



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Olga Maria Paçô Sousa

**FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE ASSISTENTES
OPERACIONAIS DE AGRUPAMENTOS DE
ESCOLAS E ESCOLAS NÃO AGRUPADAS:
LUZ OU PENUMBRA?**

**Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação,
especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e
Formação de Adultos, orientada pela Professora Doutora Cristina
Maria Coimbra Vieira e apresentada à Faculdade de Psicologia e
de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.**

Agosto de 2023



Olga Maria Paçô Sousa

Formação Inicial e Formação Contínua de Assistentes Operacionais de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas: Luz ou Penumbra?

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Educação,
Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, orientada pela Professora
Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentada à Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.



FACULDADE DE
PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

agosto de 2023

SÍSIFO

Recomeça...

Se puderes,

Sem angústia e sem pressa.

E os passos que deres,

Nesse caminho duro

Do futuro,

Dá-os em liberdade.

Enquanto não alcances

Não descanses.

De nenhum fruto queiras só metade.

E, nunca saciado,

Vai colhendo

Ilusões sucessivas no pomar.

Sempre a sonhar

E vendo,

Acordado,

O logro da aventura.

És homem, não te esqueças!

Só é tua a loucura

Onde, com lucidez, te reconheças.

Ficha Técnica:

Título: Formação Inicial e Formação Contínua de Assistentes Operacionais de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas: Luz ou Penumbra?

Ano: 2023

Autora: Olga Maria Paçô Sousa

Orientação Científica: Cristina Maria Coimbra Vieira

Domínio científico: Ciências da Educação

Especialidade: Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Agradecimentos

Para que este trabalho pudesse ser realizado, o meu agradecimento é dirigido, em primeiro lugar, à minha orientadora pelo seu profissionalismo, incentivo, pela sua inestimável orientação e pelas qualidades humanas que sempre demonstrou ao longo desta caminhada académica.

Os agradecimentos são extensivos a todos os diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que autorizaram a realização dos estudos empíricos de natureza quantitativa, a todos os professores e assistentes operacionais que participaram nesta investigação.

Aos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do distrito onde decorreram os estudos empíricos de natureza quantitativa, agradeço pela cedência das temáticas da formação contínua de diferentes modalidades de formação realizadas com pessoal não docente, em particular com assistentes operacionais.

Aos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas, agradeço a disponibilidade imediata para participação no estudo empírico de natureza qualitativa e a partilha e reflexão feitas.

Agradeço, também, à Direção-Geral da Administração Escolar pela cedência de alguns dados sobre a formação contínua para pessoal não docente, em particular para assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no âmbito do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Aos meus colegas de doutoramento, em especial à Mafalda, agradeço as tertúlias que tivemos ao longo desta caminhada, partilha de conhecimento, apoio e toda a amizade demonstrada.

À Susana pela amizade e pelo carinho na conceção do desenho sobre algumas das múltiplas funções dos assistentes operacionais.

Aos meus pais, *in memoriam*, pelos valores que me transmitiram e por me encorajarem a abraçar novos projetos de aprendizagem ao longo da vida.

À Minita, *in memoriam*, pela amizade e incentivo em todos os projetos pessoais e académicos.

Aos meus filhos, Mafalda e Henrique, pelo incentivo e carinho demonstrado.

Ao meu marido António, pelo incansável apoio.

À Paula, pela amizade, apoio e incentivo para lidar com os escolhos do caminho.

A todos, a minha profunda gratidão.

Resumo

A formação inicial e a formação contínua de assistentes operacionais que trabalham em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, tuteladas pelo Ministério da Educação em Portugal, assumem centralidade em diversos suportes legislativos, realidade que contrasta com a inexistência de formação inicial e com a escassa oferta de formação contínua para estes profissionais, proporcionada pelas diversas entidades com responsabilidade nesta área. É também pouco expressiva a investigação científica sobre esta temática, desconhecendo-se estudos recentes que tenham tido como objetivo analisar o que pensam os assistentes operacionais sobre as condições de exercício da sua profissão e o seu próprio desenvolvimento profissional.

De acordo com este enquadramento, neste trabalho pretendemos perceber como é que é perspectivada a formação, seja a inicial, seja a contínua, de assistentes operacionais de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a partir da perspetiva dos próprios profissionais e de professores.

O presente trabalho de investigação foi desenvolvido de acordo com um *design* metodológico misto, com dois estudos interdependentes, envolvendo uma amostra de 229 assistentes operacionais e de 312 professores de agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e escolas não agrupadas com 3.º ciclo do ensino básico e/ou com ensino secundário, de um distrito da região centro de Portugal (estudo 1) e nove diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas, de quatro distritos desta região (estudo 2).

Com o objetivo de conhecer as perceções de assistentes operacionais e de professores sobre a formação inicial e contínua daqueles profissionais, realizámos um estudo quantitativo, a partir do qual foi possível constatar as diferenças, bem como os pontos de vista comuns por parte dos dois grupos profissionais, no que respeita às necessidades gerais de formação geral e técnica especializada e de formação, concernente à relação e comunicação com a comunidade educativa. Este primeiro estudo exigiu que se fizesse estudo piloto, que serviu para validar os questionários construídos. O instrumento sobre as necessidades de formação era comum aos dois grupos de participantes, com as devidas adaptações na ficha de dados sociodemográficos. Houve um segundo questionário, destinado apenas a assistentes operacionais, também objeto de estudo piloto prévio, que teve como objetivo conhecer a sua autoperceção enquanto aprendizes adultos e, por inerência, o valor que atribuíam à aprendizagem para o desempenho das funções profissionais. A partir deste instrumento, foi possível concluir que os assistentes operacionais, apesar de algumas dificuldades de acesso à formação, apresentam alguma

recetividade à frequência de ações que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

Para refletirmos sobre os resultados do estudo quantitativo, optámos pela realização de um estudo qualitativo de menor dimensão, que envolveu a realização de uma entrevista focalizada de grupo, por meios remotos, com nove diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas de quatro distritos da região centro de Portugal. Da análise dos discursos dos participantes emergiram preocupações relativas aos constrangimentos de acesso à frequência de formação contínua dos assistentes operacionais e contributos sobre os domínios a incluir na formação inicial e contínua destes profissionais.

No seguimento dos resultados obtidos nos estudos efetuados, embora conscientes do alcance limitado da amostra e de outras limitações metodológicas, considerámos urgente posicionar a formação inicial e a formação contínua de assistentes operacionais no cerne das políticas públicas de formação para pessoal não docente. Além disso, entendemos que a formação inicial e contínua deve ser encarada, por parte dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, dos Centros de Formação de Associação de Escolas e das autarquias, como uma estratégia crucial para o desenvolvimento profissional daqueles profissionais. A promoção de uma escola de qualidade e o desenvolvimento dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas não pode conseguir-se com êxito sem ter em conta que estas pessoas adultas, muitas vezes com baixas qualificações e pouco crenes na sua capacidade para aprender e crescer como profissionais, são elementos-chave da comunidade escolar.

Palavras-chave: assistentes operacionais, formação inicial e formação contínua, aprendizagem ao longo da vida, educação e formação em contexto de trabalho, agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Abstract

The initial training and continuing education of operational assistants working in school clusters and unclustered schools supervised by the Ministry of Education, in Portugal, assume centrality in various legislative supports, a reality that contrasts with the lack of initial training and the scarce offer of continuing education for these professionals provided by the various entities responsible in this area. Scientific research on this subject is also scarce, with no recent studies known to have aimed to analyze the operational assistants' thoughts on the conditions of their professional practice and their own professional development.

In accordance with this framework, this work aims to understand how the initial and continuing training of operational assistants in school clusters and unclustered schools is perceived from the perspective of the professionals themselves and teachers. This research was developed according to a mixed method design, with two interdependent studies involving a sample of 229 operational assistants and 312 teachers from school clusters with 2nd and 3rd cycles basic of education and secondary education, as well as unclustered schools with 3rd basic cycle of education and secondary education, from a district in the central region of Portugal (study 1), and nine directors of Training Centers of School Association from four districts in this region (study 2).

In order to understand the perceptions of operational assistants and teachers regarding the initial and continuing training of these professionals, we conducted a quantitative study, which allowed us to identify the differences as well as the common points of view between the two professional groups regarding the general training needs and specialized technical training, as well as training concerning the relationship and communication with the educational community. This first study required a pilot study to validate the constructed questionnaires. The training needs instrument was common to both groups of participants, with appropriate adaptations in the sociodemographic data sheet. There was a second questionnaire, intended only for operational assistants, also subjected to a previous pilot study, which aimed to understand their self-perception as adult learners and, consequently, the value they attributed to learning for the performance of their professional duties. Based on this instrument, it was possible to conclude that operational assistants, despite some difficulties in accessing training, showed some receptivity to attending training programs.

To reflect on the results of the quantitative study, we opted to conduct a smaller-scale qualitative study, which involved conducting a focused group interview remotely with nine directors of Training Centers of School Association from four districts in the central region of Portugal. From the analysis of the participants' discourses, concerns emerged regarding the constraints of access to continuous training for operational assistants, as well as contributions regarding the domains to be included in the initial and continuing training of these professionals.

Following the results obtained in the conducted studies, although aware of the limited scope of the sample and other methodological limitations, we considered it urgent to position the initial training and continuing education of operational assistants at the core of public policies for non-teaching staff training. Furthermore, we understand that the initial and continuing training should be seen by school cluster and unclustered school directors, Training Centers of School Association, and local authorities as a crucial strategy for the professional development of these professionals. The promotion of a quality school and the development of the educational projects of school clusters and unclustered schools cannot be successfully achieved without taking into account these adult individuals, often with low qualifications and little belief in their capacity to learn and grow as professionals, who are key elements of the school community.

Keywords: operational assistants, initial training and continuing education, lifelong learning, education and training in work contexts, school clusters and unclustered schools.

Índice

Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	10
Índice.....	12
Índice de Quadros	18
Índice de Figuras.....	25
Siglas.....	26
Introdução Geral	29
COMPONENTE TEÓRICA	37
Capítulo 1 - Educação, aprendizagem, formação e trabalho	38
Introdução	38
1.1. Nos trilhos da aprendizagem ao longo da vida	39
1.2. A formação para o mercado de trabalho e a importância de aprender ao longo da vida	48
1.3. Entrosamentos: trabalho e formação do pessoal não docente.....	52
Conclusão.....	59
Capítulo 2 - Políticas públicas de formação para pessoal não docente.....	61
Introdução	61
2.1. Das políticas públicas à conceção teórica da formação para pessoal não docente.....	62
2.1.1. A prática da formação para pessoal não docente	68
2.1.2. Deambulações pela legislação: de contínuo a assistente operacional	79
2.2. Olhares múltiplos sobre os assistentes operacionais.....	87
Conclusão.....	98
Capítulo 3 - Ambientes de trabalho e formação de assistentes operacionais	100
3.1. Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas: da génese à atualidade	100
3.2. Centros de Formação de Associação de Escolas: o papel que desempenham no sistema de ensino em Portugal, na formação contínua dos profissionais não docentes	111
COMPONENTE EMPÍRICA	119
Capítulo 4 - Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação	120
4.1. Enquadramento do estudo e objetivos da investigação.....	122
4.2. Instrumentos de recolha de dados	125
4.2.1. QPFICAO - AO - Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, para assistentes operacionais.....	128

4.2.2. QPFICAO-P - Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, para professores.	131
4.2.3. Guião para <i>Cognitive Debriefing</i> e procedimentos seguidos.....	132
4.3. Procedimentos na fase preliminar	134
Capítulo 5 - Estudo Piloto.....	138
5.1. Enquadramento e objetivos.....	138
5.2. Metodologia	138
5.2.1. Participantes	139
5.3. Instrumentos de recolha de dados	145
5.3.1. Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO) - Estudo piloto.....	146
5.3.2. Questionário de percepções sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P) - Estudo piloto.....	147
5.4. Procedimentos.....	148
5.5. Apresentação e discussão dos resultados.....	150
5.6. QPFICAO-AO - Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais - Estudo Piloto.....	152
5.6.1. Dados relativos à fiabilidade dos domínios iniciais de agregação dos itens.....	152
5.7. QPFICAO-P - Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, aplicado a professores - Estudo Piloto.....	155
5.7.1. Dados relativos à fiabilidade dos domínios iniciais de agregação dos itens.....	155
Capítulo 6 - Descrição do estudo definitivo quantitativo com assistentes operacionais e professores	161
6.1. Enquadramento e objetivos.....	161
6.2. Metodologia	162
6.2.1. Participantes do estudo quantitativo	162
6.2.1.1. Participantes assistentes operacionais.....	164
6.2.1.2. Participantes professores.....	170
6.2.2. Instrumentos de recolha de dados do estudo quantitativo definitivo	175
6.2.3. Procedimentos.....	179

6.3. Comportamento psicométrico dos itens e consistência interna das escalas dos questionários aplicados a assistentes operacionais	180
6.3.1. Escala Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO), na perspetiva dos assistentes operacionais.....	181
6.3.2. Escala Relação e comunicação na comunidade educativa (RCCE), na perspetiva dos assistentes operacionais.	182
6.3.3. Escala ACA Autoconceito de aprendizagem, na perspetiva dos participantes assistentes operacionais.....	183
6.4. Comportamento psicométrico dos itens e consistência interna das escalas dos questionários aplicados aos professores.....	185
6.4.1. Escala Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO), na perspetiva dos professores.....	186
6.4.2. Escala Relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE), na perspetiva dos professores.	187
Capítulo 7 - Apresentação e discussão dos resultados do estudo quantitativo definitivo com assistentes operacionais e com professores	190
7.1. Perceções dos assistentes operacionais sobre os domínios da sua formação inicial e da sua formação contínua.	191
7.2. Perceções dos professores sobre os domínios da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais.....	193
7.3. Descrição das respostas dos participantes assistentes operacionais e dos professores sobre os domínios a integrar a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais.	195
7.4. Perceções sobre as necessidades de formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, em função de variáveis sociodemográficas: amostra de assistentes operacionais e amostra de professores.....	199
7.4.1. Relações entre variáveis na amostra assistentes operacionais	200
7.4.2. Relações entre variáveis na amostra de professores	203
7.5. Diferenças entre as perceções de assistentes operacionais e de professores sobre as necessidades de formação inicial e contínua dos assistentes operacionais.	204
7.6. Comparação entre as perceções de assistentes operacionais e de professores sobre os domínios de formação dos assistentes operacionais	209
7.6.1. Domínios de formação inicial	209
7.6.2. Domínios de formação contínua	220
7.7. Apresentação e análise dos resultados à questão aberta dos questionários sobre as dificuldades específicas dos assistentes operacionais	231

7.7.1. Apresentação e análise dos resultados a partir das respostas dos assistentes operacionais.....	232
7.7.2. Apresentação e análise dos resultados a partir das respostas dos professores.....	235
Capítulo 8 - Estudo de natureza qualitativa: a voz de diretores de CFAE sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais.....	239
8.1. Enquadramento e objetivos.....	239
8.2. Metodologia.....	240
8.2.1. Participantes.....	241
8.2.2. Instrumentos de recolha de dados: a entrevista focalizada de grupo.....	242
8.2.3. Procedimentos.....	246
8.3. Transcrição da entrevista e análise de conteúdo da informação recolhida.....	247
8.3.1. Construção das categorias de análise.....	247
8.4. Apresentação e interpretação dos resultados.....	250
8.4.1. Reconhecimento da profissão de assistente operacional.....	251
8.4.2. Regulação da carreira.....	256
8.4.3. Perceções sobre a formação inicial.....	257
8.4.4. Perceções sobre a formação contínua.....	259
Integração dos resultados e discussão.....	274
Conclusão Geral.....	284
Referências Bibliográficas.....	290
Apêndices.....	307
Apêndice 1 - <i>Questionário de Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO) - Estudo Piloto.</i>	308
Apêndice 2 - <i>Questionário de Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P) - Estudo Piloto.</i>	316
Apêndice 3 - <i>Questionário Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO) - Estudo Quantitativo Definitivo.</i>	323

Apêndice 4 - Questionário <i>Percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P)</i> - Estudo Quantitativo Definitivo.....	331
Apêndice 5 - Estatística descritiva para os itens da escala 1- Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO) do QPFICAO-AO - Estudo quantitativo definitivo.	338
Apêndice 6 - Estatística descritiva para os itens da escala 2 – Relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE) do QPFICAO-AO - Estudo quantitativo definitivo.	340
Apêndice 7 - Estatística descritiva para os itens da escala ACA Autoconceito de aprendizagem do QPFICAO-AO- Estudo quantitativo definitivo.....	342
Apêndice 8 - Estatística descritiva para os itens da escala 1- Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO) do QPFICAO-P - Estudo quantitativo definitivo.	344
Apêndice 9 - Estatística descritiva para os itens da escala 2- Relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE) do QPFICAO-P - Estudo quantitativo definitivo.	346
Apêndice 10 - Pedido de cedência de dados à Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF) da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE).....	348
Apêndice 11 - Novo pedido de cedência de dados pela Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF) da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE).....	349
Apêndice 12 - Pedido de autorização à Direção-Geral de Educação para aplicação de questionários em meio escolar.....	350
Apêndice 13 - Pedido para autorização de realização do estudo piloto.....	352
Apêndice 14 - Pedido de autorização para participação na investigação nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.	353
Apêndice 15 - Guião da entrevista focalizada de grupo.	354
Apêndice 16 - Pedido para participação na entrevista focalizada de grupo.	358
Apêndice 17 - Análise de conteúdo da entrevista focalizada de grupo.	359

Anexos	364
Anexo 1 - Declaração da orientadora para submissão na plataforma de Monitorização de inquéritos em meio escolar (MIME).	365
Anexo 2 - Protocolo celebrado entre a Direção-Geral da Administração Escolar e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.	366
Anexo 3 - Comprovativo de registo de inquérito na plataforma MIME....	369
Anexo 4 - Autorização do inquérito em meio escolar.	370
Anexo 5 - Resposta da cedência de dados facultados pela Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação da Direção-Geral da Administração Escolar.	371
Anexo 6 - Protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.	372
Anexo 7 - Resposta da Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação da Direção-Geral da Administração Escolar para cedência de dados.	373
Anexo 8 - Comunicado da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP) à Comunicação Social.	374

Índice de Quadros

Quadro 2.1 - Áreas de formação e domínios de formação para pessoal não docente. 65	65
Quadro 2.2 - Formação inicial para assistentes de ação educativa. 67	67
Quadro 2.3 - Domínios de formação e número de ações de formação realizadas entre 2011-2018 para pessoal não docente. 75	75
Quadro 2.4 - Temas dos Encontros Temáticos da DGAE para assistentes operacionais (2016-2019). 76	76
Quadro 2.5 - Oferta de formação (2016-2018) dos planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas de um distrito da região centro de Portugal Continental. 77	77
Quadro 2.6 - Conteúdos funcionais dos auxiliares de ação educativa. 81	81
Quadro 2.7 - Conteúdos funcionais dos assistentes de ação educativa. 82	82
Quadro 2.8 - Conteúdos funcionais dos auxiliares de ação educativa. 83	83
Quadro 2.9 - Categorias e conteúdos funcionais da carreira de assistente operacional. 86	86
Quadro 3.1 - Órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas. 105	105
Quadro 3.2 - Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas, em Portugal Continental. 109	109
Quadro 3.3 - Órgãos de direção e gestão dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). 114	114
Quadro 4.1 - Domínios definidos para a construção dos questionários, secções e número de itens de cada domínio. 127	127
Quadro 4.2 - Matriz da <i>Parte A</i> , <i>Parte B</i> e <i>Parte C</i> do questionário (QPFICAO-AO) para assistentes operacionais: 129	129
Quadro 4.3 - Matriz das questões mistas e da questão aberta da <i>Parte B</i> do questionário (QPFICAO-AO) para assistentes operacionais. 131	131
Quadro 4.4 - Matriz da <i>Parte A</i> do questionário (QPFICAO-P) para professores. ... 132	132
Quadro 4.5 - Guião de questões para <i>Cognitive Debriefing</i> 133	133
Quadro 4.6 - Anotações durante o preenchimento do questionário (QPFICAO-AO) e entrevista com guião para <i>Cognitive Debriefing</i> , a assistentes operacionais. 134	134
Quadro 4.7 - Anotações durante o preenchimento do questionário (QPFICAO-P) e entrevista com guião para <i>Cognitive Debriefing</i> , a professores. 135	135
Quadro 4.8 - Itens antes e após a reformulação depois de aplicado o guião para <i>Cognitive Debriefing</i> 136	136
Quadro 5.1 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por sexo, no estudo piloto. 139	139

Quadro 5.2 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por idade, no estudo piloto.....	139
Quadro 5.3 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) no estudo piloto, por nível de escolaridade.....	140
Quadro 5.4 - Situação profissional dos participantes (assistentes operacionais), no estudo piloto.....	140
Quadro 5.5 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) no estudo piloto, por desempenho de funções	141
Quadro 5.6 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) no estudo piloto, por tempo de serviço.	141
Quadro 5.7 - Formação inicial dos assistentes operacionais.	141
Quadro 5.8 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) no estudo piloto, por atividade profissional anterior à de assistente operacional.	142
Quadro 5.9 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por sexo.	143
Quadro 5.10 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por idade.	143
Quadro 5.11 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por habilitações literárias.	143
Quadro 5.12 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por situação profissional.....	144
Quadro 5.13 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por tempo de serviço.....	144
Quadro 5.14 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto por grupo de recrutamento.....	145
Quadro 5.15 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por tipologia de escola onde desempenham funções.....	145
Quadro 5.16 - Itens invertidos da <i>parte B</i> e da <i>parte C</i> dos questionários.....	150
Quadro 5.17 - Valores de α para cada domínio concetual dos itens do questionário, QPFICAO-AO (46 itens; n=18).	152
Quadro 5.18 - Coeficientes de fiabilidade das escalas do questionário, QPFICAO-AO.	153
Quadro 5.19 - Itens do questionário sobre a escala <i>Autoperceção sobre a aprendizagem</i> , antes e após a reformulação dos itens.....	154
Quadro 5.20 - Itens do questionário sobre <i>Autoconceito de aprendizagem (ACA)</i> , antes e após a reformulação.....	155
Quadro 5.21 - Valores de <i>alfa</i> de <i>Cronbach</i> para cada domínio concetual dos itens do questionário QPFICAO-P (46 itens; n=22)	156

Quadro 5.22 - Coeficientes de fiabilidade das escalas do questionário, QPFICAO-P.	156
Quadro 6.1 - Tipologia dos estabelecimentos públicos de ensino não superior do estudo definitivo quantitativo.....	163
Quadro 6.2 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por sexo, no estudo quantitativo definitivo.....	164
Quadro 6.3 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por idade, no estudo quantitativo definitivo.....	164
Quadro 6.4 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por nível de escolaridade, no estudo quantitativo definitivo.....	165
Quadro 6.5 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por situação profissional, no estudo quantitativo definitivo.....	165
Quadro 6.6 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por tempo de serviço, no estudo quantitativo definitivo.....	166
Quadro 6.7 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por desempenho de funções, no estudo quantitativo definitivo.....	166
Quadro 6.8 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por formação inicial adquirida, antes do início de funções, no estudo quantitativo definitivo.	166
Quadro 6.9 - Temáticas da formação inicial dos participantes (assistentes operacionais), no estudo quantitativo definitivo.....	167
Quadro 6.10 - Obtenção da formação inicial dos participantes (assistentes operacionais), no estudo quantitativo definitivo.	168
Quadro 6.11 - Atividades profissionais anteriores à de assistente operacional, dos participantes (assitentes operacionais), no estudo quantitativo definitivo.....	168
Quadro 6.12 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por profissão anterior à de assistente operacional, no estudo quantitativo definitivo.....	169
Quadro 6.13 - Distribuição dos participantes (professores) por sexo, no estudo quantitativo definitivo.....	171
Quadro 6.14 - Distribuição dos participantes (professores) por idade, no estudo quantitativo definitivo.....	171
Quadro 6.15 - Distribuição dos participantes (professores) por habilitações literárias, no estudo quantitativo definitivo.....	172
Quadro 6.16 - Distribuição dos participantes (professores) por situação profissional, no estudo quantitativo definitivo.....	172
Quadro 6.17 - Distribuição dos participantes (professores) por tempo de serviço, no estudo quantitativo definitivo.....	173
Quadro 6.18 - Distribuição dos participantes (professores) por cargo na escola, no estudo quantitativo definitivo.....	173

Quadro 6.19 - Distribuição dos participantes (professores) por grupo de recrutamento, no estudo quantitativo definitivo.....	174
Quadro 6.20 - Distribuição dos participantes (professores) por tipologia de escola, no estudo quantitativo definitivo.....	175
Quadro 6.21- Escalas dos questionários e itens invertidos.	176
Quadro 6.22 - Escalas e itens dos questionários aplicados a assistentes operacionais, no estudo quantitativo.....	178
Quadro 6.23 - Valores de consistência interna das escalas FGTEAO, RCCE e ACA do questionário aplicado aos participantes assistentes operacionais, do estudo quantitativo definitivo.	185
Quadro 6.24 - Valores de consistência interna das escalas FGTEAO e RCCE dos questionários aplicados aos participantes professores, do estudo quantitativo definitivo.	188
Quadro 7.1 - Distribuição percentual dos domínios de formação inicial, na perspetiva dos assistentes operacionais (n=228).....	191
Quadro 7.2 - Distribuição percentual dos domínios de formação contínua, na perspetiva dos assistentes operacionais (n=228).....	192
Quadro 7.3 - Distribuição percentual dos domínios de formação inicial dos assistentes operacionais, na perspetiva dos professores (n=312).....	193
Quadro 7.4 - Distribuição percentual dos domínios de formação contínua dos assistentes operacionais, na perspetiva dos professores (n=312).....	194
Quadro 7.5 - Distribuição percentual dos domínios a integrar a formação inicial, na perspetiva dos assistentes operacionais (n=228) e professores (n=312).....	195
Quadro 7.6 - Distribuição percentual dos domínios a integrar a formação contínua, na perspetiva dos assistentes operacionais (n=228) e dos professores (n=312).	197
Quadro 7.7 - Matriz de correlações entre as variáveis, idade, tempo de serviço, nível de escolaridade e os totais das escalas (escala1-FGTEAO, escala 2-RCCE, escala ACA) do questionário, QPFICAO-AO, aplicado a assistentes operacionais (n=229).	201
Quadro 7.8 - Matriz de correlações entre as variáveis idade, tempo de serviço, habilitações literárias e os totais das escalas (escala 1-FGTEAO, escala 2-RCCE) do questionário QPFICAO-P, aplicado a professores (n=312).	203
Quadro 7.9 - Comparação entre as respostas de assistentes operacionais e de professores sobre as necessidades de formação dos assistentes operacionais (análise da variância a um critério).....	205
Quadro 7.10 - Diferenças entre os sexos nas respostas dos professores na escala 1 - FGTEAO e na escala 2 - RCCE (análise de variância a um critério).....	206
Quadro 7.11 - Diferenças nas respostas dos assistentes operacionais na escala FGTEAO, na escala RCCE e na escala ACA, de acordo com o tempo de serviço em níveis (análise de variância um critério).	206

Quadro 7.12 - Diferenças nas respostas dos professores na escala FGTEAO e na escala RCCE, de acordo com o tempo de serviço em níveis (análise de variância um critério).....	207
Quadro 7.13 - Diferenças entre assistentes operacionais e professores do sexo masculino em relação às perceções sobre a formação geral e técnica especializada (escala 1) e sobre a relação e comunicação com a comunidade educativa (escala 2).....	208
Quadro 7.14 - Diferenças entre assistentes operacionais e professores do sexo feminino (n=232) em relação à perceção sobre a formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (escala 1-FGTEAO) e sobre a formação relação e comunicação com a comunidade educativa (escala 2-RCCE).....	209
Quadro 7.15 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial- <i>Primeiros socorros</i>	209
Quadro 7.16 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Tecnologias da Informação e da comunicação</i>	210
Quadro 7.17 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Atendimento</i>	211
Quadro 7.18 - Comparação entre as respostas dos professores e dos assistentes operacionais sobre o domínio de formação inicial - <i>Línguas estrangeiras</i>	211
Quadro 7.19 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Necessidades Educativas Especiais</i>	212
Quadro 7.20 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Multiculturalidade</i>	212
Quadro 7.21 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Cidadania</i>	213
Quadro 7.22 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Empreendedorismo</i>	214
Quadro 7.23 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Organização dos laboratórios, reagentes e material</i>	214
Quadro 7.24 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Biblioteca escolar</i>	215
Quadro 7.25 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial – <i>Relações humanas</i>	216
Quadro 7.26 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Higiene e segurança</i>	216
Quadro 7.27 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Ética no trabalho</i>	217

Quadro 7.28 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Manutenção de equipamentos informáticos.</i>	217
Quadro 7.29 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Comunicação interna e externa.</i>	218
Quadro 7.30 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Gestão de conflitos.</i>	219
Quadro 7.31 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - <i>Manutenção de equipamentos desportivos.</i>	219
Quadro 7.32 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Primeiros socorros.</i>	220
Quadro 7.33 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Tecnologias da informação e da comunicação.</i>	221
Quadro 7.34 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Atendimento.</i>	221
Quadro 7.35 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Línguas estrangeiras.</i>	222
Quadro 7.36 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Necessidades educativas especiais.</i>	223
Quadro 7.37 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Multiculturalidade.</i>	223
Quadro 7.38 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Cidadania.</i>	224
Quadro 7.39 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Empreendedorismo.</i>	224
Quadro 7.40 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Organização dos laboratórios, reagentes e material.</i>	225
Quadro 7.41 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Biblioteca escolar.</i>	226
Quadro 7.42 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Relações humanas.</i>	226
Quadro 7.43 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Higiene e segurança.</i>	227
Quadro 7.44 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Ética no trabalho.</i>	228
Quadro 7.45 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Manutenção de equipamentos informáticos.</i>	228

Quadro 7.46 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Comunicação interna e externa</i>	229
Quadro 7.47 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Gestão de conflitos</i>	229
Quadro 7.48 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - <i>Manutenção de equipamentos desportivos</i>	230
Quadro 7.49 - Subcategorias da categoria <i>Conteúdos funcionais</i> (dos assistentes operacionais) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos assistentes operacionais.....	233
Quadro 7.50 - Subcategorias da categoria <i>Relações interpessoais</i> (dos assistentes operacionais) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos assistentes operacionais.....	234
Quadro 7.51 - Subcategorias da categoria <i>Outras dificuldades</i> (dos assistentes operacionais) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos assistentes operacionais.....	235
Quadro 7.52 - Subcategorias da categoria <i>Conteúdos funcionais</i> (dos professores) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos professores.....	236
Quadro 7.53 - Subcategorias da categoria <i>Relações interpessoais</i> (dos professores) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos professores.....	237
Quadro 7.54 - Subcategorias da categoria <i>Outras dificuldades</i> (dos professores) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos professores.....	238
Quadro 8.1 - Caracterização dos nove diretores dos CFAE, por idade e por sexo. ..	241
Quadro 8.2 - Subcategorias e indicadores da categoria <i>Reconhecimento da profissão</i>	249
Quadro 8.3 - Subcategorias e indicadores da categoria, <i>Regulação da carreira</i>	249
Quadro 8.4 - Subcategorias e indicadores da categoria, <i>Perceções sobre a formação inicial</i>	249
Quadro 8.5 - Subcategorias e indicadores da categoria relativa às <i>Perceções sobre a formação contínua</i>	250

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo comum de <i>school cluster</i>	101
Figura 2: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio <i>Dificuldades específicas dos assistentes operacionais</i>	232
Figura 3: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio 1-Profissão de Assistente operacional.	248
Figura 4: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio 2- Formação.....	248
Figura 5: Organograma da Avaliação de Desempenho do Pessoal não Docente.	266

Siglas

- AAE** - Auxiliares de Ação Educativa
- ACA** - Autoconceito de Aprendizagem
- ALV** - Aprendizagem ao longo da vida
- ANDAEP** - Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas
- ANOVA** - Analysis of variance
- AO** - Assistentes operacionais
- CFAE** - Centro de Formação de Associação de Escolas
- CITE** - Comparação Internacional Tipo da Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA** Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DGAE** - Direção-Geral da Administração Escolar
- DGE** – Direção-Geral de Educação
- DGEEC**-Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- DGEstE** - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
- DSGRHF** - Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação
- ENEC**-Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- FGTEAO** - Formação Geral e Técnica Especializada dos Assistentes Operacionais
- FPCEUC** - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- INE** - Instituto Nacional de Estatística
- MIME** - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
- NUTS** - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OECD** – Organisation for Economic Co-operation and Development
- PBX** - Private Branch Exchange
- PISA** - Programme for International Students Assessment
- POCH** - Programa Operacional Capital Humano
- PORBASE** - Base Nacional de Dados Bibliográficos
- QAE** - Quadro de Agrupamento de Escola
- QENA**-Quadro de Escola Não Agrupada
- QPFICAO-AO** - Questionário de Perceções sobre a Formação Inicial e Contínua dos Assistentes Operacionais, aplicado a Assistentes Operacionais
- QPFICAO-P** - Questionário de perceções sobre a Formação Inicial e Contínua dos Assistentes Operacionais, aplicado a Professores

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RCCE - Relação e Comunicação com a Comunidade Educativa

SIGRHE - Sistema Interativo de Gestão dos Recursos Humanos da Educação

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução Geral

Em virtude das profundas transformações da sociedade que têm ocorrido nas últimas décadas, são constantes os desafios com que os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, se deparam. Alguns deles decorrem da dispersão geográfica dos agrupamentos de escolas, da multiculturalidade do corpo discente e da amplamente proclamada educação inclusiva, que se espera que proporcione a todos os alunos aprendizagens sem barreiras e a sua participação na comunidade educativa. Acrescem os desafios causados pela pandemia, que trouxe, inevitavelmente, uma transformação abrupta sem tempo de adaptação, particularmente à incorporação de ferramentas informáticas de suporte ao ensino e à aprendizagem. A pandemia veio também criar maiores desigualdades nos ritmos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens e expor as dificuldades inerentes à prática docente através do ensino remoto. Os desafios foram extensivos ao desempenho de funções do pessoal não docente que inclui todos os profissionais “cuja atividade tem correspondência direta e específica com a missão da escola, nos domínios da gestão, organização e funcionamento dos estabelecimentos escolares e ainda no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho). Algumas práticas foram alteradas durante o período pandémico no que diz respeito aos procedimentos preventivos e encaminhamento de casos de infeção humana pelo Coronavírus (Covid-19) e ficaram evidenciadas fragilidades em relação a conhecimentos e tarefas específicas.

Na verdade, são vários os profissionais que fazem parte do pessoal não docente com a particularidade de terem qualificações, funções e tarefas distintas, todos eles com enorme relevância para várias áreas do contexto escolar. Portanto, o pessoal não docente abrange “o pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, p. 4898).

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho¹, no contexto atual, o pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação integra as carreiras da Administração Pública de técnico superior, de assistente técnico e de assistente operacional, estruturadas nas seguintes categorias: coordenador técnico e assistente técnico para a carreira de assistente técnico; encarregado operacional e assistente operacional, para a carreira de assistente operacional. Importa

¹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/07/13300/0434704403.pdf>

referir que tem vindo a manifestar-se um decréscimo do pessoal não docente, desde o ano letivo 2012/2013 (n=57988) até ao ano letivo 2017/2018 (n=52 337) nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em Portugal Continental (DGEEC, 2019). O Relatório *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) evidencia, em relação a Portugal e, a partir dos resultados dos questionários aplicados a diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação, a insuficiência destes profissionais, apontando constrangimentos na contratação de assistentes operacionais, o elevado número de baixas médicas, atendendo a que se trata de uma faixa etária envelhecida, e as dificuldades na celeridade dos procedimentos de substituição dos assistentes operacionais com baixa médica superior a 30 dias (OECD, 2019).

A constatação da importância do pessoal não docente no contexto escolar remete para uma especial atenção na implementação de medidas políticas, no domínio da formação contínua dos profissionais que integram as carreiras do pessoal não docente.

Na agenda estratégica *Menos desigualdades e um território mais coeso*, incluída na agenda das Grandes Opções do Plano 2020-2023, constante na Lei n.º 3/2020, de 31 de março², no ponto 7.3 relativo à educação, enfatiza-se que a “qualidade da educação passa, necessariamente, pela valorização e desenvolvimento dos seus profissionais” (p. 419). Para esta visão sobre a qualidade da educação, importa que o pessoal docente e o pessoal não docente estejam comprometidos com a formação das crianças e jovens e com a sua cidadania ativa e que, para isso, tenham oportunidade de aceder a formação contínua adequada às exigências de cada carreira profissional.

A formação contínua para pessoal docente e para pessoal não docente dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário adquiriu relevância a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro³.

Contudo, e em particular no caso dos assistentes operacionais que integram a carreira de assistente operacional, inserida numa das carreiras do pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação, é recente o reconhecimento, por parte da comunidade educativa e da sociedade civil, da importância destes profissionais no contexto escolar. O reconhecimento advém sobretudo das responsabilidades que têm e do trabalho interativo com os alunos, permitindo-lhes obter informações úteis, fundamentais para que os diretores de turma e outros atores da comunidade educativa possam perceber as estratégias a implementar, os contactos a fazer,

² Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2020/03/06400/0033700460.pdf>

³ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

o encaminhamento para os serviços de psicologia e orientação escolar, ou outras entidades (Barroso, 1995; Almeida et al., 2001; Carreira, 2007).

Algumas dessas responsabilidades são sublinhadas no relatório da OCDE (Liebowitz et al., 2018) e estão ligadas ao apoio dado aos professores nos laboratórios das disciplinas das ciências experimentais, supervisão dos alunos nos espaços exteriores das salas de aula e à sua intervenção em situações de indisciplina dos discentes. Pela importância que têm no âmbito das suas funções, a sua ação alinha-se com a imprevisibilidade das situações com que estes profissionais são confrontados diariamente. Com efeito, assumem o papel de observadores privilegiados sobretudo nos espaços fora das salas de aula, evitando e resolvendo muitos conflitos em ambiente escolar, e constituem um pilar fundamental no apoio logístico aos professores, à direção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e a outros atores da comunidade educativa.

Embora se registe esse reconhecimento, durante muito tempo foram vistos como profissionais que desempenhavam atividades de limpeza e manutenção dos edifícios escolares, em contextos onde prevaleciam estereótipos de género, atribuídos às tarefas e a funções da sua atividade profissional (Almeida et al., 2001) e a invisibilidade e a menorização das suas funções. De acordo com Simões (2005), estes profissionais têm idade avançada, baixas habilitações, denotam insatisfação com as carreiras, salários, manifestam desinteresse pelo seu contributo para o desenvolvimento organizacional e detêm uma representatividade social pouco expressiva.

No que diz respeito à formação contínua, é de referir que, apesar das sucessivas orientações oficiais e documentos legislativos que remetem para este desígnio, se tem assistido a oscilações e a descontinuidades na oferta de formação contínua pelas entidades com responsabilidade nesta área, tais como os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). Atendendo a esta moldura da formação do pessoal não docente e num contexto em que é vasta a formação contínua acreditada para pessoal docente e dinamizada pelos CFAE, a formação contínua para pessoal não docente, e em particular, para os assistentes operacionais, não tem merecido a mesma atenção, sendo diminuta, e a oferta de formação inicial é inexistente.

Cientes de que a formação contínua do pessoal não docente e a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais que integram o pessoal não docente, se reportam a formação profissional, ao longo de toda a tese adotaremos a designação formação inicial e formação contínua, por ser a que se encontra na redação dos documentos legais.

Os estudos empíricos, em Portugal, sobre a formação inicial dos assistentes operacionais de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas são, tanto quanto

conseguimos perceber pela revisão da literatura, inexistentes. Além disso, é escassa a investigação sobre a formação contínua destes profissionais. Por outro lado, a comparação dos estudos empíricos internacionais com a situação portuguesa torna-se uma tarefa quase impraticável, já que a “figura” de assistente operacional apresenta grandes variações de país para país, no âmbito da organização escolar.

Importa, ainda, destacar a dificuldade de obtermos dados sobre a formação inicial e sobre a formação contínua destinada a assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, junto de entidades do poder local e central que deveriam disponibilizá-los de forma célere ou de confirmar atempadamente, a sua inexistência.

Neste trabalho de investigação, a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais assumem-se como áreas centrais e o interesse por esta temática decorre da nossa experiência docente em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tuteladas pelo Ministério da Educação. E, neste enquadramento, alguns aspetos que nos motivaram a fazer este trabalho de investigação dizem respeito à ausência de oferta de formação inicial para assistentes operacionais, às escassas oportunidades de formação contínua e às dificuldades com que estes profissionais se deparam no quotidiano profissional, para frequentarem formação contínua. Deste modo, consideramos que iniciar uma investigação quantitativa e qualitativa acerca da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais nos pode permitir obter resultados conducentes a recomendações que visem uma intervenção concreta na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

É a partir deste enquadramento que assenta a génese desta investigação, dada a necessidade de promover a reflexão sobre a formação inicial e sobre a formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, para o desenvolvimento profissional e pessoal destes profissionais, bem como para a valorização social da profissão.

Consideramos, deste modo, que esta investigação se afigura fundamental para dar um contributo para o conhecimento da formação inicial de assistentes operacionais e acrescentar informação aos escassos estudos existentes sobre a formação contínua que tem sido disponibilizada a este grupo profissional.

A tese que apresentamos, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, assenta numa

metodologia mista de investigação, que integrou dois estudos empíricos: o primeiro estudo, de natureza quantitativa, envolveu professores e assistentes operacionais de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas de um distrito da região centro de Portugal, e o segundo estudo empírico, menos abrangente e de natureza qualitativa, envolveu diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas de quatro distritos dessa região.

De modo a enquadrarmos devidamente o tema do estudo, bem como a procedermos a uma sistematização da informação legal disponível, apresentamos alguns excertos extensos de legislação, quer no corpo do texto, quer em nota de rodapé.

A estrutura da tese inclui a componente teórica em que é feita a revisão da literatura, em três capítulos, e uma componente empírica, cuja organização segue o racional do trabalho de campo, e é composta por quatro capítulos.

No primeiro capítulo teórico procura fazer-se uma breve abordagem à educação de adultos, percorrendo alguns conceitos centrais, como a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida. Damos, também, destaque à indelével relação entre a formação e a aprendizagem e a formação e o trabalho.

No segundo capítulo teórico analisamos a evolução da formação para pessoal não docente, a partir da legislação. Procurámos explicitar a prática da formação para pessoal não docente através de um breve enquadramento a nível nacional e local. Ainda neste capítulo, apresentamos um percurso pela legislação sobre o desenrolar das etapas de reconhecimento e designação da profissão, desde contínuo a assistente operacional, atualmente em vigor. Para finalizarmos este capítulo, os entendimentos atribuídos sobre vários aspetos da vida profissional dos assistentes operacionais foram explicitados a partir do olhar de diferentes atores do contexto escolar, com base em estudos consultados.

No terceiro capítulo teórico explanamos, de modo pretensamente holístico, a constituição dos agrupamentos de escolas sob a tutela do Ministério da Educação. Ao longo do mesmo, é feito um esforço de sistematização da legislação sobre a constituição dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) já que são entidades indelevelmente ligadas aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, pela responsabilidade que têm na oferta de formação contínua de professores e do pessoal não docente, onde se incluem os assistentes operacionais. Neste sentido, as opções por estas abordagens sustentam-se nos objetivos de compreendermos as lógicas da constituição dos agrupamentos de escolas e dos Centros de Formação de Associação de Escolas, bem como os respetivos aspetos organizacionais.

A componente empírica inclui quatro capítulos relativos ao desenho da investigação que pode considerar-se um estudo misto, embebido ou aninhado, segundo Creswell e

Clark (2018). A investigação teve como principal objetivo conhecer a opinião de assistentes operacionais e de professores acerca da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais que trabalham em agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos de escolaridade do ensino básico, e/ou com ensino secundário, e em escolas não agrupadas com 3.º ciclo de escolaridade e com ensino secundário.

No quarto capítulo apresentamos o primeiro estudo *Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais*, que assumiu a natureza de estudo exploratório e envolveu a construção dos instrumentos de recolha de dados e a sua validação inicial através da realização da técnica do *Cognitive Debriefing* (George et al., 2013). Os questionários em apreço foram testados com assistentes operacionais e professores de um agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos de escolaridade do ensino básico e com ensino secundário, de um distrito da região centro de Portugal.

No quinto capítulo apresentamos o estudo piloto, que foi realizado em maio do ano letivo de 2018-2019, com assistentes operacionais e professores de um agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos de escolaridade do ensino básico e com ensino secundário de um distrito da região centro de Portugal, mas diferente do distrito onde decorreu o primeiro estudo. O principal objetivo foi o conhecimento das características psicométricas dos instrumentos de recolha de dados, tendo-se recorrido ao cálculo da consistência interna através do *alfa* de *Cronbach*. Deste capítulo, fazem ainda parte os procedimentos seguidos neste estudo inicial para contactos, autorizações e recolha efetiva de dados e a apresentação e discussão dos resultados.

No sexto capítulo descrevemos o estudo definitivo, de natureza quantitativa, que teve como principal objetivo conhecer as perceções de assistentes operacionais e de professores sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

A recolha de dados através de questionários ocorreu entre junho e julho do ano letivo 2018-2019 e entre setembro e junho do ano letivo 2019-2020, junto de professores e de assistentes operacionais de agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos de escolaridade do ensino básico e/ou com ensino secundário e em escolas não agrupadas com 3.º ciclo de escolaridade do ensino básico e com ensino secundário. No final do capítulo apresentamos os procedimentos adotados, os resultados e a sua discussão.

No capítulo sete procedemos à apresentação e discussão dos resultados do estudo quantitativo definitivo com assistentes operacionais e com professores sobre as perceções dos assistentes operacionais e dos professores sobre a formação inicial e formação contínua dos assistentes operacionais.

No capítulo oito apresentamos o estudo, de natureza qualitativa: *a voz dos diretores de CFAE sobre a formação inicial e formação contínua dos assistentes operacionais*.

O principal objetivo foi conhecer o que os diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) pensam sobre a formação direcionada a assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas. Neste estudo participaram diretores destes centros de formação dos distritos onde decorreu o estudo piloto e o estudo quantitativo definitivo e diretores de outros distritos da região centro de Portugal Continental, através de uma entrevista focalizada de grupo, em formato *online*, devido às contingências imposta pela pandemia. É de realçar que os diretores dos CFAE fazem parte do corpo docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, nem sempre da escola onde se encontra sediado o CFAE, e têm um papel fundamental na oferta de formação contínua de professores e na formação contínua do pessoal não docente, onde se incluem os assistentes operacionais. O capítulo contém, ainda, a descrição dos instrumentos de recolha de dados, os procedimentos seguidos, a apresentação de resultados e a respetiva análise e interpretação.

Na realização de todo o trabalho empírico pautámo-nos pelos princípios constantes na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020).

Na conclusão geral da tese apresentamos as conclusões assentes nos resultados e discussão dos estudos empíricos realizados, enfatizamos as implicações para a formação inicial e para a formação contínua dos assistentes operacionais que trabalham em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação e fazemos referência às dificuldades encontradas na realização deste trabalho de investigação e às suas limitações.

Neste percurso, revelou-se profícuo refletir sobre a importância da formação para o desenvolvimento profissional dos assistentes operacionais e para a valorização e conquista da sua identidade profissional. Este exercício conduziu à apresentação de recomendações para a formação inicial e para a formação contínua dos assistentes operacionais e à apresentação de sugestões para futuras investigações.

Um aspeto que nos parece relevante é o período conturbado de greves dos assistentes operacionais e de outras categorias do pessoal não docente e pessoal docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, ocorrido durante a nossa recolha de dados do estudo quantitativo definitivo e do estudo qualitativo, pelo que tomamos consciência de que os resultados obtidos poderiam ser diferentes se a aplicação dos questionários decorresse num contexto sociohistórico e sociopolítico sem esta moldura.

No caso das greves dos assistentes operacionais, aludiu-se, entre outras razões, aos baixos salários, à exaustão devido à sobrecarga de tarefas decorrentes do número

insuficiente destes profissionais nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas e à necessidade de criação de uma carreira com a explicitação das funções e tarefas na área da ação educativa. Esta necessidade resulta do carácter holístico dos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais, que estão consubstanciados na Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, e que são iguais para qualquer área em que trabalhem os assistentes operacionais, tais como, educação, saúde, justiça e autarquias. Assim, com a municipalização da educação, os assistentes operacionais que trabalham nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação podem ser deslocalizados temporariamente ou de forma permanente para as autarquias, centros de saúde ou outros organismos do Estado, alocados a serviços gerais, motivo pelo qual se cita a urgência da revisão dos conteúdos funcionais e a elaboração do perfil de competências, de acordo com as funções a desempenhar nas diferentes áreas da educação, incluindo a educação pré-escolar, o ensino básico, secundário e profissional.

Estamos convicta de que este trabalho de investigação poderá dar um contributo para infletir a moldura atual da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais que trabalham em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação.

Assim, sem um investimento na formação de assistentes operacionais, seja a inicial seja a contínua, não é plausível que estejam asseguradas as condições que podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, para a sua valorização, para a conquista de uma identidade profissional e para a (re)construção das crenças sobre a importância do papel destes profissionais na escola.

COMPONENTE TEÓRICA

Na Senda da Formação Profissional para o Desempenho em Contexto de Trabalho:
Reflexões a Partir do Campo da Educação de Adultos.

Capítulo 1 - Educação, aprendizagem, formação e trabalho

Os iletrados do séc. XXI não vão ser mais os que não sabem ler nem escrever, mas os que não sabem aprender, desaprender e reaprender.

(Toffler, s/d)

Introdução

A partir da revisão da literatura, neste capítulo incidiremos num primeiro momento numa breve abordagem à educação de adultos com referência às Conferências Internacionais de Educação de Adultos, sob a égide da UNESCO. A partir de autores de referência, como Canário (1999), Laot e Orly (2004), Lengrand (1970), Faure et al. (1972), Field (2006), Freire (1976), entre outros, abordamos os seus contributos para uma tentativa de definição de educação de adultos.

De seguida, procuramos analisar as diferentes perspetivas de autores como Lengrand (1970), Dave (1979), Finger e Asún (2001) e Gelpi (2007) sobre a educação permanente. Assim, é nosso objetivo refletir sobre as propostas teóricas que têm sido apresentadas para definir o conceito de educação permanente.

A partir da literatura, propomos uma abordagem à aprendizagem ao longo do ciclo de vida, sublinhando que é um direito de todo o ser humano desde a nascença até às últimas etapas da velhice, reconhecendo-se que a aprendizagem pode ocorrer em espaços e modalidades formais e não formais, não devendo restringir-se às necessidades de preparação para o mercado de trabalho e à chamada idade ativa.

O aprofundamento desta temática nesta tese impõe, no entanto, explorar a aprendizagem num âmbito de formação direcionada para o mercado de trabalho, atendendo aos objetivos que definimos para a realização do trabalho de campo, que é descrito na segunda parte deste trabalho.

Assim, e de modo a convergir com os estudos empíricos que desenvolvemos, debruçamo-nos na análise da legislação que se reporta à formação do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de ensino não superior, em Portugal.

1.1. Nos trilhos da aprendizagem ao longo da vida

A UNESCO⁴ tem dado destaque ao campo da educação de adultos nos discursos e na concepção de programas de intervenção, a partir da “crença fundamental de que o *déficit* humanitário, social e político em certas sociedades pode ser corrigido por meio da Educação” (UNESCO, 2014, p. 13).

Na perspectiva de Freire (1976), a educação não é neutra e deve ser um compromisso entre quem quer aprender e quem quer ensinar, assente numa prática de liberdade. Deste modo, abrem-se caminhos para que os seres humanos possam transformar-se e promover mudanças no mundo.

Os contributos de Freire têm sido incorporados nas políticas de educação de adultos e, “entre as organizações internacionais governamentais, a UNESCO apresenta-se como uma das que mais recorreram ao contributo do referido autor como se pode verificar em diferentes documentos e eventos” (Guimarães & Sumbo, 2021, p. 3). Entre esses documentos, destacam-se, entre outros, a *Recomendação para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, em 1976, e a *Recomendação sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos*, em 2015.

Para além de outros eventos, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) têm impulsionado a reflexão sobre a educação de adultos e dado um contributo importante para a definição de políticas que possibilitem a promoção da educação de adultos (UNESCO, 2014).

Percorrendo a literatura sobre os discursos destas conferências, não podemos deixar de concordar com Canário (1999), ao considerar que a educação de adultos se afirma e se desenvolve no marco temporal entre o século XIX e a primeira metade do século XX, principalmente pela necessidade premente de alfabetização, formação e consolidação de sistemas escolares.

Na primeira conferência internacional de educação de adultos⁵ transparece um discurso centrado na educação popular como bandeira para a educação cívica das pessoas, de modo particular dos trabalhadores, e que permitisse a sua intervenção na construção da paz e na recuperação dos países que sofreram as consequências da segunda guerra mundial.

Decorrente da primeira conferência, a publicação pela UNESCO do *Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação* faz sobressair a expressão educação permanente (Faure et al., 1972). Este relatório encerra críticas à educação

4 Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, instituída em 1945.

5 Elsinore (1945).

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263_fre

formal por não conseguir acompanhar os desafios do mundo contemporâneo e sublinha que deveria ser dada importância à educação não formal e à educação informal. Deste modo, a educação deveria proporcionar aos jovens e aos adultos a preparação profissional e oportunidades de aprendizagem e de formação ao longo da vida (Faure et al., 1972). Por esta altura, os autores já evidenciavam a visão da educação numa perspetiva de preparação para o mundo do trabalho, através da defesa da aprendizagem e da formação ao longo da vida, para melhor inserção e adaptação dos jovens e adultos na sociedade em constante mutação. Mas, o conceito de educação que se estende ao longo do ciclo de vida não deve entender-se apenas como um instrumento de preparação para o mercado de trabalho. Disso mesmo dão conta autores, como Simões (1979), que falam em educação permanente, como um direito da pessoa enquanto está viva, enfatizando sobretudo uma visão humanista da educação e da aprendizagem. As tensões ao nível do uso dos conceitos permanecem, muito fruto das políticas de promoção de competências para o mercado de trabalho, que tendem a associar os conceitos de educação e de formação ao desenvolvimento de competências laborais, que permitam às pessoas ser mais produtivas, mais rentáveis como mão de obra, mais alinhadas com o desenvolvimento da economia. A educação permanente é mais do que competências para o mercado de trabalho, pois envolve uma visão humanista do ser humano que pode e deve aprender até morrer. Apesar das divergências teóricas e concetuais, convocamos, em seguida, alguns autores com perspetivas diferenciadas sobre a necessidade humana de aprender ao longo da vida.

Para Lengrand (1970), o modelo de educação que ele entendia como permanente devia ser adaptado à realidade da comunidade, de modo a que os seres humanos se pudessem educar ao longo da vida. Por outro lado, Finger e Asún (2001) consideram que a educação permanente está muitas vezes associada a uma perspetiva humanista da educação de adultos.

Já no entendimento de Dave (1979), a educação permanente está interligada aos conceitos de educação, formação e aprendizagem e deve incluir modelos de educação formal, não formal e informal.

Na perspetiva de Gelpi (2004), a educação permanente deve ser transversal a todas as idades, tempos, lugares e contextos e incluir, para além da educação formal e não formal, a autoformação, a aprendizagem institucional, a educação à distância, a educação presencial, a formação inicial e a formação contínua.

Retomando a reflexão sobre os discursos das conferências internacionais de educação de adultos e compreendendo que as recomendações das mesmas, nas diferentes épocas, não podem entender-se sem considerar o contexto sociopolítico mais vasto, na II

Conferência Internacional de Educação de Adultos⁶, o analfabetismo foi um dos temas dominantes por ser entendido como um obstáculo ao desenvolvimento da economia de qualquer país. A visão sobre o analfabetismo estava associada à “geografia da pobreza, da fome e do desemprego” (Canário, 1999, p.54), em países do terceiro mundo e em regiões não urbanizadas distantes dos grandes centros urbanos ou em regiões limítrofes destes centros, marcadas por inúmeros problemas sociais e precariedade habitacional. A educação de adultos foi apontada como estratégia política no papel que os países mais desenvolvidos podiam ter na cooperação com os países em vias de desenvolvimento, no domínio da alfabetização.

Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos⁷ sublinha-se que a educação é permanente, visando o desenvolvimento integrado do ser humano. Os discursos priorizam a alfabetização nos países menos desenvolvidos e deixam transparecer que é uma parte integrante da educação permanente, sendo fundamental para o desenvolvimento económico dos países e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas (UNESCO, 1972). Desta conferência, emergiram recomendações para a implementação de um sistema de educação permanente, envolvendo as escolas e as universidades, em colaboração com as instituições de educação de adultos (Forrester, 1998). Face a estas recomendações, ficam erigidos os alicerces que se entenderam cruciais para possibilitarem o acesso à educação de adultos, seja de analfabetos, seja de pessoas com baixa escolaridade, com a finalidade de se promover a capacitação das pessoas adultas, a fim de exercerem a sua cidadania e para serem capazes de pensar e decidirem autonomamente.

O tema do analfabetismo é retomado na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos,⁸ particularmente canalizado para segmentos populacionais educacionalmente menos favorecidos, como por exemplo, crianças, mulheres e jovens em idade adulta que abandonaram a escola, ficando mais vulneráveis à obtenção de emprego, bem como pessoas idosas e pessoas que vivem em contextos rurais e em zonas urbanas consideradas excluídas (UNESCO, 1985). Para isso, nesta conferência mencionou-se que os países mais desenvolvidos deveriam dar um contributo para a concretização dos objetivos de desenvolvimento económico e de cidadania ativa.

Com a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos⁹, que decorreu em Hamburgo em 1997, perante as transformações de índole política, económica e social que ocorreram no período que medeia esta conferência e a anterior, as

⁶ Montreal (1960). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133862>

⁷ Tóquio (1972). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761_fre

⁸ Paris (1985). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114_fre

⁹ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_fre

preocupações com a educação de adultos são vistas com maior amplitude e, para além da educação formal, passam a incluir a educação não formal e uma diversidade de campos de formação. A ausência de referência ao termo educação permanente e a predominância dos termos aprendizagem ao longo da vida, educação e formação de adultos e competências são notórias nos discursos. Nesta conferência reafirma-se a importância da implementação de políticas de educação de adultos que visassem o desenvolvimento e a aquisição de competências para a promoção da autonomia das pessoas adultas, seja para a inserção no mundo do trabalho, seja para o exercício da cidadania ativa. No entanto, e apesar destas preocupações, os focos diferenciados que as políticas de educação de adultos revelaram ter ao longo do tempo, no contexto internacional, principalmente nos países membros da UNESCO, têm mostrado que não foi dada relevância a reformas expressivas, no domínio da educação de adultos (Canário, Vieira & Capucha, 2019). Adicionalmente, ainda que já tenham sido dados alguns passos nas dinâmicas específicas da educação de adultos nos países menos desenvolvidos e nos países mais desenvolvidos, tem-se assistido a fragilidades nomeadamente no desenvolvimento educativo e na implementação de medidas de erradicação da pobreza, priorizando-se, entre outros, os fatores económicos.

Apesar da importância dada por esta organização das Nações Unidas à educação de adultos, plasmada nas várias conferências internacionais sobre educação de adultos, relatórios e nas inúmeras recomendações que daí advieram, em Portugal e em outros países membros da UNESCO, a educação de adultos está acoplada, maioritariamente, a opções políticas. Na verdade, muitas orientações direcionadas para a educação de adultos são incorporadas de modo diferenciado nos países que integram esta organização das Nações Unidas e com entendimentos distintos sobre a concetualização do campo de práticas da educação de adultos.

Na opinião de Laot e Orly (2004), a educação de adultos é “uma resposta relativa às exigências da crise económica relativa a reconversões profissionais, públicos com baixas certificações e formação de públicos mais desfavorecidos” (p. 65). Acentua-se neste contexto uma visão redutora da educação de adultos direcionada à reorganização da atividade profissional e à valorização de adultos de esferas sociais carenciadas e com poucas habilitações.

Diversos autores (Lengrand, 1970; Faure et al., 1977; Freire, 1975; Illich, 1985; Field, 2006) apontam outras perspetivas já que sustentam que a educação de adultos deve decorrer ao longo de toda a vida, com propósitos diferenciados e em espaços diversificados.

Gelpi (2004), por exemplo, defendeu que a educação de adultos permite “aprender técnicas de trabalho e saberes instrumentais, mas que também está em condições de permitir aos adultos implicados participar ativamente na organização do trabalho e da vida, na definição de políticas educativas e na sua aplicação prática” (p. 118). Trata-se de considerar a educação de adultos

como um projeto político-cultural, como bem público, como acção educativa feita por sujeitos em processo de aprofundamento da sua cidadania democrática, participando com liberdade e criatividade nas mais importantes decisões que os afetam, seja no mundo do trabalho seja, desde logo, nos contextos de educação e formação onde intervêm (Lima, 2016, p. 68).

Com efeito, atribui-se importância à educação de adultos para a promoção da participação dos seres humanos no exercício da democracia e da cidadania para a transformação do mundo social.

Na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos¹⁰, a educação de adultos é entendida como um “componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal” (UNESCO, 2010, p. 7). Nesta conferência, é visível a tónica no termo aprendizagem ao longo da vida e reconheceu-se a necessidade de implementação de políticas de educação de adultos que promovam a igualdade de oportunidades de acesso para qualquer tipo de público.

Em linha com o discurso da UNESCO, a aprendizagem ao longo da vida é amplamente referenciada a partir da decisão do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, ao proclamarem 1996 o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida.

Na VII Conferência Internacional de Educação de Adultos¹¹ reforça-se a importância da aprendizagem ao longo da vida para a saúde mental e para a saúde pública, atendendo ao contexto vivido pela pandemia de COVID-19 e às exigências de uma sociedade cada vez mais digital (UNESCO, 2022). Além disso, reconhece-se que a aprendizagem ao longo da vida em contexto profissional permite a construção de sociedades com oportunidades iguais para todas as pessoas e maior espectro de inclusão.

¹⁰ Belém de Pará (2009). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>

¹¹ Marraquexe (2022). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_fre

Para além das conferências internacionais de educação de adultos, os vários relatórios da UNESCO encerram reflexões e apresentam recomendações para as políticas públicas da educação de adultos.

A viragem nos discursos da UNESCO sobre a educação de adultos ocorre com a publicação, em 1996, do *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, conhecido por Relatório Delors, sobre o papel da educação na sociedade (Field, 2006). Este relatório enfatiza a necessidade de ampliar a educação a contextos não formais e a contextos informais (Canário, 1999). Apresenta, também, propostas de educação para o século XXI, fundamentadas nos pilares da aprendizagem que devem decorrer ao longo de toda a vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Com o primeiro pilar, *aprender a conhecer*, supõe-se aprender através de atividades de memorização, treino da atenção e do pensamento (Delors et al., 1996). Trata-se de uma visão que potencia a memória enquanto capacidade de reprodução e o desenvolvimento de processos mentais pela predisposição para aprender.

O pilar ligado mais à prática, *aprender a fazer*, vocaciona-se para a qualificação profissional em determinada área e para a aquisição de competências que permitam às pessoas lidar com as situações quotidianas e trabalhar colaborativamente umas com as outras (idem).

Aprender a viver juntos é o pilar que remete para a aprendizagem de valores humanos como o respeito e a alteridade, capazes de permitir ao ser humano saber viver de modo harmonioso perante a diversidade de raças e culturas (idem).

O último pilar da aprendizagem, *aprender a ser*, integra os outros pilares e reporta-se à formação intrapessoal de todo o ser humano de modo a que seja capaz de pensar de forma autónoma, crítica e interventiva em diferentes contextos da vida (idem).

A publicação recente do Relatório da Comissão Internacional sobre os *Futuros da Educação, Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* é um dos exemplos alicerçado no último pilar da aprendizagem e questiona “o papel que a educação pode desempenhar para delinear o nosso mundo comum e o nosso futuro compartilhado, pensando em 2050 e além” (UNESCO, 2022, p. 5). Para isso, é imprescindível a promoção de políticas públicas para assegurar o conhecimento científico em prol de um planeta mais sustentável e a promoção de políticas de educação de adultos, recentrando o entendimento que a educação pode contribuir para melhor inserir o ser humano no mundo.

Para além da UNESCO, reconhece-se à Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Económico (OCDE) e à União Europeia o contributo para a educação

e formação de adultos, através da aprendizagem ao longo da vida, como estratégia de desenvolvimento económico e de recursos humanos.

A este propósito, a Estratégia de Lisboa, aprovada pelo Conselho Europeu de Lisboa (2000)¹², aponta com metas a atingir nos Estados-Membros a valorização dos recursos humanos mais fragilizados, nomeadamente os desempregados, jovens, pessoas empregadas com situações laborais fragilizadas, como estratégias para evitar ou não agravar os problemas sociais decorrentes dos desafios das tecnologias da informação, através da promoção de contextos de formação e aprendizagem ao longo da vida. Para além do incentivo à aprendizagem na área das tecnologias da informação, sobressaem, também, preocupações com a promoção de línguas estrangeiras, empreendedorismo empresarial, literacia tecnológica e competências sociais, para que possa existir maior adaptabilidade das pessoas na sociedade do conhecimento e desenvolvimento de uma política de emprego ativa capaz de promover a aprendizagem ao longo da vida.

Ainda que a aprendizagem ao longo da vida apresente várias aceções, na literatura encontram-se alguns elementos comuns como seja “o acesso às oportunidades de aprendizagem universal, independentemente da idade, do sexo ou do estatuto no emprego” (Hasan, 1996, p. 35).

Vários autores (Candy, 1991; Knowles, 1980; Oliveira, 2015) consideram que o conceito de aprendizagem ao longo da vida está interligado com a aprendizagem autodirigida. Neste sentido, a aprendizagem desta natureza é entendida como uma forma de “complementar (e por vezes substituir) as aprendizagens no contexto formal” (Candy, 1991, p. 15). Contudo, nem todas as pessoas podem optar por este tipo de aprendizagem já que exige capacidade de gestão temporal e autonomia na construção do conhecimento. Importa, portanto, que a aprendizagem autodirigida constitua “uma via essencial para a concretização duma conceção de educação e de aprendizagem ao longo da vida que se pretende cada vez mais de base humanista” (Oliveira, 2015, p. 184).

Por estas razões, a aprendizagem ao longo da vida, quer resulte de contextos mais formais, quer seja dirigida pela pessoa que pode aprender de forma autónoma:

“é fundamental para assegurar o desenvolvimento do indivíduo, transmitindo-lhe valores como a solidariedade e a tolerância e favorecendo a sua participação nos processos de decisão democráticos; que é também fundamental para melhorar as perspetivas de emprego a longo prazo” (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 1995, p. 45).

¹² Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm

Assim, concordamos que a “aprendizagem ao longo da vida deve basear-se na estreita colaboração e nas sinergias entre o mundo empresarial, a educação e formação e a aprendizagem” (União Europeia, 2018, p. 2), sobretudo para abranger não apenas as pessoas em idade ativa, mas também aquelas que desejarem aprender para além da idade da reforma, seja somente para ampliarem conhecimentos, seja para procurarem outras formas de participação na sociedade. Para isso, a aprendizagem ao longo da vida deve “integrar múltiplas atividades que podem ser facilitadoras de uma permanente atualização dos saberes e competências e do desenvolvimento de um espírito crítico e empreendedor potenciadores de uma melhor empregabilidade” (EURYDICE, 2000, p. 114). Neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida não deve estar apenas ligada à preparação para o mercado de trabalho, mas também deve ser extensiva, por exemplo, à aprendizagem de pessoas idosas, à animação sociocultural, à intergeracionalidade e a processos de alfabetização.

Importa, ainda, destacar que a Estratégia Europa 2020¹³ (2011) propôs, para o horizonte temporal 2010-2020, orientações para as políticas de emprego, como a necessidade de “desenvolver uma mão-de-obra qualificada em resposta às necessidades do mercado de trabalho e promover a qualidade do emprego, a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (p. 8).

Mas, à semelhança do que vem ocorrendo noutros países membros da União Europeia, Portugal, devido aos compromissos assumidos por integrar organizações internacionais ligadas à educação de adultos, tem seguido essas orientações de modo a ir ao encontro deste desiderato. As iniciativas legislativas na área da educação de adultos surgem em Portugal na década de 50 do séc. XX, sustentadas pelas recomendações da UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), as quais vieram dar um impulso para a implementação do Plano Nacional de Educação Popular.

Em pleno período do Estado Novo, em 1953, é implementada a Campanha Nacional de Educação de Adultos, em Portugal, com o intuito de reduzir a elevada taxa de analfabetismo, e consequentemente potenciar o aumento da mão-de-obra qualificada e a imagem de um país desenvolvido (Melo & Benavente, 1978).

Posteriormente, em 1972, é criada a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP), coordenada por Alberto Melo, com a missão de definir políticas públicas de educação de adultos, traduzidas por iniciativas diferenciadas de educação escolar e extraescolar, desenhadas a partir das orientações da UNESCO.

¹³ Disponível em: https://iefp.eapn.pt/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf

A publicação da Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro¹⁴ veio permitir a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), dando-se importância à educação de adultos que permitisse formar cidadãos interventivos na sociedade. Na entrevista que Alberto Melo deu a Amiguiño (2013)¹⁵ sobre a educação de adultos, fica explícito que, apesar de este plano não ter sido implementado, pareceu-lhe “o plano mais completo e fundamentado que se fez em Portugal na área da educação de adultos” (p. 8).

No final da década de 90 do séc. XX, os sistemas de educação e formação nacionais foram marcados pelas orientações provenientes da União Europeia sobre a aprendizagem ao longo da vida, através de programas de financiamento para atividades de educação e formação, dos quais se destacam os provenientes do Fundo Social Europeu (Guimarães, 2016).

A importância da educação e formação de adultos tornou-se visível com políticas públicas direcionadas para a certificação escolar e para a formação profissional. Sucedem-se iniciativas diversificadas das quais se destacam a criação, em 2001, de uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, vulgarmente designados centros RVCC, e a implementação de programas, nomeadamente o programa Novas Oportunidades¹⁶, a partir de 2005 e mais recentemente, a partir de 2016, o programa Qualifica¹⁷, atualmente em vigor. A Portaria n.º 86/2007, de 12 de janeiro¹⁸, apresenta um programa com foco nos adultos com mais de 18 anos de idade, com a escolaridade incompleta, a fim de serem orientados para um processo de RVCC, curso de educação e formação de adultos, ou outro tipo de percurso educativo e formativo. Já a Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto¹⁹, estabelece que o programa deve ter como destinatários:

adultos com idade igual ou superior a 18 anos que procurem uma qualificação e, excepcionalmente, jovens que não se encontrem a frequentar modalidades de educação ou de formação e que não estejam inseridos no mercado de trabalho²⁰ (art.º 1, n.º 2, p. 3007).

¹⁴ Disponível em: <https://files.dre.pt/gratuitos/1s/1979/01/00800.pdf>

¹⁵ Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/73/62>

¹⁶ Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/86-2007-262373>

¹⁷ Disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt/#/>

¹⁸ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2007/01/00900/02950298.pdf>

¹⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2016/08/16500/0300603014.pdf>

²⁰ Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/232-2016-75216372>

Importa ainda destacar, como se disse atrás, que “as políticas de Educação ao Longo da Vida em Portugal têm sido influenciadas por abordagens distintas” (CNE, 2020, p.7): uma proposta que dá relevo a uma perspetiva humanista e que capacita as pessoas para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania; outra proposta, mais mercantilista e capitalista, que aposta na educação e formação para tornar as pessoas mais produtivas no mercado de trabalho. Esta contradição, como observa Lima (2016), deve permitir reconhecer que a educação e a formação de adultos não deve contribuir apenas para nos tornarmos mais eficazes e produtivos, mas também deve promover a humanização das pessoas e a sua participação democrática nas diferentes dimensões da vida.

Seja como for, tomando a aprendizagem ao longo da vida uma posição prioritária nas políticas de educação e formação de adultos, é importante que estas não se esgotem em programas de educação e formação, tendo em vista apenas o desenvolvimento profissional dos trabalhadores e a promoção de medidas de combate ao desemprego dos jovens e adultos. Importa que estas políticas sejam encorajadoras e mobilizadoras para uma multiplicidade de contextos de aprendizagem, de modo a contribuírem também para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas adultas, seja qual for a sua idade ou estágio de vida.

1.2. A formação para o mercado de trabalho e a importância de aprender ao longo da vida

Na literatura é possível encontrar-se uma grande multiplicidade de significados atribuídos à formação. Não havendo, aqui, lugar para explorar diferentes conceptualizações do que se entende por formação em diferentes campos científicos, tivemos presente um quadro concetual que envolve a formação profissional principalmente direcionada para o mercado de trabalho.

Para Ferry (1991), a formação é “um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir ou aperfeiçoar as capacidades” (p. 52), visando inúmeras finalidades: entre outras, a expectável melhoria do desempenho das tarefas, melhor inserção no mundo do trabalho e/ou a alteração da trajetória profissional.

No entender de Cottureau (2001), “a formação é mais do que uma relação com o saber, é uma relação com o mundo, é uma construção do ser no mundo” (p. 60).

Neste sentido, é através da formação que se pode potenciar a transformação da pessoa para a ação e para a preparar para ser interventiva no mundo. Assim, e na perspetiva de Vieira (2007 cit. in CNE, p. 155), “formar é transformar, ou, antes, levar a querer (trans)formar-se”.

Com efeito, reconhecemos que a frequência da formação por si só não transforma, mas poderá ocorrer transformação se o participante envolvido num processo de formação se empenhar denodadamente e se conseguir transferir a aprendizagem para a sua vida pessoal e profissional.

De acordo com Dubar (2003), “a formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício” (p. 49).

Ora, é precisamente da necessidade de catalisar conhecimento que se espraie em situações do quotidiano laboral, que reflita utilidade e permita o desenvolvimento profissional de quem está envolvido num percurso de formação, que deve ser pensada e proporcionada a formação.

No campo específico da formação de adultos, Barbier (2009) considera que este tipo de formação se destina a quem já tem uma experiência profissional e que está empenhado na construção da sua identidade profissional e social através da procura e da realização de atividades formativas. Mais do que a mera aquisição de saberes, é expectável que o adulto, em contexto de formação, assuma o papel de ator principal na construção da sua identidade profissional e social, na medida em que procura o aperfeiçoamento profissional, de modo a inserir-se melhor no mercado de trabalho e a adquirir maior autonomia na realização das tarefas.

Por isso, e ao longo do tempo “do aperfeiçoamento das atividades educativas e das necessidades identificadas nas dinâmicas pessoais, sociais, institucionais e organizacionais mais hodiernas, a educação e a formação de adultos só fará sentido no prosseguimento de uma orientação emancipatória” (Alcoforado, 2012, p. 33).

Neste contexto, pressupõe-se que a formação frequentada por adultos tenha efeitos sobre a prática quotidiana, que se estende para além da participação direta no mercado de trabalho. Considerando, então, a formação de adultos e a aprendizagem numa perspetiva de continuidade durante a vida, o *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000) vem apresentar para a Europa linhas orientadoras inscritas num quadro para o desenvolvimento económico, empregabilidade, competitividade e adaptabilidade no trabalho. Ressaltamos que está novamente o foco no mercado do trabalho, ficando ausentes outros domínios da vida.

Disso nos dão conta Terrasêca, Caramelo e Medina (2011), ao considerarem que nos discursos europeus a partir dos anos 80 do séc. XX predominam “preocupações de natureza tecnocrata e economicista, associadas ao aumento da produtividade e da empregabilidade, bem como à adaptabilidade dos trabalhadores à mobilidade, à

flexibilidade e à falta de direitos” (p. 48). Este memorando salienta, ainda, a importância da motivação para aprender ao longo da vida, em qualquer contexto.

As reflexões de Oliveira (2017) levaram a autora a afirmar que “as motivações dos adultos para aprender são bastante diversas, complexas, largamente dependentes dos desafios que enfrentam na vida do quotidiano (e.g. transições na vida), emergindo uma predominância de razões ligadas ao trabalho ou ao emprego, mas também motivos intrínsecos relacionados com o próprio gosto de aprender” (p. 331). A motivação para aprender pode também envolver a combinação de motivos intrínsecos e extrínsecos.

Na opinião de Fontaine (2005), a motivação é fundamental para que se inicie uma ação, mas também para que se mantenha ou termine. Associada a esta perspetiva, alguns autores (Campbell & Pritchard, 1976; Meyer, Becker & Vandenberghe, 2004) consideram que a motivação é necessária para impelir a pessoa à realização de uma tarefa, para a intensidade com que a realiza e ao tempo gasto na realização da mesma. Em contexto específico de aprendizagem através da frequência de formação, Bourgeois e Nizet (2005) defendem que os aprendentes devem empenhar-se em qualquer processo formativo e, por seu turno, o formador deve procurar motivá-los. Ora, para isso, interessa que o formador esteja também motivado com a temática da própria formação e tenha conhecimento pleno dos domínios da modalidade de formação, de modo a que possa encontrar as estratégias motivacionais adequadas a cada formando e potenciar a motivação de cada um deles.

No que diz respeito às dimensões da formação, Pineau (1988) propõe que coexistam três, de modo equilibrado sem haver primazia de uma em detrimento das restantes: a autoformação, associada à apropriação que cada pessoa faz da sua formação; heteroformação, que está relacionada com a influência das interações uns com os outros; ecoformação, que incide sobre a influência do contexto ambiental na relação com as pessoas.

Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 70 do Séc. XX, na Europa, e perante os elevados níveis de desemprego, principalmente em França, Alemanha e Inglaterra, ocorrem mudanças na formação, com a passagem do modelo da qualificação para o modelo da competência (Canário, 2003). Estas mudanças que passam pela emergência de alterações “nas competências requeridas aos trabalhadores, no mundo atual e futuro, tornam indispensável, como capacidade principal, a de se estar permanentemente a aprender” (Lima, 2015, p. 175).

A este propósito, o discurso sobre a estratégia da UNESCO 2016-2021 para o ensino e formação técnica e profissional sugere a adoção de políticas e ações a adotar nos vários Estados-Membros da União Europeia, que possibilitem aos jovens e aos adultos a

aquisição de competências necessárias para o emprego e o fomento do espírito empresarial (UNESCO, 2016). A aprendizagem ao longo da vida afigura-se, também, como estratégia crucial para, entre outras razões, melhor dar resposta às constantes mutações da sociedade do conhecimento, permitir acesso a melhores empregos e promover cidadania ativa.

Já o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000) pressupunha, cerca de duas décadas antes, a necessidade de os Estados-Membros da União Europeia cooperarem na construção de uma sociedade em que todos tenham direito à educação, formação e ao emprego. Neste sentido, é dada especial relevância à aprendizagem ao longo da vida, que “deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem independentemente do contexto” (idem, p. 3). Atentemos, ainda, que o foco na aprendizagem ao longo da vida, com ofertas de educação e formação diversificadas, constituía, no espaço europeu, a alavanca potenciadora da participação ativa dos cidadãos na vida cívica e profissional, na construção de sociedades mais inclusivas em que todos têm acesso a oportunidades de aprendizagem e melhores empregos.

No quadro da Estratégia de Lisboa 2000-2010, decorrente do Conselho Europeu de Lisboa²¹ 2000, a política europeia tinha como prioridade tornar a União Europeia numa economia competitiva na sociedade *digitalis* e do conhecimento, com destaque no cenário mundial. Para isso, impôs-se a urgência de possibilitar de modo célere, e de acordo com a realidade de cada país membro da União Europeia, a adaptação dos sistemas educativos e de formação, a fim de melhorar as qualificações, promover a cidadania ativa, aumentar a competitividade económica e a melhoria da empregabilidade. Além disso, a atenção deveria estar centrada na educação das pessoas com quadros sociais mais vulneráveis ou com baixas habilitações académicas, e apostar na oferta e no acesso a oportunidades de aprendizagem e de formação profissional ao longo da vida.

Em Portugal, a publicação da Portaria n.º 316/2001, de 2 de abril²², converge para tal desiderato, ao enunciar que “a educação e a formação profissional assumem um papel cada vez mais importante na qualidade do emprego” (Preâmbulo da Portaria n.º 316/2001, de 2 de abril, p. 1880).

²¹ Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm

²² Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2001/04/078b00/18801905.pdf>

A par deste discurso, com a publicação do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro²³, que define o regime da formação profissional na Administração Pública, alude-se ao conceito de *competências*²⁴, *aprendizagem informal*²⁵ e *aprendizagem não formal*²⁶. A aprendizagem é entendida como um “processo que se desenvolve ao longo da vida, mediante o qual se adquirem conhecimentos, aptidões e atitudes, podendo ocorrer em contexto formal, não formal e informal” [art.º 3.º, alínea a)].

Com efeito, aprendemos sempre e em qualquer idade, seja em contexto formal, como é o caso dos estabelecimentos de ensino públicos ou privados de ensino não superior e de ensino superior, ou simplesmente através da “universidade da vida” (Field, 2006). A aprendizagem deve, deste modo, generalizar-se para todos os domínios da vida e ao longo desta e ter valor emancipatório para as pessoas, seja qual for a sua idade. Além disso, e de modo particular, a aprendizagem relacionada com o contexto de trabalho deve constituir um imperativo de todo o ser humano, ao longo da vida.

1.3. Entrosamentos: trabalho e formação do pessoal não docente

O trabalho e a formação profissional têm ganho relevo nas políticas públicas em Portugal, com o impulso das orientações europeias, como temos vindo a relatar ao longo deste capítulo. Ainda que se interrelacionem e se encontrem referidos na literatura, o trabalho e a formação, tomámos a decisão de mobilizar ao longo desta subsecção o trabalho e a formação do pessoal não docente, dado o interesse para a nossa investigação empírica.

Embora já tenha sido apresentada, anteriormente, a concetualização do termo formação, aludimos, em seguida, à definição do vocábulo trabalho sem incidir em quadros concetuais específicos de diferentes áreas.

Das várias definições associadas ao termo trabalho, convocamos a de Billiard (1993), que entende o trabalho como um conceito inacabado associado à criação de valor passível de quantificação monetária. Para Freire (1997), o trabalho é uma atividade criada pelo ser humano que consiste,

²³ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2016/12/24903/0003300040.pdf>

²⁴ “Mobilização de conhecimentos, aptidões e atitudes, evidenciada em comportamentos observáveis e que contribui para a prossecução eficaz e eficiente dos objetivos organizacionais” (art.º 3, alínea g).

²⁵ “Aprendizagem não intencional por parte do aprendente, não organizada, nem estruturada, resultante das atividades da vida quotidiana” (alínea b, art.º 3).

²⁶ “Aprendizagem intencional por parte do aprendente, integrada em atividades programadas que não são explicitamente designadas como atividades de aprendizagem.” (alínea d, art.º 3).

na produção de um bem material, na prestação de um serviço ou no exercício de uma função, com vista à obtenção de resultados que possuam simultaneamente utilidade social e valor económico, através de dois tipos de mediações necessárias, uma técnica e outra organizacional (p. 27).

Ressalta, deste entendimento, a integração do ser humano numa organização e práticas destinadas à produção de bens, serviços ou à aplicação de conhecimentos, o que requer constantemente a aquisição de saber e a construção permanente de relações laborais. Surgiu, por isso, e cada vez mais, a articulação entre “as situações de formação com as situações de trabalho” (Barroso, 2005, p. 191).

Este enquadramento remete para a formação de adultos, concretamente a formação direcionada para o mercado de trabalho. Assim, a prática da formação de adultos reveste-se de enorme relevância social sobretudo porque permite ao adulto “agir ou favorecer a acção, a partir da sua real inserção social” (Lesne, 1994, p. 26), podendo a frequência da formação constituir-se um elemento facilitador na integração na sociedade e no mercado de trabalho. Neste sentido, e partindo do conceito de necessidade como sendo o “estado ou situação de um ser que expressa carência ou falta de alguma coisa para atingir os seus fins” (Portugal et al., 2014, p. 97), é necessário escolher o modelo das necessidades de formação a adotar, para que se efetive a inserção do adulto na sociedade e a sua ação seja autónoma e interventiva.

Dada a multiplicidade de modelos referenciados na literatura que possibilitam a análise das necessidades de formação, convocamos o modelo proposto por D’Hainaut (1979). Trata-se de um modelo assente em quatro fases: a primeira engloba o diagnóstico das necessidades de formação a partir da tomada de consciência das pessoas e a identificação das necessidades que não são visíveis; a segunda fase, destinada à identificação de interesses entre as partes, atores e sistema, é orientada para a negociação e marca a fase do diagnóstico da “procura”; a terceira fase prioriza as necessidades identificadas pelos atores e o sistema, visando a tomada de decisão comum às partes; a última fase diz respeito aos pilares, *saber fazer* e *saber ser*.

Na opinião de Meignant (1999), “há que procurar as necessidades de formação na distância entre as competências adquiridas por um indivíduo singular e as exigências dos postos de trabalho” (p. 53). Para isso, importa traçar o diagnóstico das necessidades de formação que devem refletir as preocupações e problemas sentidos pelos atores sociais, de modo a que possam ser valorizados, e de maneira a que possam contribuir para a melhoria das tarefas e funções profissionais.

No que diz respeito aos planos de formação, Simões (2005) propõe que se procure adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do trabalho desenvolvido pelas pessoas, 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 os diferentes profissionais costumam ter acesso, nem sempre se adequam às suas reais necessidades.

Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1986, a preocupação com a educação e a formação para a competitividade ganha destaque nos discursos políticos. Prolifera a ideia de que o adulto, em contexto de formação, assume o papel de ator principal na promoção da sua autonomia e na construção da sua identidade profissional e social, na medida em que procura o aperfeiçoamento profissional para ter efeito sobre as práticas e para melhor se inserir no mercado de trabalho. Como referiu Barroso (1997), é importante que as organizações promovam a formação de modo a que “os trabalhadores transformem as suas aprendizagens em acção” (p.75), devendo para isso dar relevo à sua experiência e envidar esforços para que possam participar na tomada de decisões no local de trabalho.

Neste sentido, e partindo da análise da legislação para pessoal não docente da rede pública de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário em Portugal, procuraremos, em seguida, perceber o enfoque dado à formação deste grupo profissional relativamente difuso, em termos de carreiras e categorias profissionais. Destaquemos, desde já, que a análise da redação de alguns documentos legislativos consultados permite realçar que convivem muitas vezes referências à formação sem estar especificada a referência diferenciada por cada carreira do pessoal não docente.

A publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, vulgarmente designada por Lei de Bases do Sistema Educativo²⁷, estabelece o quadro geral do Sistema Educativo²⁸ e o direito à formação contínua de “todos os educadores, professores e outros profissionais da educação” (art.º 35, n.º1, p. 3076). Reconhecem-se com esta configuração normativa mudanças circunscritas à formação de todos os profissionais que trabalham nas escolas. Porém, a formação que antevia a possibilidade de desenvolvimento profissional não permitiu no imediato a sua implementação já que se impunha necessária a especificação da formação diferenciada para professores e para outros profissionais de educação.

²⁷ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

²⁸ Art.º 1, n.º 2:

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

No sentido de construir um enquadramento normativo para o pessoal não docente, emerge, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio²⁹, que estabelece o regime jurídico do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensinos primário, preparatório e secundário, das escolas do magistério primário e normais de educadores de infância do Ministério da Educação e Cultura.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro³⁰, o direito à formação do pessoal não docente é claramente reconhecido através da frequência de ações de formação para um espectro alargado de finalidades, nomeadamente a atualização e aprofundamento de conhecimentos, reconversão profissional, progressão na carreira e mobilidade. De acordo com este documento legislativo, o pessoal não docente “integra o conjunto de funcionários e agentes que, no âmbito das respectivas funções, contribuem para apoiar a organização e a gestão, bem como a actividade sócio-educativa das escolas, incluindo os serviços especializados de apoio sócio-educativo” (Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro, art.º 2.º).

Importa destacar o reconhecimento do direito à autoformação do pessoal não docente, de modo a que seja facilitada a procura de formação que não esteja confinada à que é apresentada ou acreditada pelos organismos ligados à tutela, mas por outras entidades reconhecidas para essa finalidade.

À luz deste decreto a formação do pessoal não docente compreende “a formação inicial, a contínua e a especializada, ministrada pelos serviços de formação do Ministério da Educação e por entidades devidamente acreditadas” (idem, art.º 48.º).

A formação inicial está direccionada para “dotar os funcionários e agentes dos conhecimentos técnicos necessários ao melhor desempenho das funções para que são nomeados” (idem, art.º 49.º).

Já a formação contínua tem como propósitos a “atualização e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao desempenho das respectivas funções, contribuir para a progressão na carreira, podendo visar ainda a reconversão profissional” (idem, art.º 50).

Considera-se formação especializada, a formação com a finalidade da “qualificação para o desempenho de funções de maior complexidade ou de actividades especializadas” (idem, art.º 51.º).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho³¹, mantém-se a definição de pessoal não docente que consta no Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de

²⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2007/05/10400/36033609.pdf>

³⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1999/11/274a00/83468359.pdf>

³¹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2004/07/177a00/48984914.pdf>

novembro. Da composição do pessoal não docente fazem parte “grupos de pessoal técnico-profissional, administrativo, de apoio educativo e auxiliar” (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, art.º 2.º, n.º 2). Integram, ainda, o pessoal não docente “pessoal que desempenha funções na educação especial e no apoio-sócio-educativo, nomeadamente o que pertence às carreiras de psicólogo e de técnico superior de serviço social, integradas nos serviços de psicologia e orientação” (idem, n.º 3). Neste diploma, é dada ênfase *ao direito* de o pessoal não docente “participar em ações de formação, nos termos da lei, e empenhar-se no sucesso das mesmas” [art.º 4.º, alínea e)].

À luz da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro³², referente ao regime de vinculação de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, onde se inclui o pessoal não docente, alude-se em relação à formação profissional ao facto de que os “trabalhadores têm o direito e o dever de frequentar, todos os anos, acções de formação e aperfeiçoamento profissional na actividade em que exercem funções”(art.º 5, n.º 2).

A importância da formação do pessoal não docente é também referenciada na Lei n.º 51/2012, de 5 setembro³³, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Neste sentido, é reconhecido o papel do pessoal não docente na colaboração e 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 ou encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem” (art.º 46, n.º 1).

A este propósito, esta lei releva, de forma manifesta, que “o pessoal não docente deve realizar formação em gestão comportamental, se tal for considerado útil para a melhoria do ambiente escolar” (art.º 46.º, n.º 3). Para além destes aspetos, consideramos que a realização de formação é também útil para o desenvolvimento pessoal e profissional.

O Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro³⁴, que estabelece o enquadramento legal da formação profissional dos trabalhadores em funções públicas, propõe-se “reforçar o papel da formação profissional como instrumento estratégico de modernização e transformação das administrações públicas, através do estabelecimento de áreas estratégicas de formação” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro). Deste modo, apresenta para as modalidades de formação, a formação inicial que compreende a formação inicial geral e a formação inicial específica, a formação contínua e a formação para a valorização profissional.

³² Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/02/04101/0000200027.pdf>

³³ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2012/09/17200/0510305119.pdf>

³⁴ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2016/12/24903/0003300040.pdf>

Indubitavelmente, a formação inicial específica tem como foco a aquisição de competências necessárias para o início de uma atividade profissional, adquiridas através de um programa de formação. Este tipo de formação inicial pode ser adquirido antes da admissão do trabalhador, ou *a posteriori* depois da admissão, durante o período experimental. No tocante à formação contínua, o objetivo é “promover a atualização e a valorização pessoal e profissional dos trabalhadores e dirigentes em funções públicas, em consonância com as políticas de desenvolvimento, inovação e mudança da Administração Pública” (art.º 8).

A formação para a valorização profissional centra-se no “reforço das competências profissionais dos trabalhadores, com vista à integração em novo posto de trabalho, na sequência de reorganização de órgão ou serviços” (art.º 9).

No mesmo documento legislativo, alude-se à seguinte tipologia de formação:

- “cursos de formação de curta, média e longa duração” (alínea a, art.º 10);
- “seminários, encontros, jornadas, palestras, conferências e outras acções de carácter similar que não pressuponham a sua conclusão com aproveitamento” (alínea b, art.º 10);
- “estágios, oficinas de formação, comunidades de prática, mentoria, tutoria pedagógica e outras modalidades centradas nas práticas profissionais e no apoio à continuidade e transferência da aprendizagem” [art.º 10.º, alínea c)].

A referência à formação para pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação é encontrada no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho³⁵, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, concretamente para os assistentes operacionais que integram uma das carreiras e categorias do pessoal não docente, atualmente em vigor. Para além dos professores que trabalham na área da educação inclusiva e dos técnicos especializados, são apontados os assistentes operacionais, “preferencialmente com formação específica” [art.º 11.º, alínea c) n.º 1].

A necessidade de promover formação no domínio da educação inclusiva é recomendada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do desenvolvimento de “um programa de formação em serviço para docentes, lideranças de topo e intermédias, técnicos, assistentes operacionais e famílias” (Bertinetti et. al., 2020, p. 38).

Todavia, também é de registar que, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 50 /2018, de 16 de agosto³⁶, relativo à transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, em matéria de educação, passa a competir às autarquias

³⁵ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

³⁶ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/08/15700/0410204108.pdf>

“recrutar, selecionar e gerir o pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico”[art.º11.º, alínea e) n.º2].

No entanto, só com a publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro³⁷, é que se concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais, no domínio da educação, tendo sido estendido até dia 1 de janeiro de 2021 o prazo para a conclusão da transferência. Deste modo, o pessoal não docente, assistentes operacionais e assistentes técnicos dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação passaram a integrar os mapas de pessoal das autarquias.

A transição destes profissionais para os mapas dos recursos humanos das câmaras municipais³⁸ mantém inalterada a situação de exercício de funções nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas onde prestavam serviço antes da transferência de competências para as autarquias, em matéria de educação.

Já no tocante à formação, “a apreciação técnico-pedagógica e a certificação das ações de formação cabem, concomitantemente, ao departamento governamental com competência na matéria e à Associação Nacional de Municípios” (art.º 45).

Tornando-se evidente, neste decreto, uma ausência de explicitação das políticas de formação para assistentes operacionais e assistentes técnicos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tutelados pelo Ministério da Educação, consideramos que não foram adotadas medidas prioritárias para as autarquias apresentarem, nos planos de formação, atividades direcionadas para estes profissionais. De acordo com Sousa (2020), após pesquisa em diferentes suportes digitais desde páginas web, newsletters de várias autarquias de um distrito da região centro do país e através de contactos telefónicos sobre a oferta de formação para assistentes operacionais nos planos de formação das autarquias, “fica claro que as autarquias estão numa fase de planeamento e organização da formação interna” (p. 293), não existindo qualquer tipo de oferta de formação para assistentes operacionais da área da educação que trabalham nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Neste Decreto-Lei fica um vazio em relação ao papel que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) passam a ter na oferta de formação para pessoal não

³⁷ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2019/01/02100/0067400749.pdf>

³⁸ Art.º42:

2 – “As câmaras municipais procedem ao recrutamento e seleção do pessoal não docente para exercer funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede escolar pública do Ministério da Educação, localizados nos respetivos territórios, nos termos previstos na Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas”.

3 “Os critérios e a fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escola não agrupada, é definida por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças, das autarquias locais, da administração pública e da educação”.

docente, já que, até à publicação deste decreto, tinham essa incumbência, a partir do levantamento das necessidades apresentadas pelos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Desenvolveremos este assunto num capítulo posterior desta tese. Fica, deste modo, em aberto, a possibilidade de as autarquias, para a concretização dos planos de formação, contratarem empresas privadas de prestação de serviços de formação profissional que possam ter também como destinatários assistentes operacionais que trabalham nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas. Perante este cenário, somos compelida a afirmar que a aproximação entre o contexto de trabalho e de formação deve ser equacionada de modo a que existam preocupações com o desenvolvimento profissional. Deste modo, urge ser feita a clarificação das entidades que têm competência para apresentar e concretizar ações de formação, ou outras modalidades de formação, para os assistentes operacionais e para os assistentes técnicos que integram duas das três carreiras do pessoal não docente. Ou seja, importa esclarecer se as entidades formadoras continuam a ser os Centros de Formação de Associação de Escolas ou se passam a ser outras entidades, tais como as autarquias, as comunidades intermunicipais, as entidades públicas e privadas reconhecidas pelo Ministério da Educação, ficando ainda por saber que tipo de conhecimento terão estas entidades do contexto escolar.

Conclusão

Neste capítulo procurámos refletir sobre os campos epistemológicos e de práticas da educação de adultos, através de documentos da UNESCO e de perspetivas teóricas e críticas de autores de referência. Ao abordarmos a revisão da literatura relativa à aprendizagem ao longo da vida, percebemos que não existe uniformidade na visão deste conceito, oscilando entre uma perspetiva mais humanista e outra mais capitalista.

Apesar dos esforços das entidades supranacionais, nomeadamente a UNESCO, através das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, e a União Europeia, para desenharem princípios orientadores que guiem as decisões a ser tomadas em cada país na área da educação de adultos, ainda há um longo caminho a percorrer para que a educação, a formação e a aprendizagem ao longo da vida possibilitem a concretização expressiva de objetivos democráticos, emancipatórios e de desenvolvimento pessoal e social, seja qual for a idade das pessoas envolvidas.

Além disto, foi possível abordar a indelével relação entre formação e trabalho, inscrita numa lógica de aprendizagem que potencie um carácter transformador do ser humano no exercício do trabalho.

O percurso pela legislação sobre a formação para pessoal não docente permitiu-nos identificar o destaque dado ao direito à frequência da formação, quer no início das funções públicas, quer na que se direciona à formação contínua do pessoal não docente. O desfasamento entre o que está previsto na Lei e o que tem efetivamente sido oferecido é o objetivo do próximo capítulo teórico, que dedicamos às políticas públicas nesta matéria.

Com efeito, o contraste entre o que está inscrito, em termos de legislação e o que está disponível, ao nível das ofertas formativas, é importante para melhor percebermos as opiniões de professores e de assistentes operacionais, sobre a formação inicial e sobre a formação contínua destes últimos, que constitui objeto de análise da componente empírica da nossa investigação.

Capítulo 2 - Políticas públicas de formação para pessoal não docente

A formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho.

(Dubar, 2003, p.48)

Introdução

Neste capítulo serão abordadas as políticas públicas centradas na formação para pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e de ensino público não superior, já que marcam a apresentação da oferta de formação das entidades formadoras, com ligação ao Ministério da Educação, particularmente dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que têm a incumbência de diligenciar o processo de acreditação das diferentes modalidades de formação, junto da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE).

Procuraremos, em linhas gerais, apresentar os suportes legislativos sobre a formação para pessoal não docente, com particular enfoque para a que é destinada aos assistentes operacionais.

Posteriormente, e baseando-nos nos dados sobre a formação acreditada em Portugal Continental destinada a pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, que foram cedidos pela Direção-Geral da Administração Escolar no âmbito do protocolo estabelecido entre este organismo do Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), foi possível destacar os aspetos mais relevantes.

A par destes dados e a partir do levantamento sobre a oferta de formação inicial e contínua para assistentes operacionais apresentada pelos Centros de Formação de Associação de Escolas de um distrito da região centro de Portugal Continental, propomos uma reflexão sobre essa oferta de formação.

De seguida, apresentaremos os resultados de alguns estudos sobre a formação de assistentes operacionais, que nos permitiram perceber os contrangimentos inerentes a esta profissão e as lentes de outros atores da comunidade educativa sobre estes profissionais, ajudando-nos a clarificar, na componente empírica, a reflexão sobre a formação inicial e sobre a formação contínua dos assistentes operacionais.

2.1. Das políticas públicas à conceção teórica da formação para pessoal não docente

A proliferação de políticas públicas para a formação de pessoal não docente em Portugal conduziu, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo³⁹, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a par das orientações políticas europeias e da visibilidade dada a este assunto, em 1996, com o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, a um interesse renovado pela possibilidade e necessidade de se aprender sempre e de forma concomitante ao ciclo vital. Essa aprendizagem pode centrar-se no desenvolvimento de competências específicas para a participação no mercado de trabalho, ou pode ter como motivação incrementar conhecimentos e saberes, sem valor instrumental direto, numa lógica de educação permanente. Tal interesse tem contrastado, no entanto, com a oferta de formação inicial e contínua para pessoal não docente que é (ou deveria ser) apresentada por organismos com responsabilidade direta na apresentação e dinamização da formação para o pessoal não docente. Com efeito, a legislação, contrariamente ao que a realidade tem mostrado, sustenta a necessidade de se desenvolverem oportunidades formativas para o pessoal não docente e dá relevo ao direito-dever de formação.

Disto nos dá conta o Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de março⁴⁰, que destaca o direito e o dever de os funcionários e agentes da Administração Pública serem “obrigados a frequentar acções de formação profissional para que foram designados, especialmente as que se destinem a melhorar o seu desempenho profissional ou a suprir carências detectadas na avaliação do seu desempenho” (art.º 4).

Mas, em boa verdade, se num primeiro momento somos levada a concordar com a obrigatoriedade da frequência da formação para pessoal não docente, esta apologia remete-nos a considerar que não há qualquer referência neste diploma à avaliação do impacto dessa formação no contexto profissional, podendo mesmo comprometer a almejada melhoria do desempenho profissional.

A formação para pessoal não docente começa a merecer atenção particular com a criação, em 2011, da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), sendo um serviço central do Ministério da Educação e Ciência que se rege pelo Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro⁴¹. A sua missão é a garantia da “concretização das políticas de gestão

³⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

⁴⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1998/03/059a00/09440950.pdf>

⁴¹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2011/12/24900/0549805508.pdf>

estratégica e de desenvolvimento dos recursos humanos da educação afectos às estruturas educativas públicas situadas no território continental nacional (...)" (art.º 14, n.º1).

Da multiplicidade de atribuições da DGAE constantes neste diploma, destacamos as que estão relacionadas com a formação do pessoal docente e do pessoal não docente (Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro):

- Concretizar as políticas de desenvolvimento dos recursos humanos relativas ao pessoal docente e não docente das escolas, em particular as políticas relativas ao recrutamento e selecção, carreiras, remunerações e formação;
- Definir as necessidades de pessoal docente e não docente das escolas;
- Promover e assegurar o recrutamento do pessoal docente e não docente das escolas;
- Promover a formação do pessoal docente e não docente das escolas.

Estas atribuições da DGAE confirmam a necessidade de enquadrar as políticas para a formação do pessoal docente e do pessoal não docente na promoção da construção de planos de formação e na oferta de formação a partir da identificação das necessidades de cada realidade escolar.

Com a publicação da Portaria 147/2012, de 16 de maio⁴², que fixa a estrutura orgânica⁴³ da Direção-Geral da Administração Escolar, foi criada a Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF), que passa a integrar a estrutura da DGAE e com competência em termos de formação para pessoal não docente, para, “assegurar a aplicação de medidas com vista à concretização de políticas de gestão e desenvolvimento de recursos humanos do pessoal não docente do MEC e em articulação com as autarquias sempre que seja o caso” [art. 5.º, alínea b)].

⁴² Disponível em: https://www.sindep.pt/Documentos/Legislacao/Varios%20Temas/estrutura_organica_DGAE.pdf

⁴³ a) Direção de Serviços de Gestão e Planeamento Estratégico;
b) Direção de Serviços de Organização e Planeamento Informático;
c) Direção de Serviços de Recrutamento e Mobilidade;
d) Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos;
e) Direção de Serviços de Habilitações e de Formação;
f) Direção de Serviços de Ensino Particular e Cooperativo;
g) Direção de Serviços de Ensino e das Escolas Portuguesas no Estrangeiro;
h) Direção de Serviços de Instalações e Equipamentos Escolares;
i) Direção de Serviços da Região Norte;
j) Direção de Serviços da Região Centro;
l) Direção de Serviços da Região Lisboa e Vale do Tejo;
m) Direção de Serviços da Região Alentejo;
n) Direção de Serviços da Região Algarve;
o) Direção de Serviços de assuntos Jurídicos e Contencioso.

A Portaria n.º 30/2013, de 29 de janeiro⁴⁴, fixa a estrutura nuclear da DGAE e procede a alterações nas unidades orgânicas⁴⁵ da DGAE. No que diz respeito à unidade orgânica Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF), verifica-se que tem competências para, nos estabelecimentos públicos de educação:

- Promover e assegurar a gestão das ações de formação do pessoal docente e não docente das escolas [art.º4.º, alínea c)];
- Identificar as necessidades e formação inicial, contínua e especializada do pessoal não docente das escolas, elaborar programas orientadores dessa formação e acreditar as ações de formação [idem, alínea d)].

Importa destacar que no processo sequencial inerente à realização das ações de formação acreditadas é necessário que as entidades formadoras procedam ao pedido de acreditação, pela DGAE, das ações de formação para pessoal não docente⁴⁶. Para isso, a formalização do pedido é feita através da plataforma informática SIGRHE (Sistema Interativo de Gestão dos Recursos Humanos da Educação), competindo à Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF) a análise e comunicação da atribuição, ou não, de acreditação.

Atendendo à Classificação Nacional de Áreas de Formação, adaptadas da Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)⁴⁷, referente às áreas de formação para a recolha e tratamento de dados, a DGAE contempla, no formulário de requerimento que a entidade formadora tem de preencher para a acreditação das ações de formação para pessoal não docente, áreas de formação às quais correspondem domínios de formação apresentados no Quadro 2.1.

⁴⁴ Disponível em: https://www.sindep.pt/Documentos/Legislacao/Varios%20Temas/Portaria_n30_2013.pdf

⁴⁵ a) Direção de Serviços de Gestão e Planeamento;
b) Direção de Serviços de Concursos e Informática;
c) Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação;
d) Direção de Serviços do Ensino Particular e Cooperativo;
e) Direção de Serviços de Ensino e das Escolas Portuguesas no Estrangeiro;
f) Direção de Serviços Jurídicos e Contencioso.

⁴⁶ Art.º 16: São competentes para realização de formação na Administração Pública:
a) “Os organismos centrais e sectoriais de formação com âmbito de actuação para a administração central, regional ou local”;
b) “Os serviços e organismos da Administração Pública”;
c) “As entidades formadoras públicas ou privadas que sejam reconhecidas pelos respectivos ministérios da tutela e que se encontrem inseridas, nomeadamente, nos sistemas educativo, científico ou tecnológico”.

⁴⁷ A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) foi concebida pela UNESCO para constituir “um instrumento de classificação que permita compilar e avaliar as estatísticas educativas tanto nos vários países como ao nível internacional” (Anexo da Portaria n.º 316/2001 de 2 de abril). Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2001/04/078b00/18801905.pdf>

Quadro 2.1 - Áreas de formação e domínios de formação para pessoal não docente.

Áreas de Formação	Domínios de Formação
A - Relações pedagógicas e relações humanas	a) Desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente b) Aspetos pedagógicos da ação educativa c) Atendimento
B - Desenvolvimento organizacional	d) Comunicação interna e externa e) Gestão da qualidade
C - Gestão e administração escolar	f) Organização dos serviços g) Alunos h) Pessoal docente e não docente i) Remunerações e contabilidade j) Higiene, saúde e segurança
D - Áreas específicas da atividade profissional	l) Organização e animação de bibliotecas escolares ou de centros de recursos m) Organização de laboratórios ou de espaços oficinais
E - Tecnologias de informática e comunicação	n) Utilização e/ou manutenção de equipamentos informáticos e de comunicação

Fonte: Elaboração própria a partir do formulário da DGAE para acreditação de ações de formação para pessoal não docente⁴⁸.

As áreas de formação *Relações pedagógicas e Relações humanas*, *Desenvolvimento organizacional* e *Tecnologias de informática e comunicação*, apresentadas no quadro 2.1, são áreas transversais que, apesar de terem enunciados domínios de formação diferenciados, estão inevitavelmente presentes no contexto profissional de qualquer categoria que integra o pessoal não docente. Já no que diz respeito à área de formação *Áreas específicas da atividade profissional*, associada aos domínios de formação, *Organização e animação de bibliotecas escolares ou de centros de recursos* e *Organização de laboratórios ou de espaços oficinais*, consideramos que deviam ser incorporados mais domínios, nomeadamente no que diz respeito à educação inclusiva, organização e/ou apoio a atividades desportivas.

As possibilidades formativas que aqui se vislumbram com estas áreas de formação propostas pela DGAE são inúmeras, cabendo às entidades formadoras captar a atenção para propostas de formação pertinente e que conduzam à construção da identidade de cada categoria profissional que integra o pessoal não docente e à consecução da melhoria da qualidade da escola pública.

Por último e tendo em conta o papel da DGAE no contexto particular da formação para pessoal não docente, consideramos pertinente convocar a noção de formador. Assim, e dado que o regime da função pública é aplicado ao pessoal não docente dos

⁴⁸ Disponível em: <http://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-nao-docente/formacao-pessoal-nao-docente> (acedido a 7 de março de 2017).

estabelecimentos públicos de educação e de ensino não superior, de acordo com o Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho⁴⁹, podem ser formadores de ações de formação acreditadas pela DGAE, destinadas a pessoal não docente “todos aqueles que estiverem certificados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua ou pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional em áreas e domínios directamente relacionados com as acções respeitantes à formação a ministrar” (art.º 32).

Adicionalmente, de acordo com este diploma, podem ser formadores, “mediante decisão fundamentada do Diretor-Geral dos Recursos Humanos da Educação, os indivíduos possuidores de currículo relevante nas matérias sobre que incida a formação” (art.º 32.º, n.º 2).

Face à centralidade dada neste percurso pela legislação à formação contínua para pessoal não docente não podemos ignorar os objetivos que presidem a esta formação e que se encontram plasmados no Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho⁵⁰:

- A melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar [art.º 30º, alínea a) n.º 3];
- A aquisição de capacidades e competências que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas e dos respetivos projetos educativos” [idem, alínea b)];
- A promoção na carreira dos funcionários, tendo em vista a sua realização profissional e pessoal” [idem, alínea c)].

Apesar da relevância do papel do pessoal não docente no contexto escolar, não tem havido grande atenção na oferta de formação.

De acordo com a Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro⁵¹, relativa ao Estatuto do Aluno, salienta-se que

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, pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais (art.º 8º, n.º 1).

⁴⁹Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2004/07/177a00/48984914.pdf>

⁵⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2004/07/177a00/48984914.pdf>

⁵¹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/01/01300/0057800594.pdf>

Para ir ao encontro deste desiderato, a oferta de formação diferenciada por categoria profissional que integra o pessoal não docente pode possibilitar o potencial desenvolvimento das suas atividades em diferentes áreas e domínios e levar a ter motivos para frequentar formação, principalmente se tiver implicações práticas.

Em Portugal, a formação inicial para candidatos a assistentes operacionais ou para estes profissionais que iniciaram funções tem sido inexistente. Neste sentido, importa destacar que o Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, dá destaque à formação inicial para a carreira de assistente de ação educativa com a especificação dos conteúdos programáticos e carga horária (Quadro 2.2) para a formação inicial.

Quadro 2.2 - Formação inicial para assistentes de ação educativa.

Conteúdos Programáticos	Carga horária
A - Comunicação e relações interpessoais	42 h
1) Língua e cultura portuguesa	
2) Princípios e processos da comunicação interpessoal	
3) Gestão de conflitos	
B - Formação educacional	42h
1) Apoio pedagógico	
2) Desenvolvimento psicológico da criança e do jovem	
3) Ação educativa-aspectos pedagógicos	
4) Cultura da participação e da cooperação	
C - Sistema educativo	21h
1) Organização e administração escolar	
2) Qualidade do serviço público de educação	
3) Direitos e deveres dos funcionários	
D - Escola promotora de saúde	38h
1) Higiene, segurança e prevenção	
2) Socorrismo	
3) Educação alimentar	
E - Tecnologias da informação e comunicação	37h
1) Processamento de texto e folha de cálculo	
2) Internet	

Fonte: Retirado do Anexo IV relativo à formação profissional do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho.

A este respeito, podemos observar que os conteúdos programáticos são estruturantes para as funções e tarefas dos assistentes de ação educativa e a carga horária adequada. Assim, consideramos que poderiam ser mobilizados os conteúdos programáticos que constam no Quadro 2.2 ou proceder a algumas alterações face aos desafios do atual contexto escolar, pelas entidades com responsabilidade na formação do pessoal não docente, para apresentarem oferta de formação para os assistentes operacionais, em início de funções.

Dado o nosso interesse na formação de assistentes operacionais que, como dissemos, integram uma das carreiras do pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e escolas

não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação, consideramos que devem ser criados dispositivos de formação inicial para assistentes operacionais e a formação contínua deve ser promovida ao longo da sua vida profissional.

2.1.1. A prática da formação para pessoal não docente

A formação para pessoal não docente tem sido referenciada como prioritária nas políticas públicas que regem o exercício destes profissionais nos estabelecimentos de educação e de ensino público não superior em Portugal, como se viu no ponto anterior.

O Decreto-Regulamentar n.º 25/2012, de 17 de fevereiro⁵², que aprova a orgânica da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), explicita no n.º 1 do art.º 2.º a sua missão na garantia da

concretização das políticas de gestão estratégica e de desenvolvimento dos recursos humanos da educação afectos às estruturas educativas públicas situadas no território continental nacional, sem prejuízo das competências atribuídas às autarquias locais e aos órgãos de gestão e administração escolares e, também, das estruturas educativas nacionais que se encontram no estrangeiro visando a forte promoção da nossa língua (p.796).

De acordo com esta moldura, compete à Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), entre outras funções, a promoção da formação e a acreditação das modalidades de formação destinada a pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação.

No âmbito do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), a partir dos dados cedidos pela DGAE sobre as ações de formação acreditadas por este organismo do Ministério da Educação entre 2008 e 2018, e dos temas dessas ações entre 2011 e 2018, para pessoal não docente, em Portugal Continental, procedemos à elaboração de gráficos e à sua análise.

Importa referir que os dados facultados não estavam agrupados de acordo com a nomenclatura das unidades territoriais para fins estatísticos (NUTS)⁵³, mas por regiões de Portugal Continental, respeitantes às áreas geográficas das Direções de Serviços da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), nomeadamente Região Norte,

⁵² Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/02/03500/0079600797.pdf>

⁵³ “A NUTS é composta por níveis hierárquicos (NUTS I, II, III), servindo de suporte a toda a recolha, organização e difusão de informação estatística regional harmonizada a nível europeu. A NUTS constitui ainda referência para a determinação da elegibilidade das regiões europeias à política de coesão da EU” (p.3). Disponível em: [https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_\(1\).pdf](https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_(1).pdf)

Região Centro, Região de Lisboa e Vale do Tejo, Região do Alentejo e Região do Algarve.

É de salientar que o pessoal não docente que frequentou as ações de formação incorporava as carreiras de técnico superior, assistente técnico e assistente operacional e frequentou ações de formação comuns (Gráficos 1 a 7).

No Gráfico 1 apresentamos os dados globais, por anos civis e circunscritos a Portugal Continental, relativos ao número de ações de formação acreditadas pela DGAE, para pessoal não docente, entre 2008 e 2018.

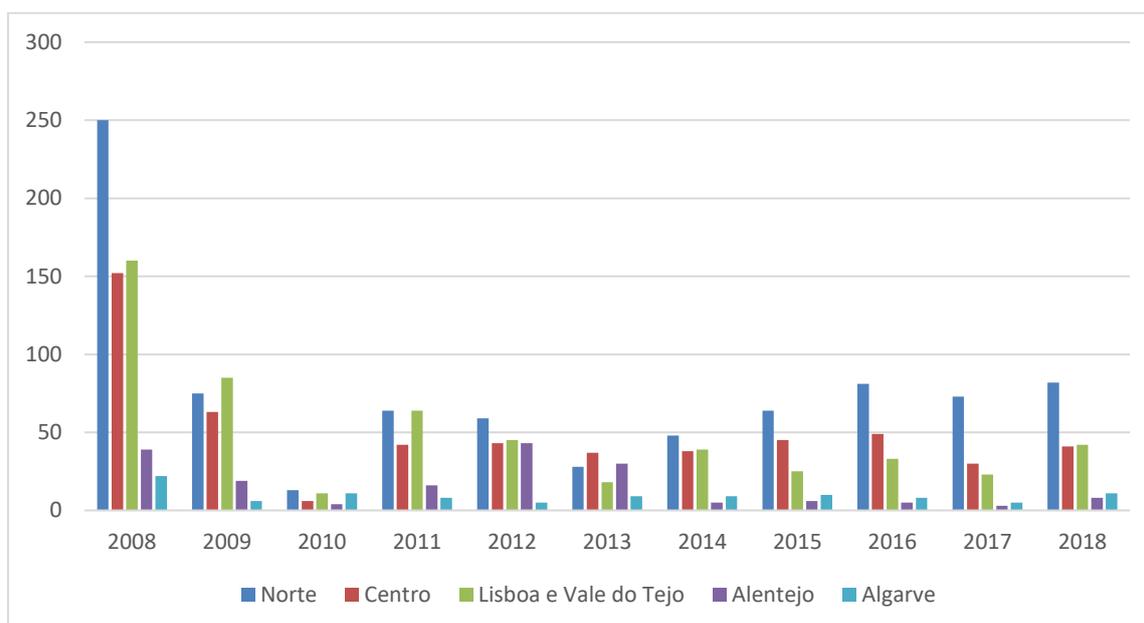


Gráfico 1: Ações de formação acreditadas pela DGAE para pessoal não docente (2008-2018).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018, no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

O número mais expressivo de ações de formação registou-se em 2008, na Região Norte, seguindo-se a Região de Lisboa e Vale do Tejo e a Região Centro de Portugal Continental. Da análise do gráfico, sobressai que, em 2010, à exceção da Região do Algarve, registou-se o menor número de ações de formação nas outras regiões do país, comparativamente com os restantes anos em análise.

A partir de 2011, regista-se um número superior de ações de formação em todas as regiões do país, comparativamente com o número de ações de formação realizadas em 2010. É interessante notar que, a partir deste ano e à exceção de 2013, a Região Norte apresenta destaque pela realização de maior número de ações de formação. Em todas as regiões de Portugal Continental foram perceptíveis oscilações no número de ações de formação realizadas. No entanto, as regiões do Alentejo e do Algarve, entre 2008 e 2011, registam uma relevante diferença em relação às outras regiões do país no número de ações

de formação acreditadas pela DGAE, destinadas a pessoal não docente. Tendo em consideração essas ações de formação, apresentamos no gráfico 2, as áreas de formação relativas ao período compreendido entre 2011 e 2018, sendo que as áreas mencionadas são as que constam do Quadro 2.1.

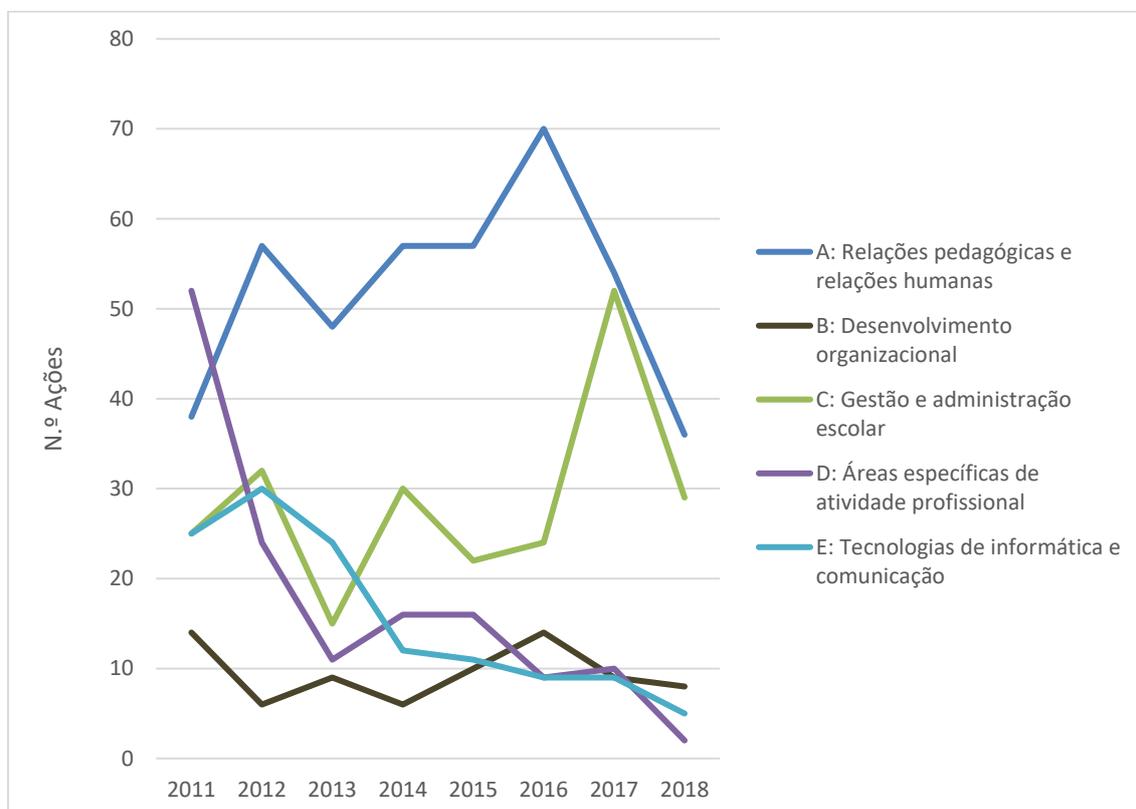


Gráfico 2: Áreas de formação das ações de formação acreditadas pela DGAE para pessoal não docente (2011-2018).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018, no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

Analisando os dados obtidos de modo holístico, sobressaem em maior número para as áreas de formação das ações de formação acreditadas pela DGAE, as seguintes: *Áreas Específicas de atividade profissional*⁵⁴, em 2011; *Gestão e administração escolar*, em 2017 e *Relações pedagógicas e relações humanas*, em 2018. Importa destacar que a área de formação *Tecnologias de informática e comunicação* regista uma diminuição do número de ações de formação sobre esta área a partir de 2012 até 2016 e entre 2017 e 2018.

⁵⁴ Estas áreas incorporam, de acordo com o Quadro 2.1, os domínios de formação constantes no formulário da DGAE para acreditação de ações de formação:

- l) Organização e animação de bibliotecas escolares ou de centros de recursos;
- m) Organização de laboratórios ou de espaços oficinais.

Em seguida, apresentamos por região de Portugal Continental, uma análise global dos domínios de formação inseridos nas áreas de formação, relativos às ações de formação acreditadas pela DGAE para pessoal não docente, no período compreendido entre 2011 e 2018.

Analisando os dados obtidos na Região Norte (Gráfico 3), encontramos domínios de formação pouco expressivos: *Comunicação interna e externa* e *Gestão da qualidade*, integrados na área de formação *Desenvolvimento organizacional*; *Organização dos serviços*, *Alunos*, *Pessoal docente e não docente* e *Remunerações e contabilidade*, integrados na área de formação *Gestão e administração escolar*; *Organização e animação de bibliotecas escolares ou de centros de recursos* e *Organização de laboratórios ou de espaços oficiais*, inseridos na área de formação *Áreas específicas da atividade profissional*. As ações de formação para pessoal não docente, no período em análise, foram realizadas em maior número na Região Norte (Gráfico 3), em 2011 no domínio *Gestão da qualidade* inserido na área de formação, *Desenvolvimento organizacional*. Há ainda a destacar a realização de ações de formação em 2016, no domínio *Aspetos pedagógicos da ação educativa*, integrado na área de formação *Relações pedagógicas e Relações humanas*. Outro destaque é, em 2017, o domínio *Comunicação interna e externa*, pertencente à área de formação *Desenvolvimento organizacional*.

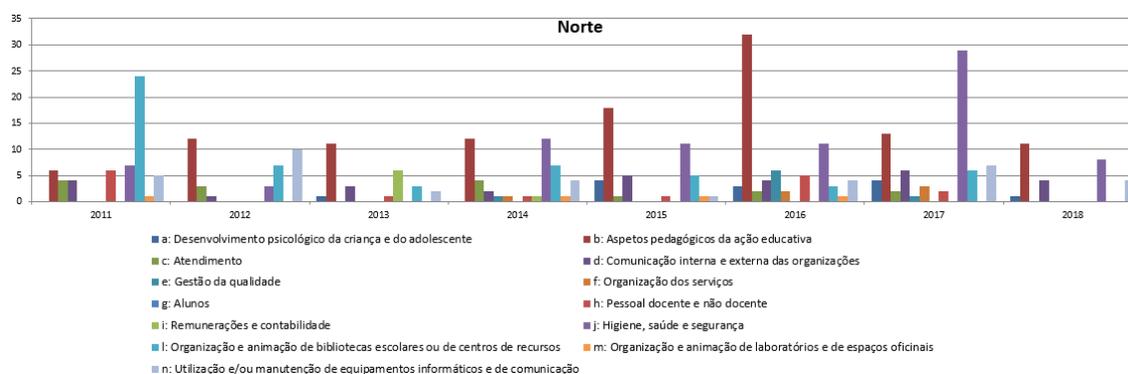


Gráfico 3: Domínios de formação das ações de formação, na região Norte, para pessoal não docente (2011-2018).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018, no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

Quanto aos domínios mais expressivos das ações de formação realizadas na Região Centro (Gráfico 4), destacam-se em 2011, o domínio *Organização e animação de bibliotecas escolares ou de centros de recursos*, integrado na área de formação, *Áreas específicas da atividade profissional* e, em 2014, o domínio *Aspetos pedagógicos da ação educativa*, inserido na área de formação *Relações pedagógicas e Relações humanas*.

Regista-se a ausência, no período em análise, de ações de formação acreditadas pela DGAE relativo ao domínio de formação *Alunos* inserido na área de formação *Gestão e administração escolar*.

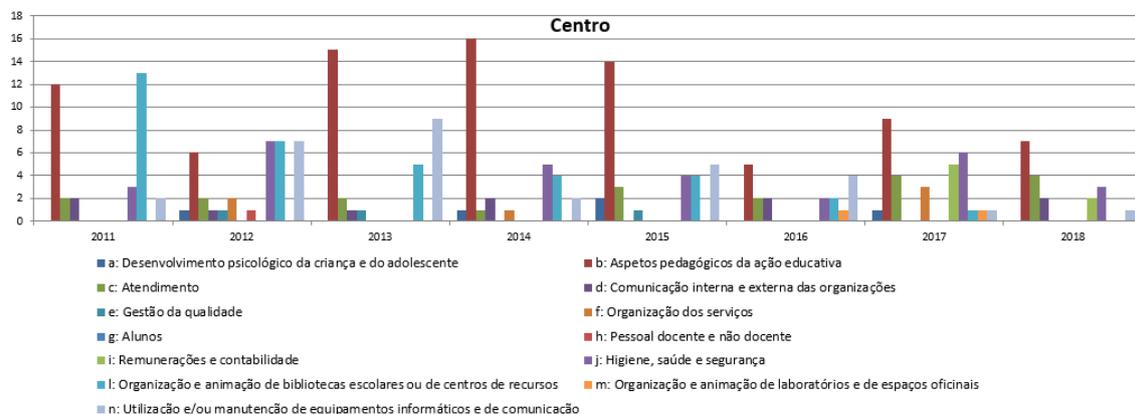


Gráfico 4: Domínios de formação das ações de formação, na região Centro, para pessoal não docente (2011-2018).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018, no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

No que diz respeito à Região de Lisboa e Vale do Tejo, verifica-se que em 2016 se realizaram mais ações de formação sobre o domínio *Aspectos pedagógicos da ação educativa*.

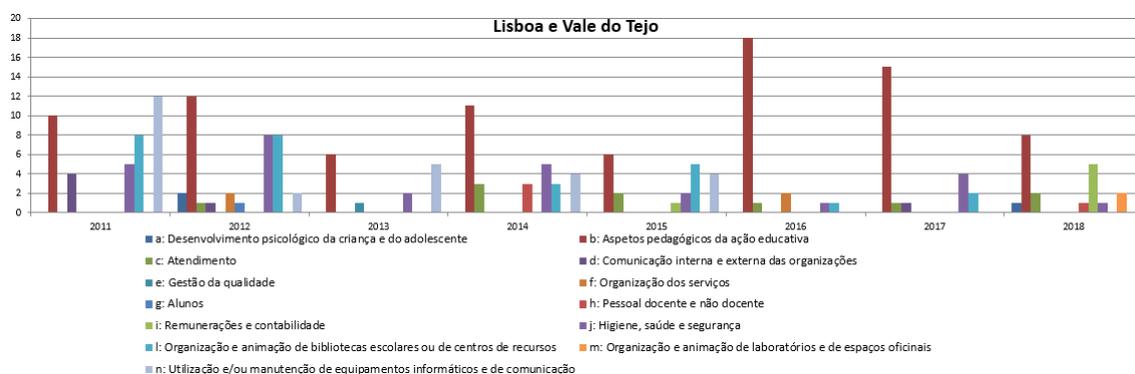


Gráfico 5: Domínios de formação das ações de formação, na região de Lisboa e Vale do Tejo, para pessoal não docente (2011-2018).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018, no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

Na Região do Alentejo verifica-se que o domínio *Utilização e/ou manutenção de equipamentos informáticos e de comunicação* que integra a área de formação *Tecnologias de informática e comunicação* é o mais destacado entre 2011 e 2018 (Gráfico 6).

Da análise dos dados, conclui-se que não se realizaram ações de formação no domínio *Remunerações e contabilidade*, integrado na área de formação *Gestão e administração escolar*.

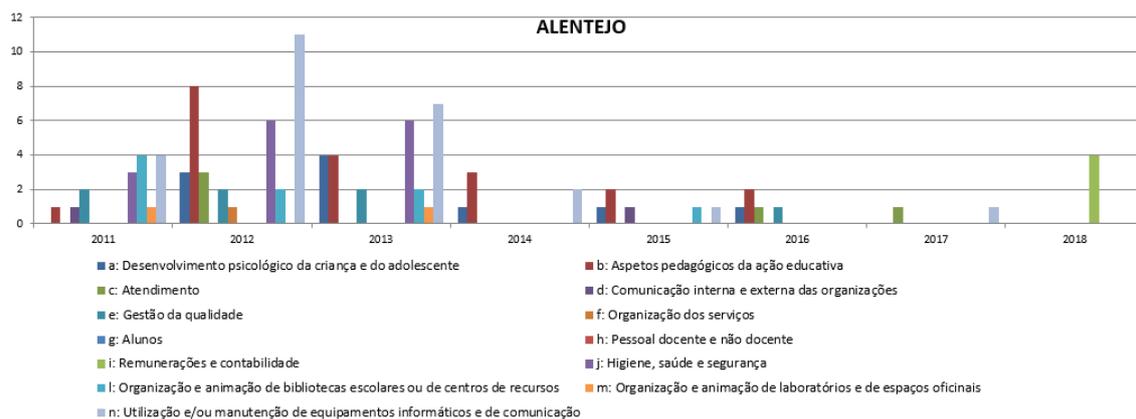


Gráfico 6: Domínios de formação das ações de formação, no Alentejo, para pessoal não docente (2011-2018).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018, no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

No que diz respeito à Região do Algarve, o Gráfico 7 mostra que o domínio de formação *Aspetos pedagógicos da ação educativa* é o mais expressivo, em 2014.

Não foram realizadas ações de formação acreditadas pela DGAE sobre os domínios de formação *Alunos*, *Remunerações e contabilidade* e *Organização de laboratórios ou de espaços oficinais*.

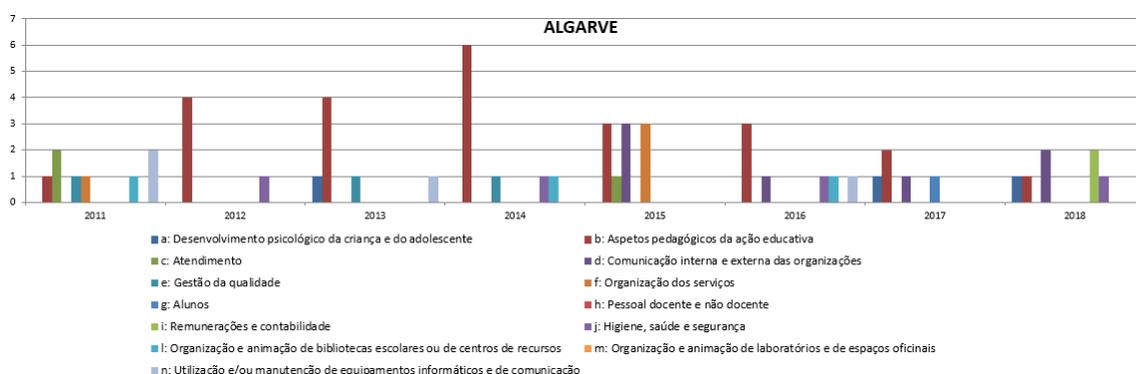


Gráfico 7: Domínios de formação das ações de formação, na região do Algarve, para pessoal não docente (2011-2018).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018, no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

Considera-se, em seguida, o Gráfico 8 que apresenta o número de ações de formação realizadas para assistentes operacionais por região de Portugal Continental, no período compreendido entre 2011 e 2018.

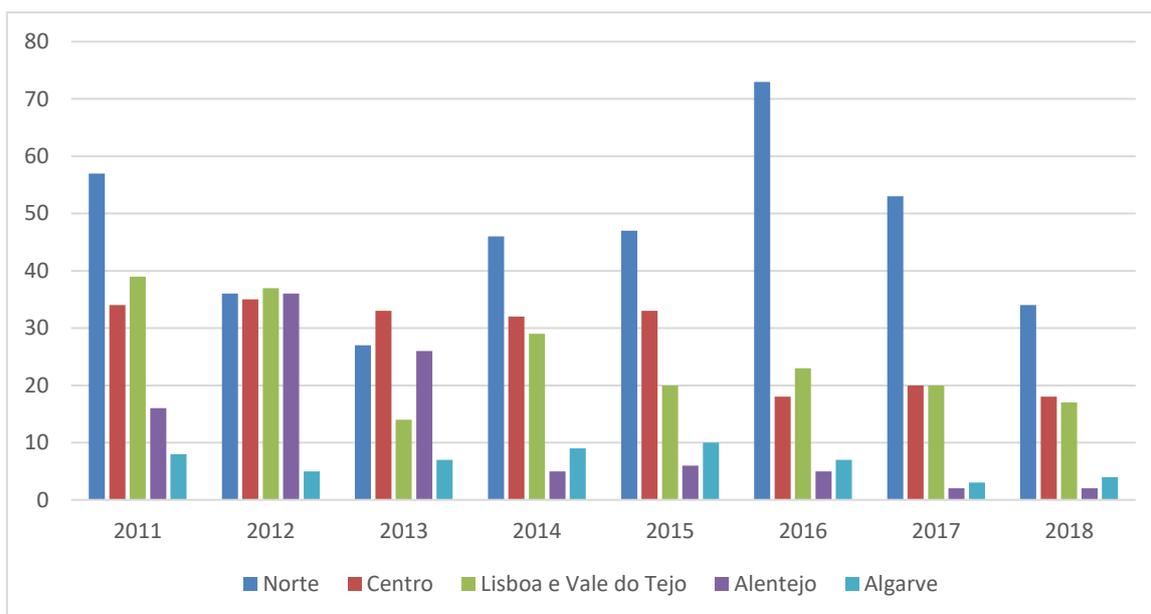


Gráfico 8: Número de ações de formação acreditadas pela DGAE para assistentes operacionais (2011-2018).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018 no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

Pela análise do Gráfico 8, verificámos que as ações de formação acreditadas pela DGAE abrangeram todas as regiões de Portugal Continental, apesar de não ter sido uniforme a sua distribuição.

A região Norte destaca-se por ter maior número de ações de formação acreditadas realizadas para assistentes operacionais em todos os anos, com exceção de 2012 e 2013. Sobressaem, também, a Região do Algarve, como sendo a que registou menor número de ações de formação para assistentes operacionais, no período compreendido entre 2011 e 2013, e a Região do Alentejo como aquela que menos formação proporcionou nos anos de 2014 a 2018.

No arco temporal entre 2011 e 2018, a análise dos dados mostra que, apesar de existirem oscilações, há interesse por parte do pessoal não docente, em todas as regiões do país, na frequência de ações de formação acreditadas em áreas de formação com diferentes domínios de formação.

A partir dos dados disponibilizados pela DGAE, apresentamos, no Quadro 2.3, os domínios de formação das ações de formação e o número dessas ações de formação, acreditadas pela DGAE para pessoal não docente, em Portugal Continental, no período compreendido entre 2011 e 2018.

Quadro 2.3 - Domínios de formação e número de ações de formação realizadas entre 2011-2018 para pessoal não docente.

Domínios de Formação	Número de ações de formação acreditadas
Aspetos pedagógicos da ação educativa	329
Higiene, saúde e segurança	158
Organização e animação de bibliotecas escolares ou de centros de recursos	130
Utilização e/ou manutenção de equipamentos informáticos e de comunicação	125
Atendimento	54
Comunicação interna e externa	54
Desenvolvimento psicológico e da criança e do adolescente	34
Remunerações e contabilidade	26
Gestão da qualidade	22
Organização dos serviços	22
Pessoal docente e não docente	21
Organização de laboratórios ou de espaços oficiais	10
Alunos	2

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados cedidos pela DGAE, em 2018, no âmbito do protocolo DGAE-FPCEUC.

De acordo com esta informação, fica claro que se tem apostado nos seguintes domínios de formação para pessoal não docente: *Aspetos pedagógicos da ação educativa; Higiene, saúde e segurança; Organização e animação de bibliotecas escolares ou de centros de recursos e Utilização e/ou manutenção de equipamentos informáticos e de comunicação.*

Por outro lado, os domínios de formação com menor expressão das ações de formação acreditadas pela DGAE são: *Atendimento, Comunicação interna e externa; Desenvolvimento psicológico e da criança; Remunerações e contabilidade; Gestão da qualidade; Organização dos serviços, Pessoal docente e não docente; Organização de laboratórios ou de espaços oficiais e Alunos.* É importante, no entanto, ressaltar o diminuto número de ações acreditadas no domínio *Organização de laboratórios ou de espaços oficiais*, integrado na área de formação, *Áreas específicas da atividade profissional.*

A este respeito, e atendendo a que foi extinta a carreira de auxiliar técnico, as ações de formação acreditadas no domínio de formação anteriormente referido têm mais interesse para a carreira de assistente operacional já que estão em contacto mais direto com os professores das disciplinas de caráter experimental do que os assistentes técnicos. Decorrente da análise dos dados, parece-nos plausível a necessidade de aumentar a oferta de formação neste domínio de modo a que todos os assistentes operacionais possam

adquirir conhecimentos que lhes permitam agir adequadamente em eventuais situações de acidentes laboratoriais, manipular com segurança materiais e reagentes de laboratório, bem como apoiar os professores das disciplinas de carácter experimental.

De acordo com os dados obtidos, registamos que, no Quadro 2.3, o domínio *Alunos* apresenta o menor número de ações de formação acreditadas para pessoal não docente.

Da análise feita ao número de ações de formação acreditadas, destinadas a assistentes operacionais, destaca-se que em 2011 se registou o maior número (154). A partir de 2015, regista-se uma diminuição no número de ações de formação.

Ora, é exactamente a débil robustez do número de ações de formação destinadas a assistentes operacionais que pode evidenciar a relativa invisibilidade do perfil profissional que prevalece na definição da carreira destes profissionais.

Regista-se, ainda, a indiferenciação de algumas ações de formação acreditadas pela DGAE destinadas à formação contínua de assistentes operacionais que são extensivas a outros profissionais que fazem parte do pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

As iniciativas da DGAE em matéria de formação para pessoal não docente têm sido marcadas por encontros temáticos de âmbito nacional de curta duração, entre três a quatro horas, para diferentes carreiras do pessoal não docente.

Conjugando o nosso interesse sobre a formação do pessoal não docente, mas de modo particular a que está direccionada com a formação para assistentes operacionais, a partir da consulta dos programas desses encontros temáticos dinamizados pela DGAE destinados a assistentes operacionais, apresentamos no Quadro 2.4, os temas relativos ao triénio 2016-2019.

Quadro 2.4 - Temas dos Encontros Temáticos da DGAE para assistentes operacionais (2016-2019).

Ano letivo	Temas dos Encontros Temáticos	Localidade
2016-2017	- Ética e deontologia na Função Pública - Necessidades educativas especiais - Comunicação e gestão de conflitos	Lisboa, Évora
2017-2018	-Técnicas de atendimento	
2018-2019	- Comunicação e gestão de conflitos - A igualdade no género desigual - Escola inclusiva: o papel do(a) assistente operacional	Portalegre, Portimão, Amora, Lisboa, Leiria, Aveiro, Guarda, Mirandela e Viana do Castelo.

Fonte: Elaboração própria a partir da informação disponibilizada na página da DGAE⁵⁵

⁵⁵ Disponível em: https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/pessoal_ao_documento/06122017_grh_Encontros_Tematicos.pdf

Pela análise do Quadro 2.4, podemos verificar que foi dado relevo ao tema Comunicação e gestão de conflitos no triénio 2016-2019. Destaca-se também que os encontros temáticos ficaram circunscritos a um reduzido número de localidades de Portugal Continental, ainda que no ano letivo 2018-2019 tenha havido maior dispersão geográfica. Reconhecendo como relevantes os temas abordados nestes encontros, consideramos que deveriam ser incluídas outras temáticas respeitantes a contextos de intervenção que permitissem aos assistentes operacionais questionarem os seus conhecimentos e/ou procurar aprofundar e/ou adquirir novos conhecimentos através da participação em encontros temáticos com maior duração.

Tendo em consideração que um significativo volume da oferta de formação contínua para pessoal não docente é apresentado pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), dada a sua dependência do Ministério da Educação, tomámos a decisão de analisar os planos de formação dos CFAE de um distrito da Região Centro de Portugal Continental. Neste sentido, apresentamos no Quadro 2.5 as modalidades de formação, a designação da formação e os destinatários da oferta formativa, constantes nos planos de formação destas entidades formadoras, no período compreendido entre 2016 e 2018.

Quadro 2.5 - Oferta de formação (2016-2018) dos planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas de um distrito da região centro de Portugal Continental.

Modalidade da formação	Designação da formação	Destinatários
2016		
Curso de formação	Primeiros socorros na infância e adolescência	Assistentes operacionais/ Assistentes técnicos
Ação de curta duração	A importância dos assistentes operacionais no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais	Assistentes operacionais
Ação de curta duração	Prevenção de cancro - compreender para intervir	Assistentes operacionais
2017		
Curso de formação	Primeiros socorros em meio escolar	Assistentes operacionais/ Assistentes técnicos
	Relações interpessoais	Assistentes operacionais/ Assistentes técnicos
	Primeiros socorros na infância e adolescência	Pessoal não docente
	Atendimento e qualidade nos serviços	Pessoal não docente

Disponível em: https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/pessoal_nao_docente/20180201_GR_H_PND_ProgEncontro28fev.pdf

Disponível em: <https://www.dgae.medu.pt/noticias/encontros-tematicos-assistentes-operacionais-2018-2019>

Módulo	Prevenção de comportamentos suicidários	Assistentes operacionais/ Assistentes técnicos
Ação de curta duração	Gestão do <i>stress</i> em contexto escolar- Promoção da resiliência no desempenho da função de assistente operacional	Pessoal não docente
	Comunicação e inclusão	Professores, técnicos, pais e encarregados de educação, assistentes operacionais
	Primeiros socorros em meio escolar	Assistentes operacionais/ Assistentes técnicos
	Higiene, saúde e segurança da criança	Pessoal não docente
	Informática	
	Primeiros socorros	
	Atendimento-técnicas de comunicação	
	Comunicar-entre nós e com os outros	
	Ciclo de (In)formação-acompanhamento (s) educativos na escola	
	IV colóquio - Responder aos desafios da escola inclusiva	
Decreto Lei n.º 54 / 2018 - Trocado em miúdos		
2018		
Ação de curta duração	A Plataforma e-360	Pessoal não docente
Curso de formação	Ciclo de (In) Formação-acompanhamento (s) educativos na escola	Assistentes operacionais
	VII Encontro(s) Cidadania e responsabilidade socio-ambiental Aplicação Escola 360-sistema integrado de gestão dos processos de aluno desde a educação pré-escolar ao ensino secundário	Pessoal não docente

Fonte: Adaptado de Sousa (2020, p. 295)

A partir da análise do Quadro 2.5, e tendo por base a informação disponibilizada em relação ao distrito considerado, verificámos que em 2017 parece ter havido maior oferta de formação contínua na modalidade ação de curta duração, destinada ao pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da região do país em análise. Regista-se, também neste ano, a oferta de um número superior de cursos de formação com a particularidade de serem específicos e de modo equitativo para assistentes operacionais e assistentes técnicos e em igual número para pessoal não docente.

Em 2016, a escassa oferta de formação foi direcionada apenas para assistentes operacionais e assistentes técnicos. A oferta de formação em 2018 revela que a formação é na sua maioria destinada, indiferenciadamente, a todas as categorias profissionais que fazem parte do pessoal não docente. Efetivamente, verifica-se que há apenas um curso de formação dirigido especificamente a assistentes operacionais. Desta análise, ressalta que a ação de curta duração é a modalidade de formação mais frequente, destacando-se 2017 como o ano com maior registo destas ações. Outra evidência, no período entre 2016 e

2017, refere-se à oferta de formação em *Primeiros Socorros* em cada um destes anos, destacando-se, em 2017, a oferta de formação na modalidade de curso de formação e ação de curta duração. É notória ainda a insuficiente oferta formativa destinada à formação direcionada para as carreiras de técnico superior, de assistente técnico e de assistente operacional que integram as carreiras do pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

As escassas oportunidades de formação podem justificar os constrangimentos para a participação destes profissionais nas tomadas de decisão da gestão das escolas e o envolvimento na construção de documentos estruturantes, como é o caso do Projeto Educativo (Simões, 2005).

Salienta-se que, tratando-se apenas de um distrito da região centro do país, não conseguimos obter dados que permitissem fazer uma análise nacional da oferta formativa, particularmente a destinada aos assistentes operacionais. Deste modo, perante esta análise situacional, não podemos fazer generalizações comparativamente com a oferta de formação destes centros de formação, em outras regiões do país, no período considerado.

Ao trazermos para a discussão a formação para assistentes operacionais, dado o nosso interesse para a realização do trabalho de investigação descrito na segunda parte da tese, não podemos deixar de referir a importância da formação em articulação com os projetos educativos dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas. Esta articulação deve assentar numa lógica que possibilite a transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho e que seja direcionada para as especificidades das funções e tarefas destes profissionais, tais como, apoio a alunos com multideficiência, ou resposta a situações novas que surjam, entre outros exemplos, fluxos de imigrantes, crianças e jovens com estatuto de refugiados.

2.1.2. Deambulações pela legislação: de contínuo a assistente operacional

Na sequência da criação da Academia das Belas Artes de Lisboa pelo Ministro do Reino, Passos Manuel⁵⁶, para o desempenho de funções não especializadas no que diz respeito aos *empregados subalternos* (art.º 35), surge, entre outros⁵⁷, o *contínuo* no Decreto de 25 de outubro de 1836⁵⁸ (art.º39.º)

⁵⁶ Assina o decreto em 1836 que cria, em Portugal, os liceus, inspirado no exemplo francês com “adaptações significativas, tanto nas conceções de ensino como nas suas modalidades organizativas” (Nóvoa, 2003, p. 17).

⁵⁷ Um fiel, dois porteiros, um contínuo e dois homens-modelo (Decreto de 25 de outubro de 1836, art.º35).

⁵⁸ Disponível em:

https://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/225-17_livro_reformasebasesdaeducacao_cne_net.pdf

O centro da atividade desta instituição era o desenvolvimento da criação artística, por um lado, de modo a que quem tinha talento nas artes e ofícios tivesse possibilidade de se desenvolver tecnicamente e estudar e, por outro, para que o nosso país pudesse ter um legado em arte, à semelhança do que ocorria em outros países europeus, com elevado nível cultural. Ora, neste sentido, o *contínuo* tinha a incumbência de apoiar os restantes *empregados subalternos*, nomeadamente, o *fiel*, os dois *porteiros* e os dois *homens-modelo* (CNE, 2017). Tarefas como a entrega de ofícios, papéis e cartas de despacho quotidiano, apoio sempre que existiam conferências, faziam parte da rotina dos *contínuos* ao serviço e às ordens do poder instituído pelo secretário do Ministro do Reino. Daqui emerge a ausência de autonomia nas funções que tinham de desempenhar.

Posteriormente, com a publicação do Decreto 48572/68, de 9 de setembro⁵⁹, na secção relativa ao *peçoal menor*⁶⁰, apresenta-se a sua divisão em categorias, figurando, entre outras, a categoria *contínuo*.

O Decreto-Lei n.º 49410/69, de 24 de novembro⁶¹, nas disposições sobre quadros e categorias, alude ao pessoal auxiliar⁶² com referência a várias categorias, incluindo a categoria *contínuo*. A primeira reforma das estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e das escolas do magistério primário, conhecida por reforma Veiga Simão, decorre da publicação do Decreto-Lei 513/73, de 10 de outubro⁶³, com a criação dos quadros do pessoal administrativo e auxiliar.

A nova configuração dos quadros do pessoal administrativo dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário ocorre com a revogação deste decreto, pelo Decreto-Lei n.º 273/79, de 3 de agosto⁶⁴. Posteriormente, a publicação do Decreto-Lei n.º 191-C/1979, de 25 de junho⁶⁵, estabelece “a uniformização das carreiras do pessoal auxiliar que compreendem as categorias de contínuo, porteiro e guarda” (art.º 17, n.º 1) e cria a categoria de encarregado do pessoal auxiliar com funções de chefia deste pessoal.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 maio⁶⁶, estabelece-se o regime do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino primário, preparatório e secundário. Este regime é extensivo às escolas do magistério primário e às escolas normais de educadores de infância do Ministério da Educação e Ciência. A

⁵⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1968/09/21301/13431377.pdf>

⁶⁰ “O pessoal menor compreende as seguintes categorias: contínuo de 1ª classe, contínuo de 2ª classe e servente” (art.º 203)

⁶¹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1969/11/27502/00000031.pdf>

⁶² Ponto três do art.º 23: “Pertencem ao pessoal auxiliar as categorias de motorista, correio, porteiro, contínuo, guarda, guarda-nocturno, servente e paquete”.

⁶³ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1973/10/23700/17851801.pdf>

⁶⁴ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1979/08/17800/18151817.pdf>

⁶⁵ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1979/06/14401/00120017.pdf>

⁶⁶ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1987/05/12400/21562178.pdf>

publicação deste diploma extingue a carreira de contínuo, prevê a criação da carreira de assistente de ação educativa e cria a carreira de auxiliar de ação educativa, que tem como requisito de ingresso, o 9.º ano de escolaridade. Neste diploma, são definidos os conteúdos funcionais desta última carreira adstritos às seguintes áreas: apoio à atividade pedagógica, apoio social escolar e apoio geral. Os conteúdos funcionais da carreira de auxiliar de ação educativa, constantes no supracitado decreto, são apresentados no Quadro 2.6.

Quadro 2.6 - Conteúdos funcionais dos auxiliares de ação educativa.

Área de apoio	Descrição do conteúdo
Atividade pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a) “Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as actividades letivas, zelando para que nas instalações escolares sejam mantidas as normas de compostura, limpeza e silêncio, em respeito permanente pelo trabalho educativo em curso”; b) “Preparar, fornecer, transportar e zelar pela conservação do material didáctico, comunicando estragos e extravios”; c) “Registar as faltas dos professores; d) “Abrir e organizar livros de ponto à sua responsabilidade e prestar apoio aos diretores de turma e reuniões”; e) “Limpar e arrumar as instalações da escola à sua responsabilidade, zelando pela sua conservação”; f) “Zelar pela conservação e manutenção dos jardins”.
Apoio social escolar	<ul style="list-style-type: none"> a) “Prestar assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar o aluno a unidades hospitalares”; b) “Preencher requisições ao armazém de produtos para o bufete e papelaria e receber e conferir produtos requisitados”; c) “Preparar e vender produtos do bufete”; d) “Vender, na papelaria, senhas de refeição, material escolar, impressos, textos de apoio, etc”; e) “Distribuir aos alunos subsidiados, na papelaria, senhas de refeição, material escolar e livros”; f) “Apurar diariamente a receita realizada no bufete e papelaria e entregá-la ao tesoureiro”; g) “Limpar e arrumar instalações do bufete e papelaria e respectivo equipamento e utensílios”; h) “Comunicar estragos ou extravios de material e equipamento”.
Apoio Geral	<ul style="list-style-type: none"> a) “Prestar informações, encaminhar pessoas, controlar entradas e saídas de pessoal estranho e proceder à abertura e encerramento das portas de acesso às instalações”; b) “Efetuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços”; c) “Proceder à limpeza e arrumação das instalações, zelando pela sua conservação; d) “Vigiar as instalações do estabelecimento de ensino, evitando a entrada de pessoas não autorizadas”; e) “Abrir e fechar portas e portões e janelas, desligar o quadro de eletricidade e entregar e receber chaves do chaveiro a seu cargo”; f) “Quando necessário, podem assegurar o apoio reprográfico e as ligações telefónicas”.

Fonte: Elaboração própria a partir do Decreto-Lei n.º n.º 223/87, de 30 de maio.

Da análise do Quadro 2.6, sobressaem conteúdos funcionais pormenorizados e claros inerentes às funções dos auxiliares de ação educativa.

Os direitos e os deveres gerais e específicos do pessoal não docente aparecem pela primeira vez legislados e encontram-se plasmados no Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro⁶⁷. Apesar de este diploma aludir à reclassificação profissional dos auxiliares de ação educativa para a carreira de assistente de ação educativa, manteve-se a carreira de auxiliar de ação educativa. Os conteúdos funcionais desta carreira não foram revistos, mantendo-se os que constam no Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio, apresentados no Quadro 2.6.

A revogação do Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho⁶⁸, introduz alterações nos conteúdos funcionais da carreira de auxiliar de ação educativa e define os conteúdos funcionais da carreira de assistente de ação educativa (Quadro 2.7).

Quadro 2.7 - Conteúdos funcionais dos assistentes de ação educativa.

Descrição do conteúdo
a) “Participar em ações que visem o desenvolvimento pessoal e cívico de crianças e jovens e favoreçam um crescimento saudável, ”;
b) “Exercer tarefas de apoio à actividade docente de âmbito curricular e de enriquecimento do currículo”;
c) “Exercer tarefas de enquadramento e acompanhamento de crianças e jovens, nomeadamente no âmbito da animação sócio-educativa e de apoio à família”;
d) “Cooperar com os serviços especializados de apoio sócio-educativo”;
e) “Prestar apoio específico a crianças e jovens portadores de deficiência”;
f) “Colaborar no despiste de situações de risco social, internas e externas, que ponham em causa o bem-estar de crianças e jovens da escola ”.

Fonte: Elaboração própria a partir do Anexo III do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho.

Os conteúdos funcionais dos assistentes de ação educativa apresentados no Quadro 2.7 manifestam um claro ajustamento às funções que têm de desempenhar e são desprovidos de complexidade de interpretação, do que se espera que sejam as funções profissionais.

Importa referir que, apesar de estar prevista na legislação quer no Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro, quer no Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, a carreira de assistente de ação educativa, na realidade, não foi implementada nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

⁶⁷ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1999/11/274a00/83468359.pdf>

⁶⁸ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2004/07/177a00/48984914.pdf>

Com a publicação deste diploma manteve-se a carreira de auxiliar da ação educativa, por se reconhecer ser “indispensável ao bom funcionamento das escolas” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de junho, p. 4898). O recrutamento para a carreira de auxiliar de ação educativa é da competência dos órgãos de gestão das escolas através de concurso de provimento e como requisito de candidatura é exigida a escolaridade obrigatória.

No tocante aos conteúdos funcionais para o exercício das funções dos auxiliares de ação educativa, para além de funções de apoio à atividade docente, estão adstritas outras funções e tarefas especificadas (Quadro 2.8). Denota-se menor especificação das funções e tarefas dos auxiliares da ação educativa, comparativamente com os que foram definidos para os assistentes de ação educativa (cf. Quadro 2.7), ainda que não exista dificuldade de interpretação e identificação.

Quadro 2.8 - Conteúdos funcionais dos auxiliares de ação educativa.

Descrição do conteúdo
<p>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”;</p> <p>b) “Exercer tarefas de atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola e controlar entradas e saídas da escola”;</p> <p>c) “Cooperar nas actividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola”;</p> <p>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”;</p> <p>e) “Exercer tarefas de apoio aos serviços de acção social escolar”;</p> <p>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”;</p> <p>g) “Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações”;</p> <p>h) “Receber e transmitir mensagens”;</p> <p>i) “Zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação”;</p> <p>j) “Reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efectuando pequenas reparações ou comunicando as avarias verificadas”;</p> <p>l) “Assegurar o controlo de gestão de stocks necessários ao funcionamento da reprografia”;</p> <p>m) “Efectuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços”;</p> <p>n) “Exercer, quando necessário, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares”.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir do Anexo III do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho.

A comparação dos conteúdos funcionais dos auxiliares de ação educativa, definidos no Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio, constantes no Quadro 2.6, com os que estão plasmados no Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, apresentados no Quadro 2.8 permite perceber que os que constam deste último diploma apresentam maior abrangência das funções dos auxiliares da ação educativa.

A publicação da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro⁶⁹, referente ao regime de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores da Administração Pública, extingue as carreiras de auxiliar de ação educativa, assistente de ação educativa e todas as outras carreiras com funções públicas. Esta lei procede à aglutinação de todas essas carreiras e cria as carreiras gerais de técnico superior, de assistente técnico e de assistente operacional, para onde transitam os profissionais das anteriores carreiras, de acordo com a seguinte justificação:

- actual profusão de carreiras de regime geral, com as mais diversas designações e, em muitos casos, completamente desadequadas face às actuais necessidades da Administração, demonstra bem a necessidade de se proceder ao seu enquadramento nas novas carreiras gerais cujos conteúdos funcionais abrangentes assim o permitem (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho, p. 4347).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho⁷⁰, o pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, passa a integrar as carreiras de técnico superior, de assistente técnico (AT) e de assistente operacional (AO). Parece relevante salientar que “a responsabilidade pelo emprego deste pessoal é também variável, tendo o recrutamento dos AO e AT sido até ao momento da responsabilidade regional/local” (Almeida et al., 2020, p.97).

Ora, no que diz respeito aos requisitos de admissão de trabalhadores para funções públicas, a Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, não procede ao âmbito de aplicação desse objetivo, tendo em consideração cada uma das carreiras gerais da Administração Pública, anteriormente referidas. Deste modo, o recrutamento é feito através da abertura de concurso pela entidade empregadora pública que tem a incumbência de iniciar procedimentos de definição de requisitos de admissão e a divulgação do concurso, nomeadamente a partir da sua publicitação na 2.ª série do Diário da República. Importa referir que em função da complexidade da função, a Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, define os seguintes graus:

- De grau 1, quando se exija a titularidade da escolaridade obrigatória, ainda que acrescida de formação profissional adequada [art.º 44, alínea a) n.º 1)];
- De grau 2, quando se exija a titularidade do 12.º ano de escolaridade ou de curso que lhe seja equiparado [idem, alínea b)];

⁶⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/02/04101/0000200027.pdf>

⁷⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/07/13300/0434704403.pdf>

- De grau 3, quando se exija a titularidade de licenciatura ou de grau académico superior a esta [idem, alínea c)].

Deste modo, no que diz respeito ao recrutamento de assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, este rege-se pelas mesmas orientações legislativas das carreiras da Administração Pública e fica aberto o caminho às entidades com responsabilidade nos procedimentos concursais, para definirem os requisitos de admissão, ponderando ser apenas a escolaridade obrigatória e/ou a ponderação curricular. Assim, os requisitos para formalização de candidatura a assistentes operacionais podem ser diferentes de agrupamento de escolas para agrupamento de escolas ou de escola não agrupada para escola não agrupada. Do processo de recrutamento faz parte uma prova teórica, que incide na avaliação dos conhecimentos do candidato sobre as funções da carreira de assistente operacional, e uma entrevista para finalizar o ciclo de procedimentos de seleção. A competência no recrutamento e seleção dos assistentes operacionais é atualmente das autarquias, através de concurso de provimento (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

No entanto, os normativos que regem a transição dos assistentes operacionais e assistentes técnicos com vínculo público nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, tuteladas pelo Ministério da Educação, para os mapas de pessoal das câmaras municipais: a Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto⁷¹ e o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, não têm prevista qualquer referência à formação inicial e contínua destes profissionais, bem como não clarificam se é mantida a competência de os Centros de Formação de Associação de Escolas apresentarem, nos planos de formação, modalidades de formação para estes profissionais, ou se passam a ser da competência das autarquias.

Neste sentido, as posições do Conselho Nacional de Educação realçam que “a distribuição de todo o serviço, avaliação de desempenho, mapa de férias, poder disciplinar e formação, seja exclusivamente exercida pelos órgãos de gestão das escolas, permanecendo na sua dependência hierárquica” (Bertinetti et al., 2020, p. 39).

Ainda no âmbito da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, e de todas as alterações que ela consubstancia, são definidos os conteúdos funcionais⁷² e definidas as categorias profissionais de encarregado geral operacional, de encarregado operacional e de assistente operacional integradas na carreira de assistente operacional (cf. Quadro 2.9).

⁷¹Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/08/15700/0410204108.pdf>

⁷² Art.º 43:

1 – “A cada carreira, ou a cada categoria em que se desdobre, corresponde um conteúdo funcional legalmente descrito”.

Quadro 2.9 - Categorias e conteúdos funcionais da carreira de assistente operacional.

Carreira	Categoria	Conteúdo Funcional
Assistente operacional	Encarregado geral operacional	-“Funções de chefia do pessoal da carreira de assistente operacional”; -“Coordenação geral de todas as tarefas realizadas pelo pessoal afeto aos setores de atividade sob sua supervisão”.
	Encarregado operacional	-“Funções de coordenação dos assistentes operacionais afetos ao seu sector de atividade, por cujos resultados é responsável”; -“Realização das tarefas de programação, organização e controlo dos trabalhos a executar pelo pessoal sob sua coordenação”; -“Substituição do encarregado geral nas suas ausências e impedimentos”.
	Assistente operacional	-“Funções de natureza executiva, de carácter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas 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 correta utilização, procedendo, quando necessário, à manutenção e reparação dos mesmos”.

Fonte: Retirado da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro.

Os conteúdos funcionais para assistentes operacionais apresentados no Quadro 2.9 são genéricos, ficando, por um lado, mais nebulosa a indicação específica de funções por parte da direção dos estabelecimentos de educação e de ensino básico e secundário, público e, por outro, deixa em aberto a possibilidade de ser feita uma gestão mais flexível destes profissionais. Atentemos, ainda, a que os conteúdos funcionais atrás apresentados destinam-se, também, a todos os assistentes operacionais de vários organismos da Administração Pública, tais como hospitais, centros de saúde, tribunais. No caso concreto dos assistentes operacionais da área da educação que trabalham em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação, as funções e tarefas são diferentes se estiverem em contexto de educação pré-escolar, 1.º ciclo de escolaridade, 2.º ciclo de escolaridade, 3.º ciclo de escolaridade e ensino secundário. Neste sentido, reforçamos a necessidade premente de revisão dos conteúdos funcionais para estes profissionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, com a especificação clara das funções e tarefas que se revelam indispensáveis para todos os contextos em que estejam inseridos.

Em seguida, procedemos à comparação dos conteúdos funcionais da carreira de auxiliar de ação educativa, previstos no Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio, com os

definidos para a mesma carreira, plasmados no Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, e os que foram definidos para a carreira de assistente operacional, para onde transitaram os auxiliares de ação educativa por extinção instituída pelo Decreto-Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, no âmbito da reforma da Administração Pública.

Podemos verificar que os conteúdos funcionais da carreira de auxiliar de ação educativa estão claros e especificados por área de apoio no Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio (Quadro 2.6). Já os conteúdos funcionais, para a mesma carreira, constantes no Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho (Quadro 2.7), apresentam diminuta especificação de tarefas, uma vez que os conteúdos funcionais são vagos. Por último, os conteúdos funcionais para assistentes operacionais (Quadro 2.9) presentes no Decreto-Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, aplicados a estes profissionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, deixam um vazio à orientação das direções destes estabelecimentos de educação e de ensino público, podendo levar na prática a pautarem-se pelos conteúdos funcionais que estão definidos no Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio.

Ora, se, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho em relação às carreiras, “a opção foi claramente a de prever apenas as que correspondem a funções direta e especificamente relacionadas com a missão das escolas, pressupondo a necessária colaboração entre todos os intervenientes no trabalho comum necessário ao pleno sucesso do projeto educativo” (p. 4898) então os conteúdos funcionais constantes no Decreto-Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro não servem os propósitos anteriores. Assim, sublinhamos que a análise da legislação em vigor nos leva a concluir que os conteúdos funcionais dos assistentes operacionais, sendo os mesmos para todos os assistentes operacionais da Administração Pública, são demasiado genéricos e pouco claros, podendo levar a distorções na atribuição de funções e especificação de tarefas.

No caso particular dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, crescem dificuldades na identificação das necessidades de formação pelos próprios e por outros atores da comunidade educativa, já que podem ter de realizar tarefas para as quais não têm qualquer formação, fragilizando a sua imagem profissional, a imagem da instituição onde trabalham e a própria qualidade da tarefa ou função a realizar.

2.2. Olhares múltiplos sobre os assistentes operacionais

Apesar da existência de números pouco expressivos de estudos que abordem temáticas relativas a assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas

não agrupadas, sob tutela do Ministério da Educação, que têm tido diversas designações anteriores, já abordadas no subcapítulo 2.1.2, procurámos identificar, em investigações já efetuadas, as representações destes profissionais sobre si próprios e sobre a forma como são vistos por outros atores da comunidade educativa.

Neste sentido, tivemos como objetivo reunir informação que nos permita criar uma moldura sobre a caracterização dos assistentes operacionais e o conhecimento das problemáticas das funções e tarefas dos assistentes operacionais e, de modo particular, sobre a formação que lhes é oferecida, ou não, em contexto de trabalho.

Considerando a revisão da literatura, destacamos que não encontramos estudos sobre a formação inicial de assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas. Apesar disso, foi possível encontrar alguns estudos (Almeida et al., 2001; Almeida, 2007; Carreira, 2007; Freitas, 2010; Fonseca, 2017; Gonçalves, 2010; Guerreiro, 2014; Martins, 2016; Neves, 2016; Rêgo, 2019; Rodrigues, 2009; Santos, 2013) relacionados com as dinâmicas profissionais e a formação contínua desde a anterior designação, de auxiliar de ação educativa, até à atual designação, de assistente operacional, de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação.

O estudo de Almeida et al. (2001), que envolveu auxiliares da ação educativa teve como objetivo “o conhecimento sobre estes profissionais, permitindo uma intervenção mais contextualizada” (p. 65). A amostra foi constituída por cento e vinte e sete auxiliares de ação educativa de jardins de infância e de escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade do ensino básico do concelho de Gondomar. Através da metodologia de investigação-ação em contexto de formação, foram realizadas entrevistas aos participantes. Os dados recolhidos foram analisados através da técnica análise de conteúdo e permitiram sublinhar a feminização da profissão, já que participaram, apenas, 4 auxiliares de ação educativa do sexo masculino e 123 do sexo feminino. Com efeito, foi também evidenciado que “as pessoas que estão nesta profissão são de um nível sócio-económico e cultural baixo” (p. 68).

Considerando a amostra por ano de escolaridade, verificou-se que o grupo etário entre os 20 e os 30 anos tinha escolaridade superior ao 4.º ano de escolaridade, enquanto “a grande mancha é formada por pessoas que tem apenas o quarto ano de escolaridade” (p. 69), com idades compreendidas entre os 31 e os 60 anos.

As tarefas inerentes à profissão são diferenciadas de acordo com o sexo, sendo atribuídas às mulheres tarefas de limpeza, enquanto aos homens estão associadas as funções de vigilância, atendimento telefónico e a supervisão dos auxiliares de ação educativa.

Os resultados do estudo revelaram que estes profissionais estão cientes de que, para além da limpeza, arrumação e jardinagem, há várias tarefas que têm de realizar e reconhecem a necessidade de terem “acesso a espaços de formação que contribuam para o desenvolvimento de uma ação mais responsável e adequada” (p. 83).

No tocante a domínios de formação, os auxiliares de ação educativa nos seus discursos deixam expressa a vontade de adquirirem conhecimentos sobre *Relações humanas* e *Primeiros socorros*. Neste estudo, foram realizadas entrevistas aos pais, professores e ao delegado escolar, convergindo as suas opiniões para a importância de os auxiliares da ação educativa terem formação em *Psicologia da criança*. O reconhecimento dos professores sobre a necessidade de estes profissionais terem mais formação em *Primeiros socorros* e em *Higiene e saúde* foram outros resultados relevantes. Além disso, os pais e os professores “acentuam o papel interventivo” (p. 81) que os auxiliares de ação educativa devem ter nos momentos de vigilância e na dinamização de atividades de carácter lúdico, destacando, para o efeito, a necessidade de formação. Ainda dos resultados deste estudo, sobressai que os pais e os professores reconhecem que os auxiliares de ação educativa deviam ser mais valorizados pelos superiores hierárquicos da escola.

Tendo em consideração os aspetos enunciados, uma outra investigação efetuada por Almeida⁷³ (2007), numa Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos de escolaridade da região centro de Portugal Continental, teve como objetivos: conhecer se existia supervisão dos auxiliares de ação educativa nos espaços exteriores às salas de aula no sentido de evitarem comportamentos disruptivos; conhecer se estes profissionais receberam formação desta índole; conhecer se o conselho executivo apresentava orientações aos auxiliares de ação educativa para a prevenção e resolução de situações de violência nos espaços exteriores das salas de aula. Através da metodologia de estudo de caso, de natureza qualitativa e com recurso à recolha de dados a partir da pesquisa documental, verificou-se que o regulamento interno da escola é o documento pelo qual se podem orientar os auxiliares de ação educativa, em termos de atuação em situações de violência escolar.

A entrevista foi outro instrumento de recolha de dados, aplicado ao presidente do conselho executivo, presidente do conselho pedagógico, encarregado do pessoal auxiliar de ação educativa e a três auxiliares de ação educativa com funções de vigilância, nos espaços exteriores dos edifícios das salas de aula.

Com recurso à análise de conteúdo para tratamento da informação, ficou claro que os auxiliares de ação educativa supervisionam os espaços exteriores e intervêm

⁷³ Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4741/1/2007001233.pdf>

principalmente de modo normativo e, em casos mais complexos, através de participação disciplinar. As funções de supervisão dos espaços exteriores foram atribuídas no início do ano letivo aos auxiliares de ação educativa, pelo conselho executivo. Os resultados apontaram para o reconhecimento da frequência de formação para a supervisão dos espaços exteriores às salas de aula, principalmente sobre *Gestão de conflitos e Relações interpessoais*. Para isso, os auxiliares de ação educativa consideraram que existe pouca oferta de ações de formação nos domínios anteriormente referidos. Importa, ainda, destacar que os resultados apontaram constrangimentos à frequência da formação contínua, nomeadamente a falta de apresentação de ações de formação pelos Centros de Formação de Associação de Escolas e o facto de a seleção para frequência de formação para auxiliares de ação educativa dever ser feita pelo conselho executivo, de acordo com os requisitos que os dinamizadores desses centros de formação apresentam.

Um outro estudo, desenvolvido por Carreira⁷⁴, (2007) teve como objetivo “compreender como é que os agentes da comunidade educativa encaram o papel da formação específica dos auxiliares de ação educativa, do ponto de vista da melhoria do desempenho profissional destes elementos” (p.5). Participaram no mesmo estudo 18 auxiliares de ação educativa e a presidente do conselho diretivo de uma escola do ensino secundário, da região Centro de Portugal Continental. Para além da observação participante, no início do ano letivo, durante uma reunião com todos os auxiliares de ação educativa, foram aplicados questionários a todos os que se voluntariaram participar no estudo. Adicionalmente, foram realizadas entrevistas a estes profissionais e à presidente do conselho executivo da escola.

Os resultados do estudo revelaram que ainda prevalece, no contexto escolar, a desvalorização das funções dos auxiliares de ação educativa e que estes “continuam a ver-se como elementos à margem da comunidade educativa, apesar de essa tendência começar, lentamente, a alterar-se” (p. 147).

Importa realçar a relevância dada por estes profissionais, neste estudo, à formação para a melhoria do seu desempenho profissional. Apesar disso, entendem que “a formação existente apenas funciona como complemento e não substitui a necessidade de uma formação inicial específica” (p. 182). A este propósito, os resultados do estudo evidenciaram que alguns auxiliares de ação educativa eram detentores de experiência profissional anterior, nomeadamente “empregada em papelaria, atendimento ao público, bate-chapas e mecânico automóvel” (p. 179), não tendo frequentado ações de formação para ingresso na profissão.

⁷⁴ Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/671/1/LC283.pdf>

Para além da escassa oferta de formação existente, estes profissionais destacaram o diminuto número de vagas disponíveis para a frequência da formação existente para auxiliares de ação educativa. O relacionamento com os alunos foi a área mais procurada para a frequência de formação. A perceção da presidente do conselho executivo sobre a formação recaiu na necessidade de as ações de formação para auxiliares de ação educativa apresentarem maior ligação entre a teoria e a prática.

Rodrigues (2009) desenvolveu uma outra investigação⁷⁵, desta vez sobre o poder mobilizado pelos auxiliares de ação educativa numa escola secundária. Os objetivos que presidiram a esta investigação recaíram no conhecimento sobre o envolvimento destes profissionais na organização escolar, a identificação dos fatores que condicionam a sua atividade, a verificação das competências atribuídas e a análise da interação destes profissionais com outros atores da comunidade educativa. A metodologia de investigação seguida foi o estudo de caso, através da realização de entrevistas a um auxiliar de ação educativa, ao presidente da associação de pais, a três professores, aos presidente e vice-presidente do conselho executivo e ao encarregado do pessoal auxiliar. A análise de conteúdo foi a técnica usada para analisar os dados recolhidos. Foram ainda mobilizados outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante numa reunião com alunos e auxiliares de ação educativa, o registo de incidentes críticos, as notas de campo e a análise documental.

Desta investigação, ficou realçado que as representações sobre a importância dos auxiliares de ação educativa foram relevadas pelos participantes.

Em relação a quadros de referência de procedimentos, verificou-se um posicionamento diferenciado perante situações idênticas por parte do conselho executivo, “gerando assim insegurança” (p. 146) nos auxiliares de ação educativa e alguma tensão decorrente do poder que têm previsto na legislação e o que lhes é incumbido, através das orientações dadas pela hierarquia da administração da escola.

Já o estudo efetuado por Freitas⁷⁶ (2010) no agrupamento de escolas Padre Bartolomeu de Gusmão, com 4 auxiliares de ação educativa da unidade de apoio a alunos com multideficiência, teve como propósito compreender as dificuldades e as necessidades das mesmas no seu quotidiano profissional. Seguindo a metodologia de investigação-ação, recorreu-se à observação direta e foram realizadas entrevistas semi-diretivas. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo. Em relação às dificuldades

⁷⁵ Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11141/1/tese.pdf>

⁷⁶ Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/102/1/Envolvimento%20de%20auxiliares%20de%20ac%C3%A7%C3%A3o%20educativa%20no%20processo%20educativo%20de%20crian%C3%A7as%20com%20multidefici%C3%A7%C3%A3o.pdf>

sentidas na realização das tarefas, as auxiliares de ação educativa destacaram a interação e a comunicação com alunos com multideficiência. Outra dificuldade relacionava-se com o desconhecimento de estratégias de atuação com estes alunos, que pudessem contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, mas também para o seu bem-estar, nomeadamente, em termos de cuidados de saúde em quadros de epilepsia.

Na investigação, realizada por Gonçalves⁷⁷ (2010), o objetivo geral centrou-se nos desafios que são colocados aos assistentes operacionais sobre o trabalho que têm de realizar. Participaram neste estudo 30 assistentes operacionais do agrupamento de escolas Dr. Fortunato de Almeida, dos quais 8 exerciam funções em jardins de infância, 9 em escolas do primeiro ciclo e 13 nos restantes ciclos do agrupamento de escolas. O instrumento de recolha de dados usado na investigação foi o questionário.

Os resultados mostraram que os assistentes operacionais identificaram os seguintes domínios essenciais para o desempenho das suas funções: *Relacionamento humano, Primeiros socorros, Cuidados de higiene e saúde e, ainda, Psicologia da educação.*

Um outro resultado a destacar é que “as competências dos assistentes operacionais quando mudam de local de trabalho são adquiridas em função da especificidade das tarefas que executam e não através de processos de formação contínua” (p. 154). Neste sentido, parece que as aprendizagens se fazem entre pares, por observação e de forma não institucionalizada.

A insatisfação pela diminuta existência de ações de formação, a falta de oportunidades de frequência de formação contínua e a desvalorização da profissão são outros resultados que emergiram desta investigação.

Na investigação realizada por Santos⁷⁸ (2013), os objetivos recaíram no conhecimento sobre as atitudes e práticas dos assistentes operacionais que trabalhavam com crianças com necessidades educativas especiais. Participaram na investigação 4 educadoras de infância e 5 assistentes operacionais com funções de ação educativa de uma instituição particular de solidariedade social do distrito de Santarém.

Seguindo uma metodologia de natureza qualitativa, recorreu-se à entrevista para a recolha de dados. A partir dos resultados obtidos, ficou evidenciado que as assistentes operacionais com funções de ação educativa mostravam insegurança no desempenho de funções devido à falta de formação. Por outro lado, as educadoras de infância consideraram que algumas assistentes operacionais não estavam recetivas à interação e apoio a crianças com necessidades educativas especiais.

⁷⁷ Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/15637/1/ana.pdf>

⁷⁸ Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9472/1/TESE%20FINAL.pdf>

A investigação realizada por Guerreiro⁷⁹ (2014), numa instituição de solidariedade social da região do Algarve teve os seguintes objetivos: compreender a perceção destes profissionais sobre a sua prática na ação educativa e “compreender a importância que atribuem à formação para o desempenho das suas funções” (p. 38).

Participaram na investigação 10 auxiliares de ação educativa do sexo feminino e a metodologia seguida foi o estudo de caso. A recolha de dados recaiu na realização de entrevistas e a análise dos dados recolhidos foi feita através da análise de conteúdo.

De acordo com os resultados, as auxiliares de ação educativa consideraram gostar de trabalhar com crianças e destacaram “o papel maternal desta profissão” (p. 53) e a importância que têm no contacto com as famílias para a transmissão de informações sobre o quotidiano das crianças.

As principais dificuldades identificadas no exercício da profissão de auxiliar de ação educativa centravam-se na relação com os pais, na ajuda na alimentação das crianças que mostram resistência e no lidar com crianças com necessidades educativas especiais.

Em relação à formação, os resultados apontam para a importância da formação inicial para as funções que as auxiliares da ação educativa têm de desempenhar, o que foi realçado por todas as participantes.

Já no tocante à formação contínua, as auxiliares de ação educativa consideraram que é necessária para “adquirir novos conhecimentos e atualizar novas técnicas tendo como finalidade melhorar a sua prática profissional” (p. 66).

Numa outra vertente de análise, o estudo desenvolvido por Neves⁸⁰ (2016) teve como objetivo geral perceber o reconhecimento da importância dos assistentes operacionais na “construção da inclusão” (p. 58). Participaram 10 assistentes operacionais, do sexo feminino, de um agrupamento de escolas do distrito de Beja. A técnica seguida foi o estudo de caso e os instrumentos de recolha de dados usados foram o questionário e a entrevista. Para o tratamento de dados recolhidos através da aplicação do primeiro instrumento, fez-se uso da folha de cálculo Microsoft Office Excel 2007 e do programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 23.0. Os dados recolhidos nas entrevistas foram analisados através da análise de conteúdo.

De acordo com os resultados obtidos, ficou evidenciado que as assistentes operacionais participantes no estudo reconheceram a importância das suas funções com as crianças com necessidades educativas especiais e a necessidade de formação específica, principalmente nesta área e em *Primeiros socorros*. Os resultados revelaram,

⁷⁹ Disponível em:

<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7768/1/Dissertacao%20Mestrado%20Ciencias%20da%20Educacao.pdf>

⁸⁰ Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18016/1/DINA_NEVES.pdf

ainda, a multiplicidade de tarefas que as assistentes operacionais admitiram ter de realizar quotidianamente “não havendo uma delimitação clara das suas funções” (p.93).

Com o objetivo de analisar as necessidades de formação dos assistentes operacionais numa escola básica e secundária do distrito de Braga, Martins⁸¹ (2016) realizou uma investigação com assistentes operacionais, alunos, professores e o diretor dessa escola. A metodologia de investigação seguida foi o estudo de caso e teve como suporte a informação recolhida a partir das entrevistas aos assistentes operacionais. No que diz respeito à análise da informação recolhida, a análise de conteúdo foi a técnica escolhida.

A investigação evidenciou, pela lente das assistentes operacionais, desagrado pela sobrecarga de tarefas que têm para realizar e a importância de frequentar ações de formação para a melhoria profissional. Do levantamento de necessidades de formação, identificaram-se as seguintes: *Educação geral, Ética e deontologia, Tecnologias da informação e da comunicação, Socorrismo, Administração escolar e Administração educacional*.

No que diz respeito à relação com os alunos, os resultados mostraram que a maioria dos assistentes operacionais acredita relacionar-se bem com eles. Na perspetiva dos alunos, estes profissionais deveriam conseguir “zelar pelo funcionamento do regulamento interno e manter o equilíbrio e o respeito entre toda a comunidade escolar” (p. 55).

Em relação às perspetivas dos professores, os resultados evidenciaram que os assistentes operacionais deveriam ter formação em *Psicologia infantil e Manuseamento de materiais de laboratório*.

Da entrevista com o diretor da escola básica e secundária onde decorreu a investigação, ficou realçado que a maioria das formações destinadas a assistentes operacionais é dinamizada pelos Centros de Formação de Associação de Escolas. A par destas formações, a câmara municipal também dinamiza algumas formações para assistentes operacionais. A seleção para a frequência de formação é feita pelo diretor da escola e não é efetuada qualquer avaliação do impacto da formação dos assistentes operacionais.

Uma outra investigação, desta vez realizada por Fonseca⁸² (2017), teve como principal propósito avaliar o impacto da formação na prática dos assistentes operacionais de um agrupamento de escolas. Nesta investigação, participaram 18 assistentes operacionais que frequentaram uma ação de formação em higiene, saúde e segurança no

⁸¹ Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44248/1/Joana%20Isabel%20Costa%20Martins.pdf>

⁸² Disponível em:<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59641/1/Ver%c3%b3nica%20Fonseca.pdf>

trabalho. Através da abordagem qualitativa do estudo de caso, a recolha de dados incluiu a análise documental e a realização de uma entrevista.

Os resultados da investigação mostraram que alguns destes profissionais que frequentaram a ação de formação não conseguiram transferir o que aprenderam para o contexto de trabalho. Foi ainda evidenciado que os assistentes operacionais reconhecem a importância da formação sobre *Higiene, saúde e segurança no trabalho*, considerando que estas ações deveriam ocorrer periodicamente. Outro aspeto a realçar é “a falta de oportunidade, em escolherem as formações em que gostariam de participar” (p. 68).

O estudo desenvolvido por Rêgo⁸³ (2019), realizado na Escola Artística de Soares dos Reis, teve como objetivos conhecer as interações entre alunos e assistentes operacionais. A metodologia de investigação usada foi o estudo de caso e estiveram envolvidos 25 assistentes operacionais, 150 professores e 74 alunos. O instrumento de recolha de dados foi o questionário e para o tratamento dos dados foi usado o programa informático Microsoft Excel.

Os resultados do estudo apontaram que todos os participantes tinham conhecimento sobre os direitos e deveres dos assistentes operacionais. Já no tocante ao desempenho de funções, existe divergência de opiniões, sendo que os assistentes operacionais consideraram que desempenhavam bem as suas funções. No entanto, os restantes participantes não partilharam da mesma opinião.

Verificou-se, também, discordância de opiniões sobre as relações interpessoais que os assistentes operacionais estabeleciam com os alunos e suas famílias, professores e encarregados de educação. Apenas os assistentes operacionais apresentaram uma perceção abonatória.

Para além deste percurso pelas investigações, consideramos pertinente apresentar a existência de outras referências plasmadas nos relatórios da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Económico (OCDE) e nas recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre a carreira dos assistentes operacionais que trabalham em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação.

A relevância dada ao papel desempenhado pelo pessoal de apoio, concretamente assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação em Portugal, é evidenciada no relatório da OCDE, no tocante à garantia das condições logísticas para o seu funcionamento e às inúmeras funções que têm de desempenhar no quotidiano profissional (Liebowitz, et al., 2018). A

⁸³ Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18616/1/DM_Mariana%20R%c3%aago_2019.pdf

partir das opiniões dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, é destacada a insuficiência destes profissionais. Além disso, os diretores apontaram as seguintes funções mais relevantes da profissão de assistente operacional: o apoio aos alunos em geral e em situações de indisciplina e a supervisão do espaço escolar.

Na mesma linha, o Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação deixa também expressa a relevância dos assistentes operacionais “enquanto educadores, responsáveis por crianças e jovens em diferentes momentos do seu quotidiano, com os quais interagem num registo menos formal do que o dos professores, psicólogos, membros da Direção, entre outros” (Bertinetti et al., 2020, p.8).

Da aplicação de um questionário *online*, em 2019, pela Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas (ANDAEP), a diretores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas em Portugal Continental, os resultados evidenciaram vários constrangimentos no contexto escolar associados aos assistentes operacionais e aos assistentes técnicos. Dado que o interesse da nossa investigação incide nos assistentes operacionais, apenas faremos referência aos resultados obtidos em relação a estes profissionais.

Assim, as conclusões constantes do comunicado da ANDAEP (Anexo 9) demonstram que os rácios de assistentes operacionais nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas não correspondem à realidade, já que a portaria de rácios, Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro⁸⁴ “não tem em conta a volumetria e elevada área edificada, dimensão das escolas, diversos serviços/setores específicos, necessidade de acompanhamento permanente de alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho” (idem).

É também destacado o número insuficiente de assistentes operacionais, sendo as seguintes as razões apontadas “baixas médicas de longa duração, idade avançada,

⁸⁴ Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2017/09/17701/0000200004.pdf>

De acordo com o artigo 37º, número 3, o número de assistentes operacionais nos estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário calcula-se de acordo com a seguinte fórmula:

$$N = (AG + Pav + RAO) \times (1 + RF + T + L + CP_CEF) + UEE + UAE$$

em que:

N “corresponde ao número de assistentes operacionais”;

AG “corresponde ao pessoal para apoio geral”;

Pav “corresponde ao ratio de assistentes operacionais por pavilhão gimnodesportivo e ou instalações desportivas com balneários”;

RAO “corresponde ao ratio de assistentes operacionais por conjunto de alunos”;

RF “corresponde à ponderação de assistentes operacionais resultante do regime de funcionamento”;

T “corresponde à ponderação de assistentes operacionais resultantes da tipologia do edifício”;

L “corresponde à ponderação de assistentes operacionais resultante de a limpeza estar a cargo de empresa externa”;

CP_“CFE corresponde à ponderação de assistentes operacionais resultante da existência no estabelecimento de ensino de cursos profissionais, cursos de educação e formação, vocacionais e percurso curricular alternativo”;

UEE “corresponde à ponderação de assistentes operacionais, resultante da existência no estabelecimento de ensino de unidade de ensino estruturado”;

UAE “corresponde à ponderação de assistentes operacionais, resultante da existência no estabelecimento de ensino de unidades de apoio especializado”.

relatórios médicos para desempenho de serviços moderados, licença sem vencimento, trabalho em meia jornada, óbitos, aposentações, rescisões, não cumprimento do rácio, não existência de mecanismos de substituição” (p. 6).

No relatório nacional respeitante ao estudo⁸⁵ PISA 2018 (Lourenço et al., 2019), é igualmente referenciado o diminuto número de assistentes operacionais nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas. Perante este contexto, a falta de assistentes operacionais dificulta as condições de trabalho dos próprios, o que traz implicações na execução atempada de algumas tarefas mais minuciosas, sobrecarga de tarefas e desmotivação.

A este propósito, as posições do Conselho Nacional de Educação em relação ao número insuficiente de assistentes operacionais (AO) e assistentes técnicos (AT) no ativo, apontam para “a criação de um mecanismo de substituição de AO e de AT em situações de ausência prolongada, à semelhança do que acontece com o pessoal docente” (Almeida et al., 2020, p.110) e a alteração de mecanismos de contratação.

É também importante salientar a posição do Conselho Nacional de Educação no sentido de potenciar a formação inicial e a formação contínua, “dado o impacto que o pessoal operacional pode ter no clima de escola e nos resultados dos alunos, nomeadamente em escolas frequentadas por alunos de estatuto socioeconómico baixo” (Bertinetti et al., 2020, p. 39). A este respeito, importa destacar que a dimensão educativa da ação profissional dos assistentes operacionais no contacto com os alunos diariamente, ainda que muitas vezes seja invisível por parte de alguns atores da comunidade educativa, a sua intervenção é fundamental para a prossecução do sucesso escolar e para o desenvolvimento de ambientes educativos promotores da cidadania.

Pela revisão da literatura efetuada, não encontramos estudos internacionais sobre assistentes operacionais da área da educação. A designação desta carreira e categoria do pessoal não docente é apenas encontrada no sistema educativo português. No entanto, e numa tentativa de possibilitar as comparações estatísticas internacionais, a OECD (2019 a) para a uniformização da classificação e terminologia internacional do pessoal da educação apresenta a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) com categorias e subcategorias às quais correspondem níveis diferentes para o pessoal docente e para o pessoal não docente. A categoria profissional assistente operacional à luz desta classificação é integrada na categoria *pessoal de manutenção e funcionamento* correspondente ao nível da Classificação Internacional Tipo da Educação, CITE 0-6.

⁸⁵ Disponível em:

https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf

Do pessoal de manutenção e funcionamento (CITE 0-6) fazem parte todos os profissionais cuja atividade está ligada ao apoio à cantina, transportes e manutenção, segurança e funcionamento dos estabelecimentos de ensino (OECD, 2019 b).

No caso português, as responsabilidades da categoria assistente operacional da área da educação, designação que só existe em Portugal, como dissemos, estão identificadas responsabilidades de vigilância de alunos no espaço escolar, “refeitório, recreio e corredores, apoio a alunos de modo a minimizar os conflitos e reintegrar nas salas de aula, os alunos perturbadores e apoio na realização de experiências laboratoriais” (idem, p.100). Ora, neste sentido, em Portugal, os assistentes operacionais não têm funções idênticas integradas nos conteúdos funcionais, às elencadas anteriormente para o pessoal de manutenção e funcionamento, pelo que qualquer comparação internacional com este pessoal de educação inviabiliza a comparação estatística.

Conclusão

Neste capítulo, a nossa intenção foi enquadrar as políticas públicas da formação para pessoal não docente, dando ênfase ao papel da Direção-Geral da Administração Escolar no trabalho realizado na acreditação de ações de formação, em particular para assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação e na realização de encontros temáticos para estes profissionais.

Neste sentido, procedemos à análise dos dados sobre a formação do pessoal não docente na janela temporal entre 2008 e 2018, cedidos por este organismo da administração central do Ministério da Educação, decorrente do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Assim, pudemos compreender que, apesar das missões e atribuições da DGAE, as ações de formação acreditadas para pessoal não docente abarcam, frequentemente e indiferenciadamente, várias categorias profissionais que fazem parte do pessoal não docente, nomeadamente assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores. Ora, e particularmente no que respeita aos assistentes operacionais, quer o número de ações de formação acreditadas pela DGAE, quer a periodicidade e temas dos encontros temáticos para estes profissionais mostraram ser insuficientes para alavancar a (re)construção da sua identidade profissional e a capacitação para os desafios do quotidiano profissional.

No exercício de procurarmos comparar os conteúdos funcionais dos assistentes operacionais com os que foram definidos para a anterior designação, auxiliares de ação educativa, e os que foram definidos para a carreira de assistente de ação educativa, fomos

levada a uma incursão pela legislação sobre a constituição das carreiras destes profissionais e à análise dos conteúdos funcionais. A ausência de especificação das funções e das tarefas dos assistentes operacionais e conteúdos funcionais abrangidos, presentes na Lei n.º 12 A/2008, de 27 de fevereiro, que consubstanciem uma efetiva orientação aos próprios e às direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, contrasta com a especificação de tarefas dos conteúdos funcionais definidos para a carreira de assistente de ação educativa presentes no Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho e com os conteúdos funcionais estabelecidos para os auxiliares de ação educativa constantes neste mesmo decreto. A especificação e transparência dos conteúdos funcionais é mais evidenciada no Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio.

Ainda neste capítulo, perante a evidência dos resultados dos estudos apresentados sobre assistentes operacionais, convocando estudos ainda alusivos à sua anterior designação, auxiliares de ação educativa, e aos relatórios da OCDE e do Conselho Nacional de Educação que salientam a sua importância no contexto escolar, sublinhamos constrangimentos que decorrem do relacionamento interpessoal com alunos e outros atores da comunidade educativa, do apoio a alunos com multideficiência ou com outras especificidades de apoio à educação inclusiva. Evidenciamos, por fim, a ausência de oferta de formação inicial para assistentes operacionais e a insuficiente oferta de formação contínua, ao longo de um vasto conjunto de anos, bem como a falta de trabalhos de investigação em Portugal sobre esta questão.

Capítulo 3 - Ambientes de trabalho e formação de assistentes operacionais

O nascimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas tem a marca de um paradoxo: trata-se, com efeito, de uma iniciativa claramente estatal, cuja concretização faz apelo ao associativismo local dos docentes e das escolas.

(Canário, 1994, p.49)

Introdução

Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, são os estabelecimentos de ensino público em que exercem funções os assistentes operacionais, da área de educação. Neste trabalho, a formação destes profissionais, seja a inicial, seja a contínua assume-se como área de destaque pelo que nos pareceu importante um percurso legislativo sobre a constituição de agrupamentos de escolas e a opção por escolas não agrupadas. Dada a interseção existente entre os agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas e os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), na formação contínua do pessoal docente e do pessoal não docente, procurámos, assim, desenvolver reflexões para compreender as dinâmicas encetadas por estes centros, em articulação com os agrupamentos de escolas e com as escolas não agrupadas.

Importa ainda destacar que o conteúdo deste capítulo, apesar de eminentemente descritivo, nos permitiu a apropriação de informação útil para o estudo empírico que realizámos principalmente para o de carácter qualitativo.

3.1. Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas: da génese à atualidade

Percorrendo a literatura sobre a organização dos estabelecimentos escolares no contexto internacional, encontramos inúmeras referências à expressão *school clusters* (Bray, 1987; Giordano, 2008; Hargreaves, 1996). Prosseguindo o objetivo da melhoria educativa, a partir dos anos 80 do séc. XX, a UNESCO tem apresentado recomendações para a agregação de escolas de pequenas dimensões e distanciadas territorialmente (Bray, 1987). As razões que as fundamentam são, prioritariamente, de ordem material: uma referida optimização de recursos e de índole pedagógica, apontando para um reforço das comunidades que ensinam e que aprendem.

Entre outras designações para a expressão *school clusters*, encontramos as designações *núcleo, redes e comunidades de aprendizagem* (Wenger et al., 2002).

Na opinião de Hargreaves (1996), os *school clusters* traduzem expressões associadas a um processo de agregação de escolas com proximidade geográfica. O autor aponta como vantagens da agregação de escolas: a diminuição dos encargos financeiros; a partilha de experiências e de recursos; a promoção do trabalho colaborativo; o estabelecimento de parcerias para o envolvimento em atividades e projetos; e o aumento da oferta educativa.

Para Bray (1987), que escreveu sobre o tema uma década antes, o conceito de *school clusters* relacionava-se com o agrupamento de escolas para fins administrativos e educacionais. Para o entendimento deste conceito, o autor focava-se na estrutura dos *school clusters* através do modelo mais usual (Figura 1).

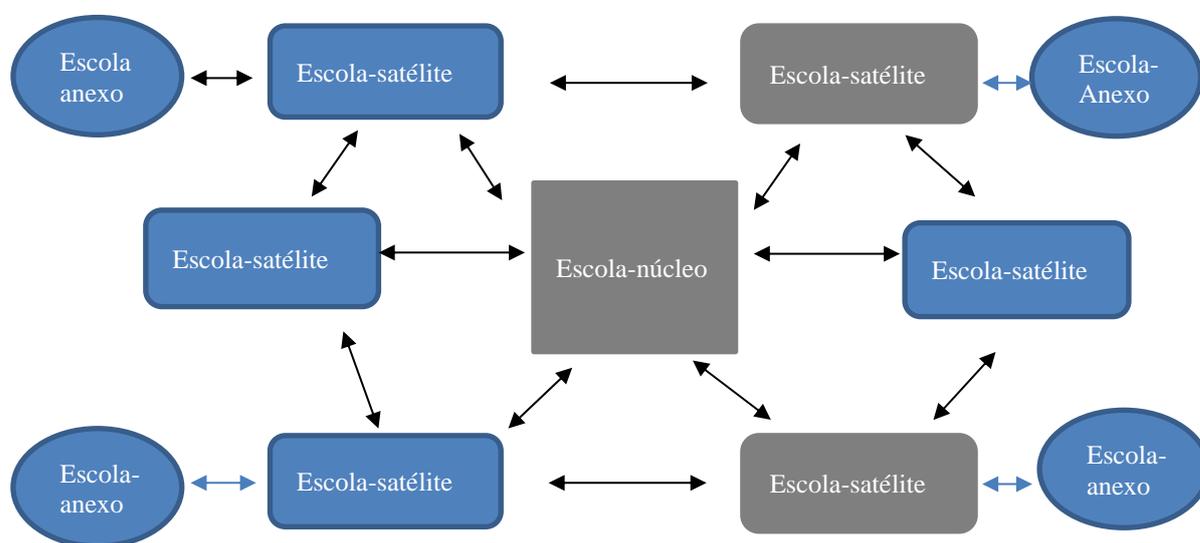


Figura 1: Modelo comum de *school cluster*.
Fonte: Adaptado de Bray (1987, p. 8)

No cerne da constituição do modelo comum de *school clusters*, encontra-se a *escola-núcleo* a quem compete a direção e a administração das escolas que integram a rede. A *escola-núcleo* encontra-se estritamente ligada a *escolas-satélite*. Podem ainda fazer parte da constituição dos *school clusters*, *escolas-anexo*, desde que se situem geograficamente dispersas. Neste caso, as *escolas-satélite* são intermediárias no apoio às *escolas-anexo*.

Prosseguindo com as perspetivas de outros autores sobre o conceito *school clusters*, para Lunt et al. (1988) trata-se de um agrupamento de escolas com o objetivo de obter partilha de recursos e estabelecer compromissos, nomeadamente a longo prazo, nas tomadas de decisão em diversas áreas do contexto escolar.

Segundo Giordano (2008), os *school clusters* são agrupamentos de escolas com proximidade geográfica, constituídos para permitir a todas as escolas que os integram, mobilidade, colaboração e disponibilização de recursos humanos e de instalações físicas e, ainda, partilha de recursos materiais. O autor apresenta dois tipos de tipologia para os *school clusters*: tipologia ascendente, em que há a ação direta do poder local e o contributo da comunidade, segundo uma lógica de cooperação; e a tipologia descendente, em que a agregação das escolas é implementada pelo poder central, segundo uma lógica de regulação.

Apesar das diferentes abordagens dos autores, a prática de *school clusters* foi generalizada a vários países da Ásia, América Latina, África, Europa, entre outros, cabendo a cada país escolher a tipologia para o agrupamento de escolas.

No caso português, para contextualizarmos o aparecimento dos agrupamentos de escolas, centramo-nos na evolução da matéria legislativa referente à organização escolar até à sua constituição.

O Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro⁸⁶, abre portas à agregação de escolas, “nas localidades onde não se justifique a existência de uma escola preparatória e de uma escola secundária autónoma poderá funcionar uma escola preparatória e secundária, designada abreviadamente neste diploma por «C + S»” (art.º 1, n.º 1).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro⁸⁷, enquadra legalmente o Sistema Educativo⁸⁸, constituído pela educação pré-escolar⁸⁹, educação escolar⁹⁰ e educação extra-escolar⁹¹. Com a publicação desta lei, houve necessidade de proceder a alterações na organização da rede escolar, constituída até então por escolas primárias, escolas preparatórias, liceus e escolas técnicas.

⁸⁶ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1985/02/04400/04190421.pdf>

⁸⁷ Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

⁸⁸ Art.º 1, n.º 2: “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

⁸⁹ Art.º 4, n.º 2: “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”.

Art.º 5, n.º 3: “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”.

⁹⁰ Art.º 4, n.º 3: “A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres”;

Art.º 6, n.º 1: “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de 9 anos”;

Art.º 8.º, n.º 1: “O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois e o 3º de três anos”;

Art.º 10, n.º 2: “Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos”;

Art.º 11º, n.1: “O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico”.

⁹¹ Art.º 4, n.º 4: “A educação extra-escolar engloba actividade de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”.

As normas relativas à denominação dos estabelecimentos de educação ou ensino públicos são estabelecidas no Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro⁹², passando a fazer parte da rede pública, jardins-de-infância, escolas básicas, escolas básicas e secundárias, escolas secundárias, escolas profissionais e escolas artísticas. A publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio⁹³, introduz uma moldura legal em que há a possibilidade de agrupar os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, “em áreas escolares⁹⁴, com órgãos próprios de direcção, administração e gestão”(art.º 4.º, n.º 1). No entanto, “os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico que, pela sua dimensão, justifiquem a existência de órgãos próprios de direcção, administração e gestão podem não ser integrados em áreas escolares, sendo designados escolas” (art.º 6, n.º 1).

Os restantes ciclos de ensino, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, têm também, “a direcção, administração e gestão asseguradas por órgãos próprios de cada estabelecimento de ensino” (art.º 4.º, n.º 2). A escola é considerada “o estabelecimento de ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou do ensino secundário ou estabelecimento de educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico não integrado numa área escolar” [art.º 3.º, alínea a) n.º 1].

Com a publicação do Despacho Normativo 27/97, de 2 de junho⁹⁵, sobre o reordenamento da rede escolar, passa a competir às Direcções Regionais de Educação a apresentação de propostas de associação ou agrupamento de escolas que favorecessem percursos escolares articulados desde os jardim-de-infância e ensino básico com foco em escolas do 1.º ciclo de escolaridade e em jardins de infância, geograficamente isoladas.

O marco legislativo para a constituição dos agrupamentos de escolas surge com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio⁹⁶, que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. De acordo com o preâmbulo deste diploma, para a constituição dos agrupamentos de escolas deviam ser encontradas as melhores estratégias organizacionais para a sua agregação, quer para as escolas de maior dimensionamento, quer para as que em termos geográficos estavam mais isoladas.

A regulamentação dos requisitos para a constituição dos agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico é apresentada no Decreto-

⁹² Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1990/12/28300/50305031.pdf>

⁹³ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1991/05/107a00/25212530.pdf>

⁹⁴ Art.º 3.º, alínea b) n.º 1: “Área escolar-grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns”.

⁹⁵ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1997/06/126b00/26672669.pdf>

⁹⁶ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1998/05/102a01/00020015.pdf>

Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto⁹⁷. De acordo com este decreto-regulamentar, o agrupamento de escolas passa a ser visto como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum” (art.º 2.º), de modo a concretizar várias finalidades⁹⁸.

O reforço da política de criação de agrupamentos de escolas encontra-se presente no Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho⁹⁹, explícito nos objetivos de agrupar todas as escolas de Portugal Continental, em estruturas hierárquicas de gestão, previligiando, nos agrupamentos de escolas constituídos, a existência de agrupamentos verticais, mais especificamente agrupamentos que possibilitem aos alunos um percurso escolar em toda a escolaridade obrigatória na mesma área geográfica.

A referência à transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias na área da educação e do ensino não superior é feita na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro¹⁰⁰. Contudo, só com a publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro¹⁰¹, é que é aprovado o processo de transferência de competência para as autarquias, na área da educação, regulamentado o Conselho Municipal de Educação¹⁰² e aprovado o processo de elaboração da Carta Educativa¹⁰³.

Na área da educação e do ensino não superior, a Lei n.º 107-A/2003, de 31 de dezembro¹⁰⁴, enfatiza a concretização de transferências de competências da administração central para as autarquias na organização da rede do ensino pré-escolar e no reordenamento de escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

⁹⁷ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2000/08/199b00/44174420.pdf>

⁹⁸ Art.º 2.º:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”;
- b) “Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social”;
- c) “Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos”;
- d) “Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram”;
- e) “Valorizar e enquadrar experiências em curso”.

⁹⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2003/07/155000000/1018610187.pdf>

¹⁰⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1999/09/215a00/63016307.pdf>

¹⁰¹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2003/01/012a00/01300137.pdf>

¹⁰² Art.º 3º: “O conselho municipal de educação é uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo”.

¹⁰³ Art.º 10º: “A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município”.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2003/12/301a01/00020157.pdf>

Desde a publicação do Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto¹⁰⁵, passam a integrar a rede escolar pública, jardins-de-infância, escolas básicas, escolas básicas e secundárias, escolas secundárias, escolas profissionais e escolas artísticas. Este diploma revoga o Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro¹⁰⁶, remetendo para a denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino, consolidando as seguintes designações: jardins-de-infância, escolas do ensino primário, escolas preparatórias, escolas preparatórias e secundárias (C+S) e escolas secundárias.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril¹⁰⁷, revoga o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e estabelece a constituição de “unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (art.º 7).

De acordo com o ponto dois do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os critérios que presidem à constituição dos agrupamentos de escolas são os seguintes:

- a) Construção de percursos escolares integrados;
- b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;
- c) Proximidade geográfica;
- d) Necessidades de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.

À luz do ponto dois do artigo 10.º deste documento legislativo, a estrutura de funcionamento dos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas apresenta, na sua constituição, o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (Quadro 3.1).

Quadro 3.1 - Órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

Conselho Geral	“O Conselho Geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (art.º 11).
Diretor	“O Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (art.º 18).
Conselho Pedagógico	“O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e

¹⁰⁵ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2007/08/16100/0559705600.pdf>

¹⁰⁶ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1990/12/28300/50305031.pdf>

¹⁰⁷ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

	acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (art.º 31).
Conselho Administrativo	“O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor” (art.º 36).

Fonte: Adaptado do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

O Conselho Geral é constituído por representantes do pessoal docente e não docente¹⁰⁸, pais e encarregados de educação, representantes dos alunos¹⁰⁹, representantes do município e da comunidade local¹¹⁰ e pelo diretor que participa nas reuniões, mas sem direito a voto.

Os instrumentos de autonomia¹¹¹ dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas são o projeto educativo¹¹², o regulamento interno¹¹³, os planos anual e plurianual de atividades¹¹⁴, o orçamento¹¹⁵ e, para efeitos de prestação de contas, o relatório anual de atividades¹¹⁶, a conta de gerência¹¹⁷ e o relatório de autoavaliação¹¹⁸.

Para a coadjuvação das funções inerentes ao cargo de diretor, este decreto prevê a nomeação pelo diretor de um subdiretor e de um a três adjuntos, dependendo da “dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e

¹⁰⁸ Art.º 12, n.º 3: “O número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% da totalidade dos membros do Conselho Geral”.

¹⁰⁹ Art.º 12, n.º 4: “A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos estudantes que frequentem o ensino básico recorrente”.

¹¹⁰ Art.º 12, n.º 6: “Além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico social, cultural e científico”.

¹¹¹ Art.º 8, n.º 1: “A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe são atribuídos”.

¹¹² Art.º 9, alínea a) n.º 1: “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

¹¹³ Art.º 9, alínea b) n.º 1: “documento que define o regimento do funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”.

¹¹⁴ Art.º 9, alínea c) n.º 1: “documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”.

¹¹⁵ Art.º 9, alínea d) n.º 1: “documento em que se prevêm, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

¹¹⁶ Art.º 9, alínea a) n.º 2: “documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização”.

¹¹⁷ Art.º 9, alínea b) n.º 2: “documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

¹¹⁸ Art.º 9, alínea c) n.º 2: “documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”.

diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que leciona” (art.º 19.º, n.º 2).

De acordo com o previsto no artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 75 /2008, de 22 de abril, o Diretor pode ainda propor ao Conselho Geral que autorize a designação de docentes dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas para integrarem equipas de assessorias técnico-pedagógicas para apoio às atividades do Diretor. Das inúmeras competências atribuídas ao Diretor, plasmadas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril¹¹⁹ e dada a extensão das mesmas, destacamos, pelo interesse para a nossa investigação, a que se reporta à aprovação do plano de formação “e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município” [art.º 20.º, alínea b) n.º 2, pp. 2346-2347].

De acordo com o previsto no número um do artigo 32.º deste documento legislativo, o Conselho Pedagógico apresentava a seguinte composição:

- a) “Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares”;
- b) “Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas”;
- c) “Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário”.

É de salientar que o diretor do agrupamento de escolas e escolas não agrupadas “é, por inerência, presidente do Conselho Pedagógico” (art.º 32, n.º 3).

O Conselho Administrativo é constituído pelo diretor, “o subdiretor ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito” [art.º 37.º, alínea b)]. e “o chefe dos serviços da administração escolar ou quem o substitua” [art.º 37.º, alínea c)].

A primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, surge na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro¹²⁰, com a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Dado o interesse para o nosso estudo, importa referir que este diploma introduz nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, as categorias de encarregado operacional e assistente operacional.

Sucedem-se publicações de portarias¹²¹ para cada ano escolar, em Portugal Continental, com a identificação das unidades orgânicas de ensino da rede pública do

¹¹⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

¹²⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2009/09/17700/0623606237.pdf>

¹²¹ Portaria n.º 9 /2017, de 5 de janeiro, para o ano escolar 2016-2017.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2017/01/00400/0011300290.pdf>

Ministério da Educação, constituídas por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho¹²², procede à segunda alteração ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, mantendo os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Este diploma introduz a celebração de contratos de autonomia entre os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino supracitados e o Ministério da Educação e Ciência, equacionando a possibilidade do estabelecimento de parcerias locais, por exemplo na gestão de recursos humanos ou apresentação diferenciada de oferta formativa. Por outro lado, enfatiza-se a “reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, p.3340).

A noção de agrupamento de escolas à luz deste diploma é entendida como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (art.º 6.º, n.º 1, p. 3341).

De acordo com ponto dois do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, os critérios para a constituição dos agrupamentos de escolas assentam nos mesmos pressupostos dos que constavam no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e introduz dois novos critérios:

“A eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais” que passa a constar na alínea c) e a “dimensão equilibrada e racional” na alínea e) dos critérios de constituição dos agrupamentos de escolas.

Apesar desta apologia de critérios, não rareou “o conceito de agrupamento de escolas, preferencialmente de tipo vertical, com órgãos de gestão centralizados na escola-sede, constituídos por pressões várias” (Lima, 2004, p. 39). A constituição dos agrupamentos

Portaria n.º 31/2018 de 23 de janeiro para o ano escolar 2017-2018.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/01/01600/0049800670.pdf>

Portaria n.º 45/2019 de 4 de fevereiro, para o ano escolar 2018-2019.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2019/02/02400/0079700960.pdf>

Portaria n.º 22/2020 de 28 de janeiro para o ano escolar 2019-2020.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2020/01/01900/0000600208.pdf>

Portaria n.º 107/2021 de 25 de maio para o ano escolar 2020-2021.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/05/10100/0007900285.pdf>

Portaria n.º 255/2021 de 17 de novembro para o ano escolar 2021-2022.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/11/22300/0001300224.pdf>

¹²² Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

de escolas fez emergir inúmeras dificuldades presentes em investigações (Fernandes, 2003; Ferreira, 2004; Fernandes et al., 1997; Pinto & Moura, 1998) centradas em dificuldades de relacionamento interpessoal entre educadores da educação pré-escolar e professores do 1.º ciclo do ensino básico e entre professores deste ciclo com outros professores de outros ciclos de escolaridade e do ensino secundário. A opção por escolas não agrupadas, ou seja escolas que não integram agrupamentos de escolas ou a agregação de escolas, encontra-se prevista no Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho¹²³, de acordo com o ponto um do artigo 7.ºA, para as seguintes situações :

- a) “As escolas integradas nos territórios educativos de intervenção prioritária”;
- b) “As escolas profissionais públicas”;
- c) “As escolas de ensino artístico”;
- c) “As escolas que prestem serviços educativos permanentes em estabelecimentos prisionais”;
- d) “As escolas com contrato de autonomia”.

Na trajetória de constituição dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dos estabelecimentos públicos de ensino não superior, sob a tutela do Ministério da Educação, apresentam-se no Quadro 3.2 os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas existentes em Portugal Continental, entre os anos letivos de 2008/2009 e 2018/2019.

Quadro 3.2 - Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas, em Portugal Continental.

Unidade orgânica	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Agrupamentos de escolas	824	824	794	789	713	713	713	713	713	713	713
Escolas não agrupadas	364	352	380	280	95	95	95	95	95	95	95

Fonte: Retirado da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Disponível em: https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/indicadores/Indicador_1_13.asp

A análise do Quadro 3.2 mostra que houve uma diminuição do número de agrupamentos de escolas: de 824, em 2008/2009, para 713, em 2018/2019. A partir do ano letivo 2012/13 mantém-se o número de agrupamentos de escolas existentes em Portugal Continental.

¹²³ Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

O número de escolas não agrupadas diminuiu entre 2008/2009 e 2009/2010, passando de 364 para 352. No ano letivo 2010/11, o número de escolas não agrupadas aumentou comparativamente ao ano letivo anterior. Regista-se nova diminuição no número de escolas não agrupadas nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013. A partir deste último ano letivo, o número de escolas não agrupadas em Portugal Continental manteve-se até ao ano letivo 2018/2019, existindo nessa data, 95 escolas não agrupadas.

No percurso evolutivo de criação dos agrupamentos de escolas, tem havido vozes críticas que aludem a eventuais prejuízos para a missão da escola e para o cumprimento dos seus valores estruturantes. Lima (2004), por exemplo, salientou que “agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de «verticalização», sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica forçada” (p. 27).

Com efeito, tratou-se de uma lógica de dominação burocrática sem a auscultação dos atores das escolas ou de outras instituições locais para a agregação das escolas, verificando-se o predomínio da intervenção das Direções Regionais de Educação para dar cumprimento às orientações políticas para a constituição dos agrupamentos de escolas. Cientes de que outras lógicas podem ser apontadas neste movimento evolutivo de constituição dos agrupamentos de escolas, apontamos outras que nos parecem ser catalisadoras dessas orientações políticas. Para além da lógica da melhoria educativa centrada na partilha de recursos materiais, recursos físicos e partilha de experiências, emerge a lógica economicista, em termos de recursos humanos e financeiros, que trouxe mais dificuldades às direções dos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas. Inevitavelmente, a constituição dos agrupamentos comportou sobrecarga de tarefas aos profissionais que integram as carreiras do pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas sob tutela do Ministério da Educação.

É nesta perspetiva que podemos identificar alguns exemplos dessas dificuldades que advieram da constituição dos agrupamentos de escolas: a gestão de maior número de escolas; a elaboração de horários dos professores, já que muitos passaram a ter horários em diferentes escolas dos agrupamentos, muitas delas distantes da escola sede do agrupamento; a dinamização de atividades conjuntas; a deslocação de assistentes operacionais para diferentes escolas dos agrupamentos; dificuldades no acompanhamento das funções exercidas pelos assistentes operacionais por parte do encarregado dos assistentes operacionais e por parte da direção dos agrupamentos de escolas com consequências no processo de avaliação destes profissionais, já que estão dispersos por várias escolas com diferentes ciclos de ensino, ensino secundário e por jardins-de-infância; dificuldades para as direções das escolas em identificarem domínios de

formação para proporem aos Centros de Formação de Associação de Escolas ou outras entidades, já que se torna mais difícil acompanhar o desempenho destes profissionais; maior diluição das já ténues relações entre assistentes operacionais, professores, encarregados de educação e família; dificuldades na gestão administrativa, já que os serviços administrativos funcionam unicamente na escola sede do agrupamento de escolas; eventuais dificuldades de interação das famílias com a escola sede, sobretudo para aquelas que vivem geograficamente mais distantes.

3.2. Centros de Formação de Associação de Escolas: o papel que desempenham no sistema de ensino em Portugal, na formação contínua dos profissionais não docentes

A partir de um contexto de inexistência de um sistema de formação contínua de docentes, a Lei de Bases do Sistema Educativo¹²⁴, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, eleva a formação contínua a um direito de “todos os educadores, professores e outros profissionais de educação” (art.º 35.º, n.º 1, p. 3076).

Neste enquadramento e de modo a instituir um sistema nacional de formação de professores em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro¹²⁵, define-se o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores dos ensinos básico e secundário e de educadores da educação pré-escolar. Assim, cria-se a moldura legal para a constituição da rede dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) sediados numa das escolas associadas (art.º 22, n.º 1). Este diploma aponta que a constituição destes centros¹²⁶ “por associação de escolas ou jardins-de-infância tem lugar numa mesma área geográfica e mediante decisão dos respectivos órgãos de direcção” (art.º 18, n.º 1). Além disso, o diploma estabelece a possibilidade de na mesma área geográfica serem associadas escolas públicas, privadas e cooperativas

¹²⁴ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

¹²⁵ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1992/11/259a01/00030010.pdf>

¹²⁶ Os objetivos que presidem à criação dos Centros de Formação são de acordo com o art.º 19.º são os seguintes:

- a) “Contribuir para a promoção da formação contínua”;
- b) “Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas”;
- c) “Promover a identificação das necessidades de formação”;
- d) “Adequar a oferta à procura de formação”;

Art.º 21, n.º 1: “Os centros de formação gozam de autonomia pedagógica”.

Art.º 22, n.º 1: “O centro de formação tem sede numa das escolas associadas”.

Art.º 23, n.º 1: “Os centros de formação têm verbas próprias inscritas no orçamento da escola onde funcione a sua sede e tem receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades de serviços prestados”;

Art.º 23, n.º 2: “A movimentação das verbas referidas no n.º 1 compete ao órgão de gestão da escola onde funcione a sede dos centros de formação, sob proposta do respectivo diretor”.

desde que disponibilizem recursos humanos e definam o contributo a dar em termos de financiamento destes centros.

De acordo com o artigo 24.º deste documento legislativo, a estrutura da direção e gestão dos CFAE é composta pelo diretor e pela comissão pedagógica da qual fazem parte todos os presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas dos CFAE e pelo diretor da escola onde está sediado o centro de formação.

Na opinião de Canário (1994) a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas é “uma iniciativa claramente estatal” (p. 49), que apela ao envolvimento dos professores das escolas associadas destes centros de formação na dinamização da formação contínua.

Segundo Barroso e Canário (1999), os CFAE aparecem “associados a um debate generalizado sobre a formação contínua de professores que emergem como protagonistas” (p. 32), proliferando, assim, a oferta formativa para estes atores pela imposição de frequência de formação para progressão na carreira.

Paralelamente à publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, surgem programas de financiamento de ações de formação, dos quais se destaca o programa FOCO, inseridos no Quadro Comunitário de Apoio do Programa Operacional do Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), e gera-se um contexto favorável para o desenvolvimento da atividade dos CFAE.

O programa Foco contemplava a apresentação de candidaturas para o financiamento de programas de formação contínua de professores, candidaturas para a formação contínua do pessoal não docente e de outros atores da administração educacional e candidaturas para programas destinados à reconversão profissional.

Sucedem-se outros quadros de apoio comunitário para Portugal, que permitiram aos CFAE o financiamento da formação contínua de professores e educadores de infância e a formação contínua para pessoal não docente. Destaca-se, no entanto, que, em 2004, as atividades formativas dos CFAE foram residuais, na transição do primeiro para o segundo quadro comunitário de apoio. A transição do 2.º para o 3.º quadro comunitário de apoio trouxe um decréscimo do financiamento traduzido em dificuldades aos Centros de Formação de Associação de Escolas para apresentação de ofertas formativas.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro¹²⁷, os professores passaram a ter possibilidade de contribuírem para a elaboração dos planos de formação das escolas a que pertencem, atribuindo-se, assim, importância à escola na formação

¹²⁷ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1996/11/254a00/38793893.pdf>

contínua de professores em articulação com os projetos educativos das escolas (Estrela, 2001).

No Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho¹²⁸, releva-se, quando necessário, o apoio dos Centros de Formação de Associação de Escolas às escolas associadas na identificação das necessidades de formação dos professores e na elaboração dos planos de formação dessas escolas. A publicação deste documento legislativo procede à reorganização da rede nacional dos centros de formação de associação de escolas e à definição dos referenciais para a sua constituição, em função do número de professores dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas que integram as associações de escolas adstritas ao respetivo centro de formação.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 22 /2014, de 11 de fevereiro¹²⁹, revoga-se o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, e nele, para além de se estabelecer o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, define-se o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decorrente da publicação do Decreto-Lei 127/2015, de 7 de julho¹³⁰, fica estabelecido o novo regime de constituição e funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Neste sentido, estes centros de formação são organizados em redes regionais, cada uma delas correspondente “à delimitação geográfica das Direções de Serviços Regionais de Educação: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve” (Decreto-Lei 127/2015, de 7 de julho, art.º 31.º, n.º 2).

Os órgãos de direção e gestão dos Centros de Formação de Associação de Escolas integram duas secções: a comissão pedagógica que é “o órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e do plano de atividades do CFAE” (idem, art.º 12, n.º 1); o diretor é “o órgão de gestão unipessoal do CFAE, sendo substituído nas suas ausências e pelos impedimentos pelo vice-presidente da comissão pedagógica” (idem, art.º 17.º).

No Quadro 3.3, apresentamos a composição dos órgãos de direção e gestão dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

¹²⁸ Disponível em: http://cfepo.pt/images/DespNormativo18038_2008.pdf

¹²⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2014/02/02900/0128601291.pdf>

¹³⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2015/07/13000/0467804685.pdf>

Quadro 3.3 - Órgãos de direção e gestão dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

Órgãos de direção e gestão dos CFAE	
Comissão Pedagógica	- Diretor do CFAE; - Conselho de diretores - Secção de formação e monitorização
Diretor	

Fonte: Elaboração própria a partir do Decreto-Lei n.º 127 /2015, de 7 de julho.

A comissão pedagógica é composta pelo diretor do CFAE, conselho de diretores e pela secção de formação e monitorização. O conselho de diretores é composto por todos os diretores das escolas associadas do CFAE e é presidido pelo diretor do CFAE. A secção de formação e monitorização é “constituída pelo diretor do CFAE, que coordena, e pelo responsável do plano de formação de cada uma das escolas associadas” (art.º 15, n.º 1, p. 4681).

O plano de formação é um instrumento orientador da planificação e apresentação das ações de formação a dinamizar pelos CFAE com um horizonte temporal que pode ser anual, ou plurianual, não podendo exceder mais de três anos de vigência. O plano é elaborado a partir das prioridades de formação e necessidades identificadas pelos diretores dos estabelecimentos públicos de ensino não superior e pelo pessoal docente e não docente.

Ressalva-se que, de acordo com este Decreto-Lei, os planos de formação dos CFAE bem como as ações de formação que estão incluídas nesses planos de formação podem ser financiados por fundos europeus.

Com efeito, o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, estabelece que os Centros de Formação de Associação de Escolas tenham um orçamento próprio adstrito ao da escola sede e elaborado pelo diretor do CFAE, podendo “beneficiar de receitas resultantes da cobrança dos serviços prestados, doações e outras liberalidades que lhe sejam destinadas, as quais integram o orçamento da escola sede como receitas consignadas” (Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, art.º 30º, n.º 2, p. 4684).

Este decreto procede à definição das competências dos CFAE, das quais destacamos a promoção da formação contínua para pessoal docente e para pessoal não docente.

Adicionalmente, com a publicação deste decreto são definidos os princípios¹³¹ e os objetivos que presidem à atividade dos CFAE, no tocante à formação contínua de professores e à formação contínua do pessoal não docente.

¹³¹ Art.º 6.º:

a) “Melhoria do ensino em geral e da lecionação em particular, promovendo condições de concretização dos projetos educativos de cada escola e aprofundando a sua autonomia”;

Alguns objetivos que no imediato ressaltam prendem-se com a organização e apresentação de planos de formação a partir das necessidades de formação destinadas ao pessoal docente e ao pessoal não docente, identificadas pelas escolas adstritas aos CFAE, a possibilidade de parcerias com instituições do ensino superior para assegurar a qualidade da formação, com a monitorização e avaliação da formação, o estabelecimento de relações com as entidades locais e regionais de modo a apresentarem oferta formativa diversificada e com qualidade.

Ora, efetivamente, somos levada a reconhecer no que diz respeito aos objetivos norteadores da ação dos CFAE para com a formação contínua do pessoal não docente constantes no Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho e de modo particular, a que se destina a assistentes operacionais, que na realidade a formação fica aquém do que está legislado. Para além da insuficiente oferta de formação contínua para estes profissionais, na construção dos planos de formação, vem sendo conferida ênfase à formação contínua que engloba outras categorias profissionais que integram o pessoal não docente.

Decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho¹³², referente à educação inclusiva e do Decreto-Lei n.º 55 /2018, de 6 de julho¹³³, respeitante ao currículo dos ensinos básico e secundário e aos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, o Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro¹³⁴ configura a adoção de medidas de acompanhamento e monitorização das políticas educativas constantes nos documentos legislativos. Neste sentido, o referido despacho remete para a criação de equipas regionais disseminadas pelas áreas geográficas correspondentes às unidades orgânicas regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) nomeadamente, Região Norte, Região Centro, Região de Lisboa e Vale do Tejo, Região do Alentejo e Região do Algarve.

Com a publicação deste despacho, passam a integrar as equipas regionais, representantes dos Centros de Formação de Associação de Escolas e, em cada CFAE, um docente em regime de mobilidade.

-
- b) “Reconhecimento da relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria do sistema educativo”;
 - c) “Valorização profissional do corpo docente, fomentando a sua atualização e aperfeiçoamento nos domínios das áreas de conhecimento que constituem matérias curriculares”;
 - d) “Melhoria da eficácia dos recursos humanos e materiais das escolas associadas”;
 - e) Planificação plurianual baseada em prioridades pedagógicas e organizacionais orientadas para a melhoria do ensino”;
 - f) “Construção e aprofundamento de redes qualificantes de formação, como forma de potenciar os recursos humanos”;
 - g) “Diversidade nas modalidades e metodologias de formação, no reconhecimento de modalidades de curta duração e do uso de metodologias de formação a distância com recurso às tecnologias da informação e da comunicação”;
 - h) “Melhoria da qualificação das estruturas de direção e gestão”;
 - i) “Desenvolvimento de centros de recursos educativos de apoio à melhoria do ensino e das escolas”;
 - j) “Adoção de uma cultura de avaliação e melhoria do impacto da formação”.

¹³² Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

¹³³ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

¹³⁴ Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2018/10/200000000/2788427886.pdf>

As várias orientações legislativas implicaram alterações nas dinâmicas e na oferta formativa dos CFAE, manifestamente expressiva para a formação contínua de professores e, em menor expressão, a que diz respeito à formação contínua para pessoal não docente.

Ora, a este propósito não encontramos na legislação consultada referência às prioridades da formação contínua para pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, particularmente para assistentes operacionais e assistentes técnicos, nem sobre as prioridades de formação inicial para estes profissionais. A oferta de formação contínua dos CFAE surge de forma “avulsa”, parecendo apenas cumprir os compromissos de Portugal com os quadros de financiamento internacional na área da educação e formação.

Vários estudos sobre a oferta formativa dos Centros de Formação de Associação de Escolas (Barroso & Canário, 1999; Ferreira, 1994; Ruela, 1999; Silva, 2001) destacam o distanciamento entre as expectativas iniciais pela frequência de formação contínua de professores e de pessoal não docente e a oferta de formação. Na opinião de Estrela (2001), na década de 90 do Séc. XX, assistiu-se a uma generalização da oferta de ações de formação contínua acentuadamente escolarizante. Além disso, os CFAE são vistos como “uma organização em que a lógica da tutela se sobrepôs, claramente, a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os centros de formação como instrumentos de execução de programas financeiros” (Barroso & Canário, 1999, p. 149).

Deste modo, a formação contínua de professores, amplamente referenciada na legislação e que deveria assentar na procura da formação a partir de uma lógica de autonomia dos CFAE na apresentação e conceção da oferta de formação, assenta numa lógica de imposição de áreas prioritárias de formação contínua passíveis de financiamento, assentes naquelas que são, na perspetiva dos decisores da administração educativa, as necessidades do sistema educativo. Há, assim, a tomada de decisões *top-down*, sem aparentemente se conhecerem as especificidades das escolas e as necessidades de formação do pessoal docente e não docente.

Na verdade, e apesar de surgirem algumas ofertas de formação contínua para professores e para pessoal não docente, sem financiamento, os CFAE constituíram bolsas internas de formadores oriundos das escolas associadas, prosseguindo deste modo a sua atuação em função dos objetivos para os quais foram criados. Dadas as oscilações constantes na oferta formativa dos CFAE, quer para professores, quer para pessoal não docente, justificadas, em parte, pela redução ou ausência de financiamento para a formação contínua, como se verificou em 2011, na análise feita no subcapítulo 2.1.1, estes centros têm tido uma importância estratégica na promoção do desenvolvimento profissional do pessoal docente e do pessoal não docente. Para a construção dos planos

de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas, além dos professores, o pessoal não docente passa a ser solicitado para a identificação das necessidades de formação. Neste sentido, os CFAE iniciam o estabelecimento de parcerias e protocolos com várias entidades formadoras, incluindo as instituições de ensino superior, para a realização das diferentes modalidades de formação contínua para pessoal docente e para pessoal não docente.

Com efeito, e apesar dos constrangimentos que têm surgido, os Centros de Formação de Associação de Escolas têm orientado a sua ação na apresentação de formação contínua, procurando ir ao encontro das necessidades apresentadas pelas escolas associadas. De acordo com Leite (2005), apesar de os CFAE terem autonomia pedagógica, a oferta de formação contínua que consta nos planos de formação, geralmente “é subalternizada pelas políticas e agendas da tutela da educação, deixando pouca margem e disposição para que localmente se definam novos interesses e se aprofundem novas problemáticas” (p. 375).

Exemplo disso, é a imposição, por parte do poder central, de eixos prioritários de formação alicerçados em planos de ação, como é o caso do Plano da Capacitação Digital de Docentes, ainda em vigor, dimensão que faz parte do Programa para a Transformação Digital das Escolas e do Plano de Ação para a Transição Digital, constante da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril¹³⁵. Deste modo, os Centros de Formação de Associação de Escolas têm apresentado a oferta de formação contínua para professores com pouca autonomia, registando-se pouca oferta nas áreas científicas dos diferentes grupos disciplinares e, para além disso, uma muito reduzida oferta de formação para pessoal não docente para qualquer uma das carreiras que o integram, técnico superior, assistente técnico e assistente operacional, como já referimos.

Ao longo do tempo de existência dos CFAE, regista-se a desresponsabilização do Ministério da Educação na dotação direta de recursos financeiros destes centros de formação, continuando, deste modo, estas estruturas reféns da submissão de candidaturas para a obtenção de financiamento para a formação contínua, para professores e pessoal não docente, nomeadamente através do Programa Operacional Capital Humano¹³⁶ (POCH). Apesar deste contexto, os CFAE, através deste tipo de financiamento, de formação paga pelos professores ou através de parcerias com instituições universitárias que propõem ações de formação muitas delas gratuitas, têm conseguido apresentar

¹³⁵ Disponível em: https://portugal2020.pt/wp-content/uploads/rcm30_2020-1.pdf

¹³⁶ Este programa apoia-se nos seguintes eixos com financiamento:

“Eixo 1- Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar”.

“Eixo 2- Reforço do Ensino Superior e da formação avançada”.

“Eixo 3- Aprendizagem, qualificação ao longo da vida”.

“Eixo 4- Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação”.

“Eixo 5- Assistência Técnica”.

modalidades de formação contínua diversificada. Em oposição, a formação inicial para assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação é inexistente. Por outro lado, as políticas de formação para pessoal não docente, nomeadamente para assistentes operacionais destes estabelecimentos de ensino não superior público, não têm conseguido dar contributos expressivos para a formação contínua destes profissionais e de outros que fazem parte do pessoal não docente, em parte, devido a decisões orçamentais para o desenvolvimento da formação.

Conclusão

A organização escolar tem assistido a várias configurações desde a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. O caminho trilhado com a agregação de escolas até à constituição de agrupamentos é o que tem implicado maiores alterações na gestão escolar e na realidade profissional do pessoal docente e do pessoal não docente. Se, numa primeira fase, a agregação passou por escolas do primeiro ciclo marcadas pelo isolamento em zonas rurais, as fases seguintes deram continuidade à agregação vertical de escolas, que incluem estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas com diferentes ciclos de escolaridade e/ou com ensino secundário, constituindo-se agrupamentos de escolas com dimensões diferenciadas. A discussão sempre presente entre vantagens e desvantagens da criação dos agrupamentos de escolas e a opção por escolas não agrupadas tem de ser entendida num quadro de lógicas, das quais sobressaem, no caso dos agrupamentos de escolas, a lógica de racionalização de recursos humanos e financeiros e a lógica centralizadora a partir da tutela ministerial, conferindo uma autonomia residual.

Sendo reconhecidas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dos estabelecimentos públicos de ensino não superior competências na identificação das necessidades de formação do pessoal docente e do pessoal não docente, compete aos Centros de Formação de Associação de Escolas, em colaboração com os agrupamentos de escolas e com as escolas não agrupadas, implementar os planos de formação, o que, principalmente no tocante ao pessoal não docente, raramente se tem revelado possível.

Mesmo assim, os CFAE têm desenvolvido um trabalho notável envidando esforços para apresentarem ofertas formativas diversificadas que correspondam às reais necessidades do pessoal docente e do pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação.

COMPONENTE EMPÍRICA

Formação Inicial e Formação Contínua de Assistentes Operacionais: Estudos com Assistentes Operacionais, Professores e Diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas

Capítulo 4 - Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação

Penso noventa e nove vezes e nada descubro;
deixo de pensar, mergulho em profundo silêncio,
e eis que a verdade se me revela.

(Einstein, s/d)

Introdução

Neste capítulo apresentamos a descrição de todos os procedimentos inerentes à conceção e planeamento da investigação empírica, numa etapa anterior aos dois estudos realizados e que posteriormente apresentaremos.

Partindo da nossa intenção de compreender melhor a realidade da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, dada a nossa experiência docente em interação com estes profissionais e dada a sua importância para a educação de crianças e jovens e para outras áreas fundamentais da comunidade educativa, decidimos desenvolver esta investigação em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação¹³⁷ de um distrito da região centro de Portugal.

A investigação é assente em métodos mistos e incorpora dois estudos diferenciados, um quantitativo e outro qualitativo, segundo um desenho embebido ou aninhado (Figura 4.1).

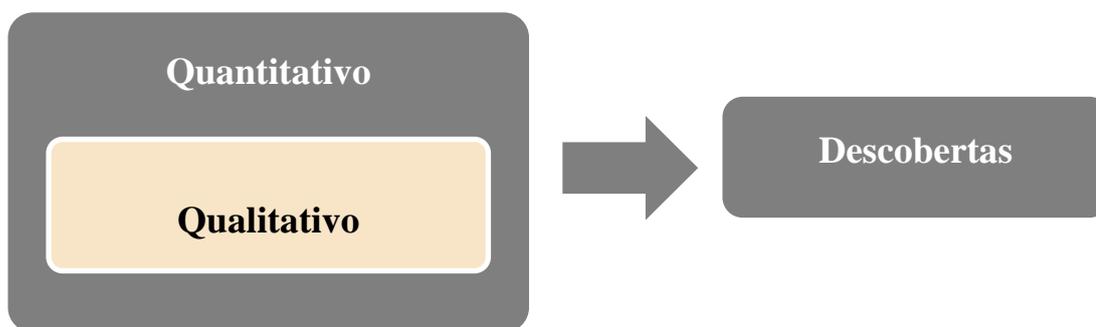


Figura 4.1: Desenho embebido ou aninhado (adaptado de Creswell e Clark, 2018).

¹³⁷ Ao longo da tese a referência a agrupamentos de escolas e a escolas não agrupadas reporta-se ao enquadramento sob a tutela do Ministério da Educação.

Trata-se de um desenho de investigação “em que há um estudo quantitativo ou qualitativo preponderante, mais extenso, que engloba outro estudo, mais limitado, em termos de abrangência, mas que pretende complementar as conclusões obtidas com o primeiro” (Amaral & Vieira, 2019, p. 20). Da integração das conclusões obtidas pelas duas abordagens metodológicas, pretende-se chegar a descobertas com implicações para a intervenção.

A investigação com métodos mistos possibilita ao investigador recolher e analisar dados quantitativos e qualitativos, combinar ou misturar as duas formas de dados nos resultados finais e organizar os procedimentos anteriores, de acordo com desenhos de investigação específicos (Creswell & Clark, 2018). Estas razões estão subjacentes à escolha deste tipo de métodos de investigação, que permitem ampliar, aprofundar, compreender e corroborar a informação obtida em cada estudo individualmente considerado (Bryman, 2014; Johnson et al., 2007). Neste tipo de métodos de investigação, há ainda a considerar objetivos diferentes para as abordagens qualitativas e quantitativas (Bryman, 2014). Atendendo aos objetivos que delineámos para o nosso estudo, e que passamos a mencionar, entendemos que esta metodologia mista era a que seria mais aconselhada para a nossa questão de partida da investigação.

Antes do início do estudo quantitativo, procedemos à análise da literatura sobre a formação inicial e sobre a formação contínua dos assistentes operacionais que trabalham em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas. Posteriormente, construímos os instrumentos de recolha de dados para o estudo quantitativo e construímos um guião para *Cognitive Debriefing*, seguindo as indicações de autores por nós consultados (George et al., 2013). De modo a obtermos a validação linguística dos instrumentos construídos, escolhemos um agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário de um distrito da região centro de Portugal, diferente dos distritos onde decorreram o estudo piloto e o estudo definitivo. Num primeiro momento, em fevereiro do ano letivo 2018-2019, aplicamos individualmente, a cinco professores, o *Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais*. Posteriormente, e também de modo individualizado, realizámos entrevistas seguindo o guião para *Cognitive Debriefing*.

Num segundo momento, na mesma fase temporal, repetimos os procedimentos aplicando o questionário construído para assistentes operacionais a cinco destes profissionais. Terminada esta etapa prévia da investigação e após refinamentos dos questionários, demos início ao primeiro estudo quantitativo de natureza não experimental que incluiu, numa primeira fase, em maio do ano letivo 2018-2019, o estudo piloto, com assistentes operacionais e professores de um agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos

do ensino básico e com ensino secundário de um distrito do centro de Portugal. Por último, e após os refinamentos dos instrumentos aplicados no estudo piloto, realizámos na janela temporal de junho e julho do ano letivo 2018-2019 e de setembro a junho do ano letivo 2019-2020, um estudo quantitativo definitivo que envolveu assistentes operacionais e professores de agrupamentos de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e em escolas não agrupadas com 3.º ciclo do ensino básico e com ensino secundário de um distrito da região centro do país, diferente do distrito onde decorreu o estudo piloto.

A partir dos resultados obtidos no estudo definitivo de natureza quantitativa, demos início, no ano letivo 2020-2021, ao segundo estudo empírico, de natureza qualitativa. Para o efeito, construímos um guião para uma entrevista focalizada de grupo com nove diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas, de quatro distritos da região centro de Portugal, que incluíram os distritos onde decorreram o estudo piloto e o estudo definitivo. Em todos os momentos do estudo foi mantida, no diálogo com os participantes, sigilosa a informação sobre os distritos e as escolas envolvidas na nossa investigação. Passamos a descrever, de forma detalhada, cada uma destas fases do nosso trabalho de campo.

4.1. Enquadramento do estudo e objetivos da investigação

Reconhecendo-se aos assistentes operacionais um papel fundamental nas diversas atividades educativas dos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, a formação não tem sido uma opção estratégica dos vários intervenientes com responsabilidades nesta área, ainda que apareça bastante referenciada em matéria legislativa, como se demonstrou na parte teórica desta tese. O direito à formação do pessoal não docente, onde se incluem os assistentes operacionais, é claramente reconhecido no Regime Jurídico do Pessoal não Docente¹³⁸ que enuncia a realização de “ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e a aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais” (art.º 5.º). A referência à formação encontra-se, também, consignada no artigo 48.º, no tocante às modalidades de formação para o pessoal não docente, sendo “a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada prestada pelos serviços de formação do Ministério da Educação e por entidades devidamente acreditadas”. Da análise do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho¹³⁹, que estabelece o regime estatutário do pessoal não docente dos estabelecimentos

¹³⁸ Decreto-Lei 515/99 de 24 de novembro. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1999/11/274a00/83468359.pdf>

¹³⁹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2004/07/177a00/48984914.pdf>

públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, fica claro que o pessoal não docente tem direito à participação em “ações de formação, nos termos da lei, e empenhar-se no sucesso das mesmas” (art.º 4.º, alínea e). Já o Despacho n.º 17460/2006, de 29 de agosto¹⁴⁰, que homologa o regulamento interno do pessoal não docente, enfatiza a necessidade de se promoverem “adequadas ações de formação visando o desenvolvimento das suas capacidades profissionais e pessoais” (art.º 9, alínea f).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro¹⁴¹, que regulamenta o enquadramento legal da formação profissional dos trabalhadores em funções públicas, destaca-se a importância da formação contínua para o “desenvolvimento de competências para transferir a aprendizagem para o exercício do trabalho e continuar a aprender de forma autónoma e contínua ao longo da vida” (art.º 8.º, n.º 4)¹⁴². Da apreciação do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho¹⁴³, que define a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas, verificamos que um dos seus objetivos é “garantir a execução de planos de formação, visando o melhor desempenho das escolas enquanto organizações e “promover o desenvolvimento da formação contínua do pessoal docente e não docente das escolas associadas, através da elaboração de planos de formação adequados às prioridades definidas” [art.º 7.º, c) do Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho].

A formação assume relevância nas recomendações do Conselho Nacional de Educação que apontam para a criação de perfis de funções e de competências para que sejam:

desenhados patamares de formação que constituam requisitos obrigatórios a cumprir para que os profissionais da educação que não são docentes sejam integrados nas áreas funcionais/responsabilidades que lhes competem (Almeida et al., 2020, p.109).

Outra recomendação remete para a “criação de oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional, adequadas às realidades contextuais específicas” (idem, p.110).

¹⁴⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2006/08/166000000/1677016785.pdf>

¹⁴¹ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2016/12/24903/0003300040.pdf>

¹⁴² De acordo com o ponto 3 do art.º 8.º, os objetivos específicos da formação contínua são:

“O aperfeiçoamento profissional destinado a atualizar, desenvolver ou aprofundar conhecimentos, aptidões e atitudes específicos adquiridos em processos de aprendizagem prévios”;

“A aquisição de competências visando o desempenho de novas atividades profissionais”.

¹⁴³ Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2015/07/13000/0467804685.pdf>

Assim, a par da inexistência de formação inicial para assistentes operacionais e atendendo à oferta pontual de formação contínua para estes profissionais, incluída nos planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas e de alguma formação apresentada pela Direção-Geral da Administração Escolar, importa perspetivar como podem ser apresentados contributos para a promoção do desenvolvimento da prática profissional através da formação inicial e contínua dos assistentes operacionais. Estes profissionais necessitam de um investimento na sua formação para o desenvolvimento da sua identidade e para se posicionarem como profissionais qualificados, valorizados e dignificados na multiplicidade de funções que têm de desempenhar. Ora, mas se a oferta de formação inicial não existe e se a formação contínua para assistentes operacionais é diminuta, emergem constrangimentos para que possam adquirir e aprofundar conhecimentos para as tarefas e responsabilidades atribuídas. Neste sentido, importa refletir e construir conhecimento para um quadro referenciador da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais que possibilite a integração na profissão e o desenvolvimento profissional.

Perante a contextualização apresentada e face à ausência de estudos portugueses realizados com assistentes operacionais e com professores acerca da formação inicial destes profissionais, e perante os poucos estudos existentes sobre a formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação, elegemos o problema orientador da nossa investigação:

Quais são as perceções acerca da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais, deles próprios e de professores, em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas de um distrito da região centro do país?

Após o equacionamento do problema, considerámos como objetivo geral da investigação conhecer o retrato da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas de um distrito da região centro de Portugal, a partir das perceções das pessoas inquiridas.

Para o desenvolvimento da investigação e subjacentes ao objetivo geral apresentado, formulámos os seguintes objetivos específicos:

- mapear a oferta de formação inicial e de formação contínua para assistentes operacionais, proposta pelos Centros de Formação de Associação de Escolas de um distrito da região centro do país;

- identificar a oferta de formação para assistentes operacionais, proporcionada pela Direção-Geral da Administração Escolar;
- construir instrumentos estruturados para recolher dados sobre as perceções dos assistentes operacionais e dos professores sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais;
- conhecer as perceções acerca da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais, vistas pelos próprios e pelos professores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas de um distrito da região centro do país;
- comparar as perceções acerca da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais, contrastando, nas várias dimensões abordadas, as respostas destes profissionais com as dos professores inquiridos;
- conhecer as perceções dos assistentes operacionais, enquanto adultos envolvidos em processos de aprendizagem, acerca da sua capacidade para continuar a aprender e da pertinência dessa aposta para o desempenho profissional;
- conhecer as dificuldades das tarefas específicas dos assistentes operacionais, na perspetiva destes profissionais e dos professores;
- descrever a relação entre as variáveis sociodemográficas e as perceções dos assistentes operacionais e dos professores, acerca do que medem as escalas presentes nos questionários para assistentes operacionais e para professores;
- elencar os domínios mais valorizados pelos assistentes operacionais e pelos professores para a formação inicial e para a formação contínua dos assistentes operacionais;
- apresentar recomendações, a partir dos resultados, para a formação inicial e para a formação contínua dos assistentes operacionais de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

4.2. Instrumentos de recolha de dados

Dada a inexistência na literatura de instrumentos validados para medir as perceções sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais, tomámos a decisão de construir um questionário que permitisse conhecer as perceções sobre a formação destes profissionais, por parte deles próprios e de professores, e outro questionário, destinado ao primeiro subgrupo da amostra, sobre o autoconceito para aprender enquanto pessoas adultas. Para a recolha de dados do nosso estudo mais alargado, considerámos que o desenho metodológico do inquérito é o que melhor se

adequa para dar resposta ao problema, objetivos gerais e específicos (Ghiglione & Matalon, 2001; Hill, 2014).

A recolha de dados foi feita através da aplicação de um questionário de autorresposta, igual para ambos os subgrupos da amostra, assistentes operacionais e professores, tendo sido também administrado ao primeiro subgrupo um segundo questionário, sobre autoperceções sobre a aprendizagem na vida adulta, como se disse atrás.

A nossa escolha recaiu também neste *design* metodológico, pois o inquérito por questionário permite recolher dados junto de grupos alargados de pessoas, num curto período temporal, sem a intervenção do investigador (Denzin & Lincoln, 2011).

Para responder aos primeiros objetivos específicos da investigação, recorreremos inicialmente ao levantamento e análise de várias fontes documentais, como a revisão da literatura especializada; relatórios da formação do pessoal não docente (2008-2009, 2010-2011, 2012-2013 e 2014-2015) da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE); dados estatísticos sobre a formação não docente, onde se inclui a formação para assistentes operacionais, facultados pela DGAE na sequência do protocolo estabelecido entre este organismo do Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Foram ainda analisadas as áreas e domínios de formação para pessoal não docente propostos pela DGAE¹⁴⁴, os planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas de um distrito da região centro de Portugal, as temáticas de formação destinadas a assistentes operacionais e ao restante pessoal não docente dinamizadas por esses centros de formação e a legislação sobre formação para pessoal não docente.

Para a planificação dos questionários utilizados no estudo quantitativo, atendemos às sugestões de alguns autores (Hill, 2014; Moreira, 2004), tendo em mente o problema e os objetivos da investigação, o desenho metodológico e as características da população a estudar.

Na etapa seguinte, iniciámos a construção de um questionário comum para ambos os subgrupos da amostra que seriam inquiridos a partir da nossa experiência docente em meio escolar, na interação com assistentes operacionais e conhecendo a cultura da escola e as “linguagens” dos seus intervenientes.

De modo a termos instrumentos que permitissem viabilizar a comparação dos resultados entre assistentes operacionais e professores do estudo, elegemos domínios de formação que considerámos pertinentes para a formação dos assistentes operacionais. Os

¹⁴⁴ Disponível em: <https://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-nao-docente/formacao-pessoal-nao-docente/#areasDominios> (acedido a 12 de novembro de 2017). Por estar atualmente inativo, o documento descarregado nesta data encontra-se no Anexo 1).

domínios de formação *Percepções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais* (domínio 1), *Comunicação com alunos, família e professores* (domínio 2), *Relação na comunidade educativa* (domínio 3) e *Formação técnica especializada* (domínio 4) passaram a constituir as secções 1, 2, 3 e 4 dos instrumentos aplicados a assistentes operacionais e a professores, respetivamente.

Considerámos, ainda, o domínio *Autopercepção sobre a aprendizagem que* passou a constituir a secção 5, incluída apenas no questionário aplicado a assistentes operacionais.

Posteriormente, procedemos à listagem dos dados sociodemográficos de cada subgrupo da amostra, construindo uma folha inicial de caracterização específica para assistentes operacionais e outra para professores. Depois, estabelecemos o número de itens a incluir nos domínios e construímos conjuntos de itens, a partir de todas as fontes documentais analisadas e tendo como objetivo desenvolver um instrumento suficientemente abrangente da informação que se pretendia recolher. As versões dos questionários - uma versão para assistentes operacionais e outra versão para professores - não apresentaram os domínios identificados para evitar contaminação das respostas.

No Quadro 4.1, apresentamos os domínios considerados e que passaram a constituir as secções dos questionários e o número de itens de cada domínio.

Quadro 4.1 - Domínios definidos para a construção dos questionários, secções e número de itens de cada domínio.

Questionário	Domínios	Secções	N.º itens
QPFICAO-AO/QPFICAO-P	- Percepções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais	1	12
	- Comunicação com alunos, família e professores	2	11
	- Relação na comunidade educativa	3	9
	- Formação técnica especializada	4	14
Total de itens comuns			46
QPFICAO-AO	- Autopercepção sobre a aprendizagem	5	12

Legenda:

QPFICAO-AO: Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais para aplicar a assistentes operacionais

QPFICAO-P: Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais para aplicar a professores

Na construção dos questionários atendemos à extensão e ao aspeto gráfico apresentando, de modo alternado, um fundo cinzento para destacar conjuntos de itens com escala de resposta de *Likert*, de 1 a 5 pontos. Esta opção teve o intuito de potenciar a cooperação dos sujeitos e o preenchimento dos questionários (Hill, 2014). Terminada a

construção da versão preliminar dos questionários, testámos estes instrumentos através da aplicação dos questionários a cinco assistentes operacionais e a cinco professores de um agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário de um distrito da região centro de Portugal que não integrou a listagem de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dos distritos onde decorreram o estudo piloto e o estudo quantitativo definitivo.

Para a construção dos questionários, procurámos seguir as sugestões de Ghiglione e Matalon (2001), com a apresentação de afirmações claras e sem ambiguidades, de modo a serem facilmente entendidas pelos respondentes.

Em seguida, descrevemos a construção dos questionários, submetidos para apreciação da Direção-Geral da Educação tendo em conta a sua aplicação em meio escolar. Apresentamos ainda o guião para *Cognitive Debriefing* (Abboud, George, Pinilla, Shea & Rand, 2013), realizado após a autorização de aplicação dos questionários.

4.2.1. QPFICAO - AO - Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, para assistentes operacionais.

O *Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, para assistentes operacionais* (QPFICAO-AO) tem como objetivos conhecer as percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais e o que estes profissionais pensam sobre o autoconceito para aprender, enquanto pessoas adultas, em contexto de formação. Este instrumento é constituído por 61 itens. Encontra-se estruturado em três partes, sendo a primeira, a *Parte A* destinada aos dados sociodemográficos dos assistentes operacionais. Inclui as variáveis sexo, idade, nível de escolaridade, situação profissional, desempenho de funções nos ciclos do ensino básico e ou do ensino secundário, tempo de serviço, formação inicial recebida no início de funções e existência de outra atividade profissional anterior à de assistente operacional.

A *Parte B* constituída por 46 itens integra a secção 1, *Percepções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais*; secção 2, *Comunicação com alunos, família e professores*; secção 3, *Relação na comunidade educativa*; e a secção 4, *Formação técnica especializada*. Esta parte é constituída por 46 itens com uma escala de resposta *Likert* de 5 pontos (de 1 = Discordo muito; 2 = Discordo um pouco; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo um pouco; 5 = Concordo muito). A cotação considerada na escala de resposta seguiu a lógica de maior pontuação (5) a quem valorizasse a formação e de menor pontuação (1) a quem não desse relevância à formação.

O questionário incorpora, ainda, duas questões de caráter misto, com uma primeira parte constituída por uma questão com formato *checklist* sobre os domínios a incluir numa ação de formação inicial e numa ação de formação contínua para assistentes operacionais. A segunda parte destas questões mistas é constituída por questões abertas para dar a possibilidade aos participantes de sugerirem outros domínios, não contemplados no questionário, a incluir na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais. No final do questionário apresenta-se uma questão aberta, para conhecermos as perceções dos inquiridos sobre as dificuldades das tarefas específicas que os assistentes operacionais têm de realizar.

Neste instrumento de recolha de dados, incluímos uma *Parte C* com 12 itens que constituem a secção 5 *Autoperceção sobre a aprendizagem* e é relativa a opiniões dos assistentes operacionais sobre a sua capacidade de aprender na vida adulta, ou seja, como é que eles se vêem enquanto aprendentes em contexto de formação e fora dele. Os itens foram elaborados a partir de teorias sobre a aprendizagem na vida adulta (cf. Oliveira, 2005) e também com base na nossa experiência docente, decorrente da interação com estes profissionais, em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas. Os itens que constituem esta última secção do questionário dispõem também de uma escala de resposta de *Likert*, de 5 pontos (1 = Discordo muito; 2 = Discordo um pouco; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo um pouco; 5 = Concordo muito). Para a cotação considerada na escala de resposta, seguimos a lógica de maior pontuação (5) a quem valorizasse a aprendizagem e a de menor pontuação (1) a quem não a valorizasse.

No Quadro 4.2, apresentamos a matriz referente aos dados sociodemográficos dos participantes e que constitui a *Parte A* do questionário, *Parte B* relativa às secções 1 a 4 e a *Parte C* que incide sobre a autoperceção da aprendizagem dos assistentes operacionais (secção 5).

Quadro 4.2 - Matriz da *Parte A*, *Parte B* e *Parte C* do questionário (QPFICAO-AO) para assistentes operacionais:

Questionário QPFICAO- AO	Variáveis	Número do item	Total de itens	Tipologia da resposta				
				Única	Escolha múltipla	Escala <i>Likert</i>	Dicotómica Sim/Não	Aberta
	Sexo	1.		X				
	Idade	2.		X				X
	Nível de escolaridade	3.		X				
	Situação profissional	4.		X				

<i>Parte A – Dados sociodemo- gráficos</i>	Desempenho de funções	5.1.		X		
	Tempo de serviço	6.1.	X			
	Formação inicial	7.1.			X	
		7.2.				X
		7.3.		X		X
	Atividade profissional anterior à de assistente operacional	8.			X	
8.1					X	
<i>Parte B</i>						
Secção 1 - Percepções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais	4.	12			De	
	13.				“1 -Discordo	
	16.				muito” a “5 -	
	25.				Concordo	
	27.				muito	
	28.					
	30.					
	34.					
	35.					
	38.					
	39.					
42.						
Secção 2 - Comunicação com alunos, família e professores	5.	12			De	
	15.				“1 -Discordo	
	19.				muito” a “5 -	
	22.				Concordo	
	29.				muito	
	31.					
	32.					
	33.					
	37.					
	40.					
	43.					
45.						
Secção 3 - Relação na comunidade educativa	1.	9			De	
	2.				“1 -Discordo	
	6.				muito” a “5 -	
	7.				Concordo	
	8.				muito	
	11.					
	12.					
	14.					
17.						

Secção 4 - Formação técnica especializada	3. 9. 10. 18. 20. 21. 23. 24. 26. 36. 41. 44. 46.	13	De “1 -Discordo muito” a “5 - Concordo muito
---	---	----	--

Parte C

Secção 5- Autoperceção sobre a aprendizagem	50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61.	12	De 1 - “Discordo muito” a 5 – “Concordo muito”
--	--	----	--

Apresentamos, em seguida, a matriz relativa às questões mistas e questão aberta incluídas no final da *Parte B* do questionário (QPFICAO-AO) para assistentes operacionais (Quadro 4.3).

Quadro 4.3 - Matriz das questões mistas e da questão aberta da *Parte B* do questionário (QPFICAO-AO) para assistentes operacionais.

Tipologia da questão	Temática	Número do Item
Mista (fechada e aberta)	Formação inicial e formação contínua dos assistentes operacionais	47 e 48
Aberta	Dificuldades das tarefas específicas dos assistentes operacionais	49

4.2.2. QPFICAO-P - Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, para professores.

O *Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, para professores* (QPFICAO-P) tem como principal objetivo conhecer as percepções dos professores sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais. Constituído por 49 itens encontra-se estruturado em duas partes: a *parte A*

respeitante aos dados sociodemográficos sexo; idade; nível de escolaridade; situação profissional; tempo de serviço; cargo na escola; grupo de recrutamento; tipologia de escola onde são exercidas as funções docentes; *Parte B* do questionário é comum à do questionário para assistentes operacionais e já foi descrita anteriormente.

Apresentamos, no Quadro 4.4, a matriz respeitante apenas à *Parte A* do questionário, QPFICAO-P, por ter sido já apresentada no Quadro 4.2., a matriz da *Parte B* que é comum aos dois questionários construídos para aplicação a assistentes operacionais e a professores.

Quadro 4.4 - Matriz da *Parte A* do questionário (QPFICAO-P) para professores.

Questionário QPFICAO-P	Variáveis	Número do item	Total de itens	Tipologia da resposta			
				Única	Escolha múltipla	Escala <i>Likert</i>	Aberta
<i>Parte A</i> – Dados sociodemo- gráficos	Sexo	1.		x			
	Idade	2.		x			x
	Habilitações literárias	3.		x			
	Situação profissional	4.		x			
	Tempo de serviço	5.		x			
	Cargo na escola	6.		x			
	Grupo de recrutamento	7.1		x			
	Tipologia da escola onde são desempe- nhadas as funções	8.				x	

O instrumento inclui no final da parte B as mesmas questões mistas e a questão aberta do questionário (QPFICAO-AO) para assistentes operacionais com a matriz comum que consta no Quadro 4.3.

4.2.3. Guião para *Cognitive Debriefing* e procedimentos seguidos

Assente na necessidade de aferir se a linguagem das secções de itens das questões mistas e abertas eram claras e compreensíveis, começamos por construir um guião para *Cognitive Debriefing*, adaptado de Abboud, George, Pinilla, Shea e Rand (2013).

O guião (Quadro 4.5) é constituído por cinco questões e cada uma delas tem duas subquestões, à exceção da última questão, que apresenta apenas uma.

O questionário foi administrado de modo individualizado a uma amostra de conveniência, constituída por 5 professores e 5 assistentes operacionais de um agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de um distrito da região centro de Portugal, diferente dos distritos onde decorreram o estudo piloto e o estudo quantitativo definitivo.

Quadro 4.5 - Guião de questões para *Cognitive Debriefing*.

1 - Sentiu dificuldade em compreender alguma destas perguntas? Quais? Porquê?
2 - Sentiu alguma dificuldade em compreender as palavras utilizadas e o seu significado? Quais? Porquê?
3 - Na sua opinião, alguma das perguntas é irrelevante ou inadequada para a realidade da formação dos assistentes operacionais? Quais? Porquê?
4 - Na sua opinião todas as perguntas fazem sentido? Quais não? Porquê?
5-Há alguma pergunta que pense que deveria ser acrescentada acerca dos temas abordados? Qual?

Fonte: Adaptado de Abboud, George, Pinilla, Shea e Rand (2013)

A contextualização do estudo foi por nós dada individualmente a cada um dos participantes e, posteriormente, pedimos para lerem as instruções de resposta e responderem ao questionário, sem possibilidade de esclarecimentos. De seguida, observámos cada participante enquanto respondia ao questionário e fizemos anotações relativamente aos itens em que faziam pausas para pensar na resposta, itens ignorados ou não respondidos (Quadro 4.5 e Quadro 4.6).

Importa referir que foram feitas pausas ao fim de cada conjunto de 10 itens respondidos pelos participantes, com exceção do conjunto de itens 41 a 49 dos questionários aplicados a assistentes operacionais (QPFICAO-AO) e a professores (QPFICAO-P) onde as pausas foram efetuadas ao fim de 9 itens. Ainda no questionário (QPFICAO-AO) aplicado a assistentes operacionais, as pausas decorreram no final de 11 itens (51-61). No final de cada uma dessas pausas, seguimos o guião para *Cognitive Debriefing* (Quadro 2.5), para avaliar a compreensão dos itens dos questionários.

4.3. Procedimentos na fase preliminar

Para testarmos a adequação dos questionários anteriormente descritos para posterior aplicação no estudo quantitativo definitivo, contactámos telefonicamente, em fevereiro de 2018, a direção de um agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário de um distrito da região centro de Portugal. Depois de obtermos a autorização para aplicação dos questionários, combinámos com a direção do agrupamento de escolas, o dia e a hora para reunirmos inicialmente com assistentes operacionais e, posteriormente, com professores, em fevereiro. Em cada reunião foram dados a conhecer os objetivos da investigação e transmitida a garantia de confidencialidade dos dados recolhidos. Solicitámos, ainda, a participação de cinco voluntários assistentes operacionais e cinco voluntários professores¹⁴⁵.

É de referir que este agrupamento de escolas não integrou a listagem dos agrupamentos de escolas para a realização do estudo piloto e do estudo quantitativo definitivo, descritos nos capítulos seguintes.

Antes de aplicarmos os questionários, salientámos que após a sua entrega deveriam ser lidas as instruções de resposta e que não haveria esclarecimento de dúvidas por parte da investigadora. Seguidamente e depois de se terem voluntariado os assistentes operacionais e professores aplicámos, de forma individual, os instrumentos de recolha de dados. No decurso das respostas dadas pelos assistentes operacionais, procedemos ao registo de algumas anotações em relação aos itens onde os participantes faziam pausas, ignoravam questões ou, simplesmente, não respondiam às perguntas. Terminado o preenchimento dos questionários, que demorou para alguns participantes quinze minutos e para outros vinte minutos, procedemos à realização da entrevista de reflexão individual, tendo como nossa orientação o guião para *Cognitive Debriefing*.

No Quadro 4.6, apresentamos as anotações efetuadas durante a aplicação do questionário a assistentes operacionais e as justificações dadas no decurso da entrevista individual com o referido guião.

Quadro 4.6 - Anotações durante o preenchimento do questionário (QPFICAO-AO) e entrevista com guião para *Cognitive Debriefing*, a assistentes operacionais.

Itens em que houve pausa	Justificação
--------------------------	--------------

¹⁴⁵ Os grupos de recrutamento de professores eram os seguintes:

210 - Português e Francês

510 - Física Química

520 - Biologia Geologia

400 - História

420 - Geografia

7 - Para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho, a frequência de formação não é relevante.	Pergunta confusa
10 - Para aprender os termos mais usuais da informática e o seu significado (por exemplo, download, upload, memória RAM, cabo USB) deve existir formação inicial e contínua.	Pergunta com algumas palavras desconhecidas (memória RAM, cabo USB).
28 - Para o exercício das funções de assistente operacional, a formação inicial é irrelevante.	Pergunta confusa
41 - Para atuar corretamente no caso de acidentes nos laboratórios e transmitir essas informações aos professores, é desnecessário frequentar ações de formação contínua.	Pergunta confusa

Relativamente a perguntas irrelevantes ou inadequadas para o desempenho de funções dos assistentes operacionais ou a perguntas que deveriam ser acrescentadas no questionário, ou domínios de formação a incluir para a realização de uma ação de formação inicial e de formação contínua, os participantes assistentes operacionais não fizeram qualquer referência. Consideraram adequado o tempo necessário para as respostas ao questionário.

Os procedimentos anteriormente descritos foram seguidos com os cinco professores. Estes participantes também consideraram o tempo de aplicação do questionário adequado, sendo que alguns participantes demoraram dez e outros quinze minutos. Importa destacar que não referiram dificuldades na compreensão das perguntas, não identificaram perguntas inadequadas ou desajustadas, não apresentaram outros domínios para incluir numa ação de formação inicial e formação contínua, nem acrescentaram outras questões para serem incluídas no questionário.

Decorrente da entrevista individual a professores seguindo o guião para *Cognitive Debriefing*, apresentamos no Quadro 4.7 as anotações dos itens em que houve pausa e a justificação apresentada.

Quadro 4.7 - Anotações durante o preenchimento do questionário (QPFICAO-P) e entrevista com guião para *Cognitive Debriefing*, a professores.

Itens em que houve pausa	Justificação
4 - É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada período de cada ano letivo.	Deve ser retirado “ cada período de ”.
5 - Basta o conhecimento quotidiano para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.	Substituição de “quotidiano” por senso comum.

42 - São dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação contínua em período laboral.	Atendendo a que nem sempre são dadas oportunidades, a frase deve ser reformulada alterando o início da frase para “devem ser dadas (...)”.
--	--

Tendo em consideração as justificações apresentadas pelos participantes na entrevista individual para as pausas efetuadas em algumas perguntas dos questionários, procedemos à reformulação de algumas perguntas que constituem a *Parte B*, comum nos questionários construídos para assistentes operacionais e para professores (Quadro 4.8).

Quadro 4.8 - Itens antes e após a reformulação depois de aplicado o guião para *Cognitive Debriefing*.

Pergunta a reformular	Pergunta reformulada
4 - É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada período de cada ano letivo.	4 - É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada ano letivo.
5 - Basta o conhecimento quotidiano para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.	5 - Basta o conhecimento do senso comum para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.
7 - Para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho, a frequência de formação não é relevante.	7 - Não é relevante a frequência de formação contínua para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho.
28 - Para o exercício das funções de assistente operacional, a formação inicial é irrelevante.	28 - É inútil a formação inicial para o exercício das funções dos assistentes operacionais.
41 - Para atuar corretamente no caso dos acidentes de laboratório e transmitir essas informações aos professores, é desnecessário frequentar ações de formação.	41 - É desnecessário frequentar ações de formação contínua para atuar corretamente e comunicar as ocorrências de acidentes nos laboratórios.
42 - São dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação contínua em período laboral.	42 - Devem ser dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação contínua em período laboral.

Nesta fase preliminar, pareceu-nos pertinente apresentar as afirmações dos participantes assistentes operacionais (AO) e professores (P) relativamente à última questão da parte B dos instrumentos de recolha de dados, já que ilustram a especificação de algumas dificuldades:

“Somos poucos e temos muitas coisas para fazer” (AO1).

“Não conseguimos chegar a tudo, pois devíamos ser mais” (AO4).

“Nem sempre conseguimos estar disponíveis para prestar apoio, já que somos poucos e com muito trabalho” (A5).

“As dificuldades relacionam-se com o número insuficiente de assistentes operacionais” (P3).

“Neste momento e face ao número reduzido de assistentes operacionais sinto que estão a dar mais do que é humanamente possível” (P2).

Como podemos constatar, a falta de assistentes operacionais é apontada quer por assistentes operacionais, quer por professores.

Outros aspetos que transparecem das afirmações dos assistentes operacionais são a quantidade de tarefas que têm de realizar, o que pode desencadear contextos não lineares de apoio aos alunos, professores e a outros atores da comunidade educativa e a algumas tensões nas relações interpessoais.

Depois de percorrida esta etapa de refinamento dos questionários (QPFICAO-AO) aplicados a assistentes operacionais e a professores(QPFICAO-P), submetemos os instrumentos construídos (Apêndices 1 e 2) a um estudo piloto, de modo a aferirmos as características psicométricas destes instrumentos. Passamos a descrever, no capítulo seguinte, os procedimentos tidos para o desenvolvimento do estudo piloto.

Capítulo 5 - Estudo Piloto

Não há aliás métodos perfeitos, sejam eles quantitativos ou qualitativos.

(Simões, 1990, p.48)

5.1. Enquadramento e objetivos

Terminada a construção de uma versão de um questionário, torna-se necessário prosseguir para que este instrumento permita dar resposta ao problema de investigação (Ghiglione & Matalon, 2001). Para isso, a realização de um estudo piloto é adequada de modo a que, em pequena escala, se possa aplicar e fazer adequações para a recolha de dados no estudo definitivo (Gass et al., 2005).

De facto, a realização de um estudo piloto numa etapa prévia do desenvolvimento da investigação permite ao investigador averiguar a importância do estudo e a adequação dos instrumentos de recolha de dados (Ary et al., 1990). Nesta linha de ideias, o estudo piloto possibilita antever eventuais problemas na recolha de dados, minimizar os efeitos dos resultados obtidos e pode ajudar a aperfeiçoar as opções metodológicas a seguir. Além disso, o estudo piloto pode ajudar a detetar fragilidades na construção do questionário, em termos de clareza das questões, de modo a garantir que a interpretação dos itens não suscita dúvidas e também permite a aferição do tempo de preenchimento dos questionários ou outras dificuldades que surjam (Hill & Hill, 2008). Nesta linha de ideias, o estudo piloto permite, ainda, a análise das características psicométricas das escalas dos questionários e o refinamento das questões abertas. Neste capítulo apresentamos o estudo piloto realizado em maio de 2018, que teve como primordial objetivo conhecer as características psicométricas dos instrumentos construídos, nomeadamente a consistência interna, através do cálculo do coeficiente *alfa* de Cronbach das escalas que integravam o questionário de recolha de dados, para aplicação no estudo quantitativo definitivo.

5.2. Metodologia

Tratou-se de um estudo quantitativo não experimental de análise das características psicométricas de questionários, num agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário de um distrito da região centro de Portugal. O desenho metodológico é um inquérito por questionário de autorresposta.

5.2.1. Participantes

Os participantes do estudo piloto são assistentes operacionais e professores de um agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário de um distrito da região centro do país, escolhido aleatoriamente.

Atendendo a questões éticas, já que seriam facilmente identificadas as suas respostas, o diretor, subdiretor e adjuntos do diretor, não participaram no estudo piloto.

As análises estatísticas descritivas foram efetuadas com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0 para *Windows*.

No que concerne ao subgrupo dos assistentes operacionais, os participantes do estudo piloto apresentam-se no Quadro 5.1 com a respetiva distribuição por sexo: 4 eram do sexo masculino (22.2%) e 14 do sexo feminino (77.8%).

Quadro 5.1 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por sexo, no estudo piloto.

		n	%
Sexo	Masculino	4	22.2
	Feminino	14	77.8
	Total	18	100.0

O Quadro 5.2 mostra que os assistentes operacionais tinham entre os 41 e os 66 anos e a média de idades arredondada às unidades é de 55 anos (\bar{x} =54.94; DP=6.86). Da leitura dos dados desta tabela, ressalta que a amplitude da variação etária dos participantes assistentes operacionais é de 25 anos, tendo cerca de um terço da amostra (33.3%) entre 53 e 55 anos.

Quadro 5.2 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por idade, no estudo piloto.

	n	%	\bar{x}	DP	Min	Max	
Idade	41	1	5.6	54.94	6.86	41	66
	45	1	5.6				
	48	2	11.1				
	51	1	5.6				
	53	3	16.7				
	55	3	16.7				
	58	1	5.6				
	59	1	5.6				
	60	2	11.1				
	64	1	5.6				
	65	1	5.6				
	66	1	5.6				
	Total	18	100.0				

No que concerne à variável nível de escolaridade dos assistentes operacionais, 2 (11.1%) dos participantes possuíam o 4.º ano de escolaridade, 1 (5,6%) o 6.º ano de escolaridade, 7 (38.9%) o 9.º ano de escolaridade e 8 (44.4%) o 12.º ano de escolaridade (Quadro 5.3).

Quadro 5.3 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) no estudo piloto, por nível de escolaridade.

	n	%
Nível de escolaridade		
4.º ano	2	11.1
6.º ano	1	5.6
9.º ano	7	38.9
12.º ano	8	44.4
Total	18	100.0

Quanto à situação profissional, 38.9% (n=7) assistentes operacionais tinham contrato a termo e 61.1% (n=11) tinham contrato sem termo no agrupamento de escolas (Quadro 5.4).

Quadro 5.4 - Situação profissional dos participantes (assistentes operacionais), no estudo piloto.

	n	%
Situação profissional		
Contrato a termo/Agrupamento de escolas	7	38.9
Contrato sem termo/Agrupamento de escolas	11	61.1
Total	18	100.0

No que diz respeito ao desempenho de funções, os participantes desempenhavam maioritariamente funções no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (n=6; 33.3%). Considerada a restante distribuição dos participantes, 16.7% (n=3) exerciam funções no 2.º ciclo do ensino básico, 22.2% (n= 4), no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, 22.25% (n=4) no 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e 5.6% (n=1) no ensino secundário (Quadro 5.5).

Quadro 5.5 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) no estudo piloto, por desempenho de funções

		n	%
Desempenho de funções	2.º ciclo do ensino básico	3	16.7
	2.º e 3.º ciclo do ensino básico	4	22.2
	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	6	33.3
	2.º, 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário	4	22.2
	ensino secundário	1	5.6
	Total	18	100.0

O tempo de serviço dos participantes variava entre os 11 anos e os 45 anos de serviço (\bar{x} =26.18; DP=10.33). A amplitude de variação do tempo de serviço dos assistentes operacionais é de 34 anos (Quadro 5.6).

Quadro 5.6 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) no estudo piloto, por tempo de serviço.

	n	%	\bar{x}	DP	Min	Max
Tempo de serviço	17	94.4	26.18	10.33	11	45

Nota: Houve uma omissão de resposta.

No que diz respeito à frequência de formação inicial, a totalidade dos participantes assistentes operacionais (n=18; 100%) indicaram que não receberam formação inicial (Quadro 5.7).

Quadro 5.7 - Formação inicial dos assistentes operacionais.

	n	Não(%)
Formação inicial	18	100.0

Tendo como referência a Classificação Portuguesa das Profissões 2010¹⁴⁶ (Instituto Nacional de Estatística, 2011) e de modo a organizarmos os dados recolhidos,

¹⁴⁶ “A Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (CPP2010) substituiu a Classificação Nacional de Profissões 1994 (CNP/94) e foi elaborada a partir da Classificação Internacional Tipo de Profissões 2008 (CITP/2008) pelo Instituto Nacional de Estatística, I.P.(INE, I.P). Trata-se de um instrumento que apresenta a estrutura da Classificação Portuguesa das Profissões, com um sistema de codificação constituído por um código com cinco dígitos distribuídos por cinco níveis designados Grande Grupo (inicia-se no código 0 e termina no 9), Sub-Grande Grupo (codificado a partir do Grande Grupo com dois dígitos do sistema decimal de 1 a 9), Sub-Grupo (codificado a partir do Sub-Grande Grupo com três dígitos, de 1 a 9), Grupo Base (quatro dígitos) e Profissão (cinco dígitos) (CPP, 2010)”. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt

considerámos para a distribuição do subgrupo dos assistentes operacionais que deram a conhecer a atividade profissional anterior os seguintes grandes grupos da estrutura desta classificação: trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices e operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (Quadro 5.8).

Quadro 5.8 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) no estudo piloto, por atividade profissional anterior à de assistente operacional.

Categoria das profissões	n	%
Operadores de caixa	2	11.1
Vendedor em loja (estabelecimento)	1	5.6
Cozinheiro	1	5.6
Trabalhador qualificado da transformação de alimentos	1	5.6
Matador de animais	1	5.6
Operador de instalações fixas e máquinas	1	5.6
Total	7	39.1

Assim, dos 18 participantes, 39.9% (n=7) responderam terem tido uma atividade profissional anterior à de assistente operacional. De acordo com a informação recolhida, do grande grupo, “trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores”, 2 (11.1%) são operadores de caixa, 1 (5.6%) é vendedor em loja (estabelecimento) e 1 (5.6%) é cozinheiro. Do grande grupo, “trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices”, 1 (5.6%) é trabalhador qualificado da transformação de alimentos, 1 (5.6%) é matador de animais. Por último, do grande grupo, “operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem”, 1 (5.6%) é operador de instalações fixas e máquinas (Quadro 5.8).

De acordo com os dados recolhidos, verificámos que todos os assistentes operacionais, que responderam terem tido uma atividade profissional anterior à de assistente operacional, não incluem profissões com afinidade com as existentes nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas. Esta conclusão reveste-se de alguma importância, se cruzarmos estes dados com as respostas dos assistentes operacionais quanto ao facto de não terem tido qualquer formação inicial para o desempenho de funções.

Em relação ao subgrupo dos professores, os dados sociodemográficos, sexo, idade, nível de escolaridade, situação profissional, tempo de serviço, grupo de recrutamento e tipologia de escola, são apresentados a seguir.

No estudo piloto participaram 22 professores, sendo 13.6% (n=3) do sexo masculino e 86.4% (n=19) do sexo feminino (Quadro 5.9).

Quadro 5.9 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por sexo.

		n	%
Sexo	Masculino	3	13.6
	Feminino	19	86.4
	Total	22	100.0

O Quadro 5.10 mostra que a idade dos professores variava entre os 37 e os 64 anos, sendo a média de idades arredondada às unidades, de 52 anos (\bar{x} =51.19; DP=7.99). A leitura dos dados permitiu-nos verificar que a amplitude de variação etária dos professores é de 27 anos. Neste subgrupo, mais de um quarto dos respondentes (27.2%) tinham entre 58 e 60 anos e 18.2% tinham 61 anos ou mais de idade, o que parece traduzir o envelhecimento da classe docente, que se tem verificado a nível nacional.

Quadro 5.10 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por idade.

		n	%	\bar{x}	DP	Min	Max
Idade	37	2	9.5	51.19	7.99	37	64
	45	2	9.5				
	46	1	4.8				
	48	1	4.8				
	49	1	4.8				
	50	1	4.8				
	52	1	4.8				
	56	1	4.8				
	57	2	9.5				
	58	3	14.3				
	60	3	14.3				
	61	2	9.5				
	64	2	9.5				
	Total	22	100.0				

Quanto às habilitações literárias dos professores, 13.6% (n=3) possuíam o bacharelato, 63.6% (n=14) a licenciatura, 22.7% (n=5) o mestrado e nenhum possuía o doutoramento (Quadro 5.11).

Quadro 5.11 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por habilitações literárias.

		n	%
Habilitações literárias	Bacharelato	3	13.6
	Licenciatura	14	63.6
	Mestrado	5	22.7
	Doutoramento	0	0%
	Total	22	100.0

Em relação à situação profissional, 9.1% (n=2) são professores contratados, 13.6% (n=3) são professores do Quadro de Zona Pedagógica e 77.3 % (n=17) pertencem ao Quadro de Escola do agrupamento onde decorreu o estudo piloto (Quadro 5.12).

Quadro 5.12 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por situação profissional.

		n	%
Situação profissional	Contratado	2	9.1
	Quadro de Zona Pedagógica	3	13.6
	Quadro de Agrupamento de Escola	17	77.3
	Total	22	100.0

Quanto ao tempo de serviço, é de referir que apenas um participante não respondeu, motivo pelo qual o número de participantes foi reduzido para 21. Dos restantes professores que participaram no estudo, podemos verificar que apresentam tempo de serviço compreendido entre os 3 anos e os 42 anos de serviço. A média do tempo de serviço, arredondada às unidades, é de 29 anos (Quadro 5.13). A amplitude de variação do tempo de serviço dos participantes professores é de 39 anos ($\bar{x} = 28.76$; DP=10.34).

Quadro 5.13 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por tempo de serviço.

	n	\bar{x}	DP	Min	Max
Tempo de serviço	21	28.76	10.34	3	42

Nota: Houve uma omissão de resposta.

Em relação ao cargo na escola, esta variável foi dividida em quatro categorias profissionais: professor; adjunto da direção; subdiretor e diretor. Contudo, e como já referimos anteriormente, entendemos que, por questões éticas, para evitar a identificação fácil dos membros da direção do agrupamento onde decorreu o estudo piloto, os questionários foram apenas aplicados a professores (n=22) sem cargos na direção do agrupamento de escolas.

No que concerne aos grupos de recrutamento dos professores, 9.1% (n=2) pertencem ao grupo de recrutamento, Português e Estudos Sociais/ História, 13.6% (n=3) a Português e Inglês, 4.5% (n=3) a Matemática e Ciências da Natureza, 4.5% (n=1) a Educação Visual e Tecnológica, 4.5% (n=1) a Educação Musical, 9.1% (n=2) a Educação

Física, 18.2% (n=4) a Português, 9.1% (n=2) a Inglês, 13.6% (n=3) a História, 4.5% (n=1) a Geografia e 4.5% (n=1) a Matemática (Quadro 5.13).

Quadro 5.14 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto por grupo de recrutamento.

	n	%
Português e Estudos Sociais/ História (código de recrutamento 200)	2	9.1
Português e Inglês (código de recrutamento 220)	3	13.6
Matemática e Ciências da Natureza (código de recrutamento 230)	1	4.5
Grupo 240 – Educação Visual e Tecnológica (código de recrutamento 240)	1	4.5
Educação Musical (código de recrutamento 250)	1	4.5
Educação Física (código de recrutamento 260)	2	9.1
Português (código de recrutamento 300)	4	18.2
Inglês (código de recrutamento 330)	2	9.1
História (código de recrutamento 400)	3	13.6
Geografia (código de recrutamento 420)	1	4.5
Matemática (código de recrutamento 500)	1	4.5
Educação Especial (código de recrutamento 910)	1	4.5
Total	22	100.0

No tocante aos participantes, por tipologia de escola, apresentamos no Quadro 5.15, a distribuição correspondente.

Quadro 5.15 - Distribuição dos participantes (professores) no estudo piloto, por tipologia de escola onde desempenham funções.

	n	%
Tipologia de escola	22	100.0
Agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário		

Da leitura dos dados, podemos verificar que os professores participantes no estudo piloto exercem funções no agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário (n=22; 100%). Não se verificam situações de acumulação de funções, por exemplo com os professores contratados, numa tipologia de escola diferente.

5.3. Instrumentos de recolha de dados

Antes de se proceder à descrição propriamente dita dos instrumentos de recolha de dados, tal como já mencionado anteriormente na subsecção 4.2. do capítulo 4, importa destacar que, inicialmente, antes da construção dos instrumentos procedemos à eleição de

quatro domínios de itens (*Percepções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais, Comunicação com alunos, família e professores, Relação na comunidade educativa, Formação técnica especializada*) que passaram a constituir as secções 1, 2, 3 e 4, respetivamente. Em seguida, foram agregados em dois domínios *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) que passaram a constituir as escalas 1 e 2, respetivamente, pelas razões que se explanarão a seguir e que têm a ver com indicadores baixos de consistência interna de cada uma das quatro escalas iniciais. Estas escalas integram a *parte B*, comum aos questionários aplicados a assistentes operacionais e a professores. Como se explanará mais à frente, em termos psicométricos, a consistência interna dos quatro domínios teóricos era muito baixa e não legitimava as conclusões. O domínio *Autopercepção sobre a aprendizagem* foi apenas incluído no questionário aplicado a assistentes operacionais, como se disse atrás, que passou a constituir a secção 5 incluído na *Parte C do questionário de percepções sobre a formação geral e contínua de assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais* (QPFICAO-AO).

Para a realização do estudo piloto foram aplicados os questionários a assistentes operacionais e a professores, após o refinamento dos mesmos, a partir da entrevista segundo guião de *Cognitive Debriefing*, atrás referido.

5.3.1. Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO) - Estudo piloto.

O *questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais* (QPFICAO-AO), é constituído, como já dissemos no capítulo anterior, por 61 itens e está dividido em três partes, designadas *Parte A, Parte B e Parte C* (Apêndice 1). A *Parte A* é relativa aos dados sociodemográficos dos assistentes operacionais e a *Parte B* é constituída pelos domínios de formação, a saber: domínio 1 - *Percepções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais*; domínio 2 - *Comunicação com alunos, família e professores*; domínio 3 - *Relação na comunidade educativa*; domínio 4 - *Formação técnica especializada*. Estes domínios passaram a constituir as escalas com a mesma designação. Este instrumento utilizado para medir as percepções associadas a aspetos relacionados com as escalas anteriores sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais, é composto na *Parte B* por 46 itens com uma escala de resposta *Likert* de 5 pontos (de 1 =

Discordo muito; 2 = Discordo um pouco; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo um pouco; 5 = Concordo muito) como se descreveu atrás.

O questionário inclui na *Parte B*, duas questões de caráter misto, inicialmente em formato *checklist* sobre os domínios a incluir numa ação de formação inicial e contínua para assistentes operacionais seguindo-se uma questão aberta para que possam ser registados outros domínios de formação. No final da *Parte B* encontra-se uma questão aberta sobre as dificuldades das tarefas específicas dos assistentes operacionais.

Integra, ainda, este instrumento um conjunto de questões sobre a *Autoperceção sobre a aprendizagem inseridas* no domínio 5, num total de 12 itens. Este conjunto de questões foi apenas incluído no questionário aplicado a assistentes operacionais, que passou a constituir a secção 5 na *Parte C*, ao longo da qual os participantes se autoavaliam em aspetos relacionados com a sua aprendizagem em contexto de formação (e.g., considero que o que aprendo nas ações de formação contínua melhora o meu desempenho profissional) e fora dela (e.g., A aprendizagem ao longo da vida é importante para o bem-estar das pessoas).

Todos os itens foram construídos com uma escala de resposta de *Likert* cotada de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo muito), como se disse.

5.3.2. Questionário de perceções sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P) - Estudo piloto.

No estudo piloto, foi usado o *Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P)*, a que se aludiu no capítulo anterior. Este instrumento (Apêndice 2) é constituído pela *Parte A*, respeitante aos dados sociodemográficos dos professores, e pela *Parte B*, composta por 46 itens que integram as mesmas escalas com um formato de resposta de *Likert* cotada de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo muito) do questionário aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO). O questionário incorpora, ainda as mesmas questões mistas e a questão aberta da *Parte B* do questionário (QPFICAO-AO) aplicado aos assistentes operacionais, no estudo piloto.

5.4. Procedimentos

Prosseguindo com o nosso interesse em recolher informação relevante para a investigação, solicitámos por *email* à Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF) da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) do Ministério da Educação, em maio de 2017, a cedência dos seguintes dados sobre a formação dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas: dados estatísticos sobre o número de ações de formação acreditadas pela DGAE para a formação contínua dos assistentes operacionais; os temas das ações de formação acreditadas pela DGAE para a formação contínua dos assistentes operacionais, desde a criação da categoria profissional assistente operacional; dados estatísticos, a partir de 2008, sobre o número de ações de formação contínua acreditadas pela DGAE para a formação de pessoal não docente; dados estatísticos, a partir de 2008, relativos à idade, sexo, habilitações, situação profissional (contratado, efetivo) dos assistentes operacionais (Apêndice 10). Os dados estatísticos solicitados reportavam-se a um período temporal que se inicia em 2008, por ter sido criada nesse ano a categoria profissional assistente operacional. Após resposta, ainda em maio, da DSGRHF com a indicação que detinham os dados solicitados, à exceção do último (Anexo 5), para a cedência desses dados foi proposta pela DGAE a celebração de um protocolo¹⁴⁷ entre este organismo do Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Com efeito, e depois da autorização da cedência dos dados pela Diretora-Geral da DGAE, iniciámos o processo de formalização do protocolo. A celebração do protocolo ocorreu em outubro de 2017 (Anexo 2).

Depois de terminada a construção dos questionários, para a sua aplicação em meio escolar a assistentes operacionais e a professores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, solicitámos à Direção-Geral de Educação (DGE) a autorização de aplicação destes instrumentos, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) no dia 3 de março de 2018 (Apêndice 12).

¹⁴⁷ De acordo com a primeira cláusula do protocolo estabelecido entre a DGAE e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, o objeto do protocolo é (...) “estabelecer as formas de cooperação entre as partes, nomeadamente no que respeita ao estabelecimento das condições de cedência de dados estatísticos sobre a formação contínua dos assistentes operacionais em escolas públicas (com 2.º, 3.º ciclo de escolaridade e/ou com ensino secundário) do ensino não superior (...)”.

Na segunda cláusula, relativamente aos deveres do primeiro outorgante, “A DGAE compromete-se a facultar”:

- a) “Dados estatísticos sobre o n.º de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais”;
- b) “Temas das ações de formação (desde a criação desta categoria profissional) acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais”;
- c) “Dados estatísticos (a partir de 2008) sobre o n.º de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para não docentes”.

O pedido de autorização para aplicação dos questionários em meio escolar ficou registado na plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com a identificação inquérito n.º 0276500003 (Anexo 3).

Com a comunicação da aprovação deste pedido, no dia 27 de março do mesmo ano civil (Anexo 4), para a realização do estudo piloto, escolhemos aleatoriamente um agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos e com ensino secundário de um distrito da região centro do país, diferente do distrito onde foi realizado o *Cognitive Debriefing* e o estudo piloto. Depois de solicitarmos autorização à direção desse agrupamento de escolas para a aplicação dos questionários (Apêndice 13) e, após termos recebido um contacto telefónico com o deferimento do nosso pedido, demos início ao estudo piloto em maio do ano letivo de 2018-2019.

Tendo em conta que o estudo piloto decorreu apenas num agrupamento de escolas de um distrito da região centro do país, por razões éticas respeitantes à confidencialidade das respostas, entendemos, como se disse atrás, que o diretor, subdiretor e os adjuntos da direção não participariam na investigação por serem facilmente identificados. Com a direção do agrupamento de escolas, definimos um dia e hora para uma reunião inicialmente com os assistentes operacionais e, posteriormente, com os professores.

Em cada uma dessas reuniões foram dados a conhecer os objetivos da investigação, a relevância da mesma, os procedimentos, a calendarização e foi comunicada a garantia de anonimato e a confidencialidade das respostas.

Atendendo a que só foi permitido realizarmos a reunião com os assistentes operacionais à hora de almoço, durante quinze minutos e com os professores num intervalo de vinte minutos, na parte da manhã, e dadas as limitações temporais, acordámos que seria a direção do agrupamento de escolas a entregar os questionários e os envelopes a quem tinha mostrado interesse em participar no estudo piloto. Para agilizarmos o processo de recolha dos questionários, com a concordância da direção do agrupamento de escolas, colocámos duas caixas opacas com ranhuras nas tampas, identificadas “Questionários assistentes operacionais” e “Questionários professores”. Os participantes assistentes operacionais e professores, depois de terem respondido aos questionários e de os terem colocados no interior dos envelopes, deslocaram-se ao gabinete da direção do agrupamento de escolas para colocarem os questionários nas caixas devidamente identificadas.

No final do mês de maio do mesmo ano letivo, procedemos ao levantamento dos questionários.

5.5. Apresentação e discussão dos resultados

A partir da recolha dos questionários do estudo piloto e da respetiva inserção na base de dados, das respostas de professores e de assistentes operacionais, apresentamos os resultados das características psicométricas dos questionários, como é o caso dos indicadores de consistência interna dos itens e da sua potencial agregação em dimensões de análise das respostas.

Terminada a inserção dos dados dos questionários, procedemos à inversão de alguns itens da *Parte B* (que agregava itens pertencentes a quatro domínios teóricos), comum à versão dos questionários aplicados a professores e a assistentes operacionais e de alguns itens da *Parte C* (com um domínio), apenas integrada no questionário aplicado a assistentes operacionais. Antes da análise estatística dos dados, procedemos à inversão de alguns itens na *Parte B* e na *Parte C* dos questionários (Quadro 5.16), uma vez que foram construídos semanticamente de forma inversa, como estratégia para aumentar a validade interna do instrumento.

Quadro 5.16 - Itens invertidos da *parte B* e da *parte C* dos questionários.

Questionários	<i>Parte B</i>	Itens invertidos
QPFICAO-AO		4 - É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais em cada ano letivo.
		5 - Basta o conhecimento do senso comum para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.
	e	6 - Para comunicar com os elementos da comunidade educativa, a formação contínua em relações humanas é uma perda de tempo.
QPFICAO-P		7 - Não é relevante a frequência de formação contínua para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho.
		9 - Considera-se irrelevante que os assistentes operacionais tenham ações de formação que lhes permitam saber trabalhar com todos os equipamentos elétricos, eletrónicos, informáticos e desportivos.
		12 - Para a resolução de conflitos que surgem nos corredores e em espaços ao ar livre na escola, a formação contínua é uma perda de tempo.
		20 - A formação contínua em primeiros socorros não é relevante para o desempenho da função de assistente operacional.
		25 - É desnecessário que os assistentes operacionais frequentem formação contínua, dadas as suas funções na comunidade educativa.
	28 - É inútil a formação inicial para o exercício das funções dos assistentes operacionais.	
	32 - Para transmitir informações aos professores sobre o comportamento dos alunos no exterior da sala, não é necessário qualquer tipo de formação.	
	41 - É desnecessário frequentar ações de formação contínua para atuar corretamente comunicar as ocorrências de acidentes nos laboratórios.	

		<p>43 - Para compreender os problemas dos alunos, não é necessário frequentar formação contínua.</p> <p>44 - O que se aprende na formação contínua contribui pouco para a melhoria da execução das tarefas específicas.</p> <p>45 - Para comunicar com os professores de qualquer área do conhecimento, importam apenas os conhecimentos que se adquirem na relação diária.</p> <p>46 –Basta a experiência adquirida com os colegas de trabalho para desempenhar bem, as tarefas específicas dos assistentes operacionais.</p>
QPFICAO - AO	Parte C	<p>50 - Consigo ser um bom profissional aprendendo apenas com os meus colegas.</p> <p>51 - A aprendizagem a partir de ações de formação deixa-me desconfortável porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão.</p> <p>55 - Quero aprender na formação contínua, sobretudo, para agradar à direção da escola.</p> <p>58 - Sinto-me pouco capaz de aprender coisas novas pois já sou bom profissional.</p> <p>59 - Encaro a formação contínua como uma perda de tempo para mim, enquanto adulto/a.</p>

Legenda:

QPFICAO-AO: Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais

QPFICAO-P: Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores

Procedemos, em seguida, ao cálculo do *alfa* de *Cronbach* para analisarmos a consistência interna de cada escala e a potencial agregação dos itens nessas dimensões de análise, que nos pareciam adequadas, do ponto de vista concetual e que presidiram à construção dos itens.

As análises estatísticas dos dados do estudo piloto dos questionários aplicados aos assistentes operacionais e aos professores foram realizadas com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 22.0 para *Windows*, como se disse.

5.6. QPFICAO-AO - Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais - Estudo Piloto.

5.6.1. Dados relativos à fiabilidade dos domínios iniciais de agregação dos itens

Após a inserção dos dados recolhidos e a análise dos questionários aplicados aos participantes assistentes operacionais verificámos a inexistência de respostas com dupla marcação. Procedemos, em seguida à análise de dados, a partir da estatística descritiva e calculámos o *alfa* de *Cronbach* para cada um dos domínios conceituais dos itens do *Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais* (QPFICAO-AO). Apresentam-se, em seguida, no Quadro 5.17, os resultados obtidos.

Quadro 5.17 - Valores de α para cada domínio conceitual dos itens do questionário, QPFICAO-AO (46 itens; n=18).

Domínios	α de Cronbach
1-Percepções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais	$\alpha=0.65$
2-Comunicação com alunos, famílias e professores	$\alpha=0.65$
3-Relação na comunidade educativa	$\alpha=0.36$
4-Formação técnica especializada	$\alpha=0.56$

Legenda:

QPFICAO-AO- Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua, aplicado a assistentes operacionais

De acordo com os baixos valores de consistência interna das famílias dos itens integrantes dos questionários aplicados aos assistentes operacionais, decidimos agregar o domínio 1 (*Percepções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais*) com o domínio 4 (*Formação técnica especializada*), ficando este primeiro grupo com 25 itens, que vieram a constituir a escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO). Procedeu-se, também, à junção do domínio 2 (*Comunicação com alunos, família e professores*) com o domínio 3 (*Relação na comunidade educativa*), ficando este segundo grupo com 21 itens, que vieram a formar a escala 2, que designámos por *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE). Os valores de

consistência interna para a escala 1 e a escala 2 dos questionários aplicados aos assistentes operacionais, encontram-se no Quadro 5.20.

Quadro 5.18 - Coeficientes de fiabilidade das escalas do questionário, QPFICAO-AO.

Escalas	Número de itens	<i>alfa</i> de Cronbach
1 - Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO)	25	$\alpha=0.72$
2 - Relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE)	21	$\alpha=0.73$
Total QPFICAO-AO	46	$\alpha=0.83$

Legenda:

QPFICAO-AO- Questionário de percções sobre a formação inicial e contínua, aplicado a assistentes operacionais

As duas escalas apresentam índices de fiabilidade razoáveis, segundo os critérios aceites na literatura (e.g., Pestana e Gageiro, 2014): $\alpha=0.72$, para a escala 1 (*Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais*) e $\alpha=0.73$, para a escala 2 (*Relação e comunicação com a comunidade educativa*). O *alfa* de Cronbach para o total de itens é de 0.83 o que revela boa consistência interna e elevada homogeneidade nas respostas obtidas. Porém, devido à distinção teórica dos temas abordados, optámos sempre por usar apenas o total de cada uma das duas escalas e não o total dos 46 itens do questionário.

O valor de *alfa* de Cronbach obtido para o questionário adicional, *Autoperceção sobre a aprendizagem* constituído por 12 itens foi extremamente baixo: $\alpha=0.30$. De acordo com Pestana e Gageiro (2014), apresenta um valor de confiabilidade inadmissível¹⁴⁸, pelo que procedemos à reformulação dos itens com *alfa* de Cronbach inferior a 0.60, uma vez que suspeitávamos que as pessoas respondentes tinham interpretado de forma oposta ao pretendido, o conteúdo das afirmações.

Foi, nesta sequência, necessário proceder à reconversão do item 51 (A aprendizagem a partir de ações de formação deixa-me desconfortável porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão) e do item 52 (Gosto de aprender, por isso, considero importante fazer formação contínua). Depois da reformulação destes itens, a escala *Autoperceção sobre a aprendizagem* apresentou razoável fiabilidade ($\alpha =0.72$). Com as alterações, as escalas apresentaram boa e razoável fiabilidade, estando em conformidade

¹⁴⁸ $\alpha =0,30$ (antes da reconversão dos itens 2 e 3)

com os valores considerados razoáveis para fins de investigação (Pestana & Gageiro, 2014).

No Quadro 5.19, apresentamos os itens correspondentes a este questionário, antes e após a reformulação, que passaram a integrar a escala *Autopercepção sobre a aprendizagem*.

Quadro 5.19 - Itens do questionário sobre a escala *Autopercepção sobre a aprendizagem*, antes e após a reformulação dos itens.

Itens, antes da reformulação	Itens, após a reformulação
51 - A aprendizagem a partir de ações de formação deixa-me desconfortável porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão.	51- A aprendizagem a partir de ações de formação não é importante porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão.
52 - Gosto de aprender, por isso considero importante fazer formação contínua.	52 - Gosto de aprender.

O número de itens deste questionário sobre a escala *Autopercepção sobre a aprendizagem* manteve-se, mas procedemos à reformulação dos itens 50 e 58, após reflexão sobre o modo como estavam elaborados e discussão com especialistas em educação de adultos. Na sequência deste debate, decidimos, ainda, que seria mais adequado passar a designar o questionário por escala *ACA Autoconceito de aprendizagem* pelo facto de os itens estarem relacionados com o modo como os assistentes operacionais se vêem em processos de aprendizagem, enquanto adultos.

A escala *ACA Autoconceito de aprendizagem*, incluída na *Parte C*, constante apenas no questionário aplicado aos assistentes operacionais, passou a incluir os itens que foram reformulados juntamente com os restantes oito que faziam da versão original (Quadro 5.20). Apesar da baixa consistência interna obtida inicialmente, entendemos manter este questionário no estudo quantitativo definitivo, dada a importância do modo como as pessoas adultas se vêem enquanto aprendizes, quando se trata de avaliar o sucesso do seu envolvimento em processos de aprendizagem.

Embora possam ser apontados motivos intrínsecos e motivos extrínsecos que levam os adultos a apostar na formação, como já referido anteriormente, são atribuídos maioritariamente motivos profissionais relacionados com o desenvolvimento de competências e a reconversão profissional (Carré, 2001). Daqui é possível depreender que estes motivos podem, para alguns adultos, estar associados a motivos intrínsecos e, para outros, a motivos extrínsecos.

Na sequência da análise da escala ACA *Autoconceito de aprendizagem*, apresentamos no Quadro 5.20 os itens da versão inicial e da versão reformulada dos itens. Os itens da escala ACA passaram a ser numerados de 1 a 12 na versão final desta escala.

Quadro 5.20 - Itens do questionário sobre *Autoconceito de aprendizagem* (ACA), antes e após a reformulação.

Versão inicial dos itens	Versão reformulada dos itens
50 - Consigo ser um bom profissional aprendendo apenas com os meus colegas.	1 - Para ser um bom profissional basta aprender com os meus colegas.
51 - A aprendizagem a partir de ações de formação deixa-me desconfortável porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão.	2 - A aprendizagem a partir de ações de formação não é importante porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão.
52 -Gosto de aprender, por isso considero importante fazer formação contínua.	3 -Gosto de aprender.
58 - Sinto-me pouco capaz de aprender coisas novas pois já sou um bom profissional.	9 - Sou capaz de melhorar o meu desempenho profissional através da aprendizagem em ações de formação.

A versão final do *Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais* (QPFICAO-AO) no estudo quantitativo definitivo encontra-se no Apêndice 3.

5.7. QPFICAO-P - Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, aplicado a professores - Estudo Piloto.

5.7.1. Dados relativos à fiabilidade dos domínios iniciais de agregação dos itens

À semelhança dos procedimentos descritos atrás, verificámos que não existiam omissões de resposta ou com dupla marcação nos questionários aplicados aos participantes professores, procedemos à análise de dados e ao cálculo do *alfa* de Cronbach para cada domínio concetual de itens do *Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, aplicado a professores* (QPFICAO-P).

Passamos a apresentar, no Quadro 5.21, os valores de consistência interna (*alfa* de Cronbach).

Quadro 5.21 - Valores de *alfa* de *Cronbach* para cada domínio concetual dos itens do questionário QPFICAO-P (46 itens; n=22)

Domínios	α de Cronbach
1 - Perceções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais	$\alpha=0.55$
2 - Comunicação com alunos, famílias e professores	$\alpha=0.65$
3 - Relação na comunidade educativa	$\alpha=0.42$
4 - Formação técnica especializada	$\alpha=0.45$

Legenda:

QPFICAO-P- Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, aplicado a professores

Os valores do *alfa* de *Cronbach* dos domínios teóricos agregadores dos itens que constituíam a versão inicial do questionário QPFICAO-P revelaram-se baixos, pelo que não viabilizaram a sua manutenção de modo separado, como inicialmente previsto. Além disso, não permitiram a interpretação dos dados para as temáticas consideradas. Numa tentativa de melhorar os indicadores de consistência interna do instrumento, e com base nos temas integrantes dos quatro domínios previstos, tomámos a decisão de agrupar o domínio 1 (Perceções gerais sobre a formação dos assistentes operacionais) com o domínio 4 (Formação técnica especializada), por terem afinidade em termos dos conteúdos abordados. Esta agregação conduziu-nos à escala 1 do questionário, com 25 itens, designada, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO). Tendo em consideração os domínios que se entrecruzam sobre a comunicação com vários atores da comunidade educativa e a relação nesta comunidade, tomámos a decisão de juntar o domínio 2 (*Comunicação com alunos, família e professores*) com o domínio 3 (*Relação na comunidade educativa*), constituindo a escala 2, designada *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE), constituída por 21 itens.

No Quadro 5.22, apresentam-se os coeficientes de *alfa* de *Cronbach* para cada uma das novas agregações temáticas dos itens, a partir das lógicas teóricas anteriormente descritas e das decisões tomadas com base nos dados psicométricos iniciais.

Quadro 5.22 - Coeficientes de fiabilidade das escalas do questionário, QPFICAO-P.

Escalas	Número de itens	<i>alfa</i> de <i>Cronbach</i>
Escala 1- Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO)	25	$\alpha=0.75$
Escala 2- Relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE)	21	$\alpha=0.71$
Total QPFICAO-P	46	$\alpha=0.85$

Legenda:

QPFICAO-P- Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais, aplicado a professores.

Os valores de consistência interna encontrados para a escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* e para a escala 2, *Relação e comunicação com a comunidade educativa*, são respetivamente, $\alpha=0.75$ e $\alpha=0.71$. Os valores encontrados permitem considerar que as escalas 1 e 2 apresentam uma consistência interna razoável¹⁴⁹. O *alfa* de *Cronbach* para o total de itens no questionário QPFICAO-P é de 0.85, o que permite evidenciar uma boa homogeneidade das respostas. Refira-se que estes valores são obtidos no âmbito de um estudo piloto, com uma amostra muito pequena de sujeitos.

A análise das características psicométricas dos instrumentos construídos, QPFICAO-AO e QPFICAO-P, em termos de fiabilidade, revela-se satisfatória, permitindo-nos a aplicação destes instrumentos de recolha de dados no estudo quantitativo definitivo com assistentes operacionais e professores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas de um distrito da região centro de Portugal. As versões finais dos instrumentos de recolha de dados aplicados a assistentes operacionais e a professores no estudo quantitativo definitivo encontram-se nos Apêndices 3 e 4. Destes instrumentos fazem parte questionários com escalas comuns, incluídas sem identificação, na *Parte B* dos questionários QPFICAO-AO e QPFICAO-P: a escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) que mede a importância da formação dos assistentes operacionais, os constrangimentos à sua frequência e a tecnicidade da profissão; a escala *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) permite medir a relação dos assistentes operacionais com os vários atores da comunidade educativa, nomeadamente alunos, professores, famílias, encarregados de educação e órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a gestão de conflitos e a promoção de hábitos saudáveis de comunicação. No instrumento QPFICAO-AO consta também, sem identificação, a escala ACA *Autoconceito de aprendizagem*, incluída na *Parte C* do questionário de percepções sobre a formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO). Esta escala mede o conceito que os assistentes operacionais têm sobre si mesmos, enquanto aprendizes adultos, e sobre a utilidade que reconhecem à

¹⁴⁹ De acordo com Pestana e Gageiro (2014), os valores de consistência interna são considerados inadmissíveis, se $\alpha < 0.60$, Fracos, se $0.60 \leq \alpha < 0.70$, Razoáveis, se $0.70 \leq \alpha < 0.80$, Bons, se $0.80 \leq \alpha < 0.90$, e Muito Bons, se $\alpha > 0.90$.

aprendizagem para a sua profissão, seja com os seus pares, seja em contexto organizado de formação contínua.

Em síntese, o questionário QPFICAO-AO, é composto por 61 itens e está dividido em três partes, designadas por *Parte A*, *Parte B* e *Parte C*. A *Parte A* é relativa aos dados sociodemográficos e a *Parte B* constituída pelas escalas *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) que passaram a constituir a escalas 1 e 2, respetivamente, com as razões já explicitadas anteriormente. A *Parte C* é respeitante à escala *Autoconceito de aprendizagem* que passou a constituir a escala *ACA Autoconceito de aprendizagem*.

Perante os resultados, não foi possível comparar os valores obtidos nas escalas com eventuais valores referenciados em outras investigações nacionais e internacionais, dado não termos encontrados estudos equivalentes, na literatura da especialidade, que envolvessem a construção de instrumentos para medir o nosso objeto de investigação.

Atente-se neste árduo caminho percorrido na recolha de dados, na “perplexidade” demonstrada por alguns técnicos superiores e docentes dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, por estarmos a fazer este estudo. Importa referir, em relação às dificuldades que foram sentidas na fase prévia ao início dos estudos quantitativo e qualitativo, as que se reportam ao contacto com as entidades com responsabilidade direta, ou indireta, na formação do pessoal não docente. Começamos pela dificuldade em obter dados pertinentes nos Centros de Formação de Associação de Escolas, de um distrito da região centro de Portugal, sobre a formação dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas. Na realidade, fizemos inúmeras deslocações nem sempre bem-sucedidas já que não conseguimos alguns dados, por não terem sido autorizados ou por não existirem nas bases de dados. Deste modo, tivemos de infletir o caminho a seguir e, através da consulta de páginas *web* e *newsletters* desses centros de formação, procedemos à pesquisa dos temas das ações de formação realizadas para pessoal não docente e em particular para assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas. Além destas dificuldades, acresce a morosidade por parte da Direção-Geral da Administração Escolar na celebração do protocolo entre este organismo do Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para cedência dos dados por nós solicitados, relativos à formação do pessoal não docente e, em particular, dos assistentes operacionais. De facto, e em virtude destas dificuldades, estamos conscientes de que a construção dos questionários, iniciada antes da formalização do referido protocolo, poderia ter sido enriquecida com outros itens, com maior pertinência para a construção do conhecimento sobre a formação inicial dos assistentes operacionais e para o enriquecimento do

conhecimento da nossa comunidade científica sobre a formação contínua destes profissionais.

Ainda no que se refere às dificuldades sentidas pelos assistentes operacionais em relação às tarefas específicas da sua profissão, destacamos a constatação da insuficiência de assistentes operacionais e a necessidade de formação, como podemos verificar nas afirmações seguintes:

“Há poucos assistentes operacionais e os que se reformam não são substituídos” (AO 3).

“Nem todas as assistentes operacionais têm perfil e formação para desempenhar tarefas específicas porque a falta de conhecimentos e o facto de não estarem à vontade a desempenhar funções numa certa área, podem ser obstáculos” (AO 12).

Na nossa perspetiva, este aspeto compromete a realização de várias tarefas e, na maioria das vezes, conduz a atrasos ou a incumprimento, em tempo útil, nomeadamente em trabalhos na reprografia, apoio no bar ou mesmo na gestão de situações de indisciplina ou supervisão do espaço escolar.

Por seu lado, podemos constatar nas afirmações que a seguir apresentamos que os professores identificam como dificuldades das tarefas específicas dos assistentes operacionais, o número insuficiente destes profissionais, a falta de formação e a gestão de conflitos.

“Neste momento e face ao número reduzido de assistentes operacionais sinto que estão a dar mais do que é humanamente possível” (P 2).

“Muitas vezes é a ausência de vários domínios de formação” (P 3).

“Gerir conflitos dos alunos” (P 5).

As afirmações feitas pelos professores relevam a formação como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional dos assistentes operacionais pelo que não é plausível realizarem tarefas específicas ou funções de carácter relacional com alunos, professores e outros atores da comunidade educativa sem um investimento em formação especializada, seja a formação inicial, seja a formação contínua.

O estudo piloto permitiu-nos aprimorar as condições para a realização do estudo quantitativo definitivo, através do refinamento dos instrumentos de recolha de dados, de modo a potenciar a motivação e o envolvimento dos participantes. Passamos a descrever,

no capítulo seguinte, o estudo quantitativo definitivo que fizemos para dar resposta ao nosso problema científico e aos objetivos da nossa investigação.

Capítulo 6 - Descrição do estudo definitivo quantitativo com assistentes operacionais e professores

Os seres humanos constituem entidades muito mais complexas do que a matéria inerte estudada nas ciências físicas.

(Burns, 2000, p.9)

6.1. Enquadramento e objetivos

Neste capítulo apresentamos o estudo quantitativo definitivo, integrado na última etapa da investigação quantitativa que compreendeu o estudo piloto e o estudo quantitativo definitivo que passaremos a descrever. Atendendo a que não existem na literatura instrumentos construídos para avaliar as perceções dos assistentes operacionais e dos professores sobre a formação inicial e formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas sob tutela do Ministério da Educação, houve necessidade de construir esses instrumentos na fase prévia ao estudo piloto e a necessidade de realizar este estudo tornou-se imperativa para analisar as características psicométricas dos instrumentos de recolha de dados. Além disso, esta fase permitiu-nos aprimorar os instrumentos de recolha de dados a utilizar no estudo quantitativo definitivo.

Este estudo teve como objetivos conhecer as opiniões de assistentes operacionais e de professores acerca da formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais e sobre a relação e a comunicação na comunidade educativa destes profissionais. Outro objetivo foi conhecer o que pensam os assistentes operacionais sobre a importância da aprendizagem em contextos de formação e na vida, em geral. Foi também nossa intenção conhecer as opiniões dos assistentes operacionais e dos professores sobre os domínios a incluir na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais e sobre as dificuldades das tarefas específicas destes profissionais. Para além destes objetivos, entendemos que seria pertinente perceber qual é o grau de associação entre as variáveis sociodemográficas das duas subamostras do nosso estudo e as respetivas perceções sobre as necessidades de formação em análise, recorrendo ao cálculo de correlações lineares.

Este estudo foi desenvolvido em agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e em escolas não agrupadas com 3.º ciclo do ensino básico e com ensino secundário, de um distrito da região centro de Portugal, escolhido por conveniência, de modo a que a recolha de dados abrangesse uma

diversidade cultural, geográfica e económica de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

Integraram a amostra, de forma voluntária, através de convite à participação na nossa investigação, em sessões presenciais, assistentes operacionais e professores de vinte agrupamentos de escolas e de duas escolas não agrupadas. O estudo quantitativo definitivo envolveu duas amostras distintas por considerarmos pertinente conhecermos as perceções convergentes ou divergentes dos assistentes operacionais e dos professores, já que interagem frequentemente no contexto escolar. A recolha de dados decorreu antes da concretização do quadro de transferência de competências para as autarquias e para as comunidades intermunicipais, no tocante ao pessoal não docente, onde se incluem os assistentes operacionais, tal como vem expresso no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro¹⁵⁰. A aplicação dos questionários decorreu entre junho e julho do ano letivo de 2018/2019 e de setembro a junho, do ano letivo de 2019/2020.

6.2. Metodologia

A trajetória metodológica baseia-se como se disse atrás, num estudo misto, com objetivos sobretudo de exploração da informação, por não se conhecerem investigações sobre a formação inicial dos assistentes operacionais e por serem poucos expressivos os estudos sobre a formação contínua destes profissionais. O estudo realizado tem duas componentes: um estudo quantitativo de natureza não experimental, que envolveu um inquérito por questionário de autorresposta; um estudo qualitativo, posterior, de âmbito mais restrito, que envolveu a realização de uma entrevista focalizada de grupo com diretores/as de Centros de Formação de Associação de Escolas, e que será descrito no capítulo seguinte. Neste capítulo, apresenta-se todo o estudo definitivo, de natureza quantitativa, que foi desenvolvido com assistentes operacionais e com professores.

6.2.1. Participantes do estudo quantitativo

A realização do estudo definitivo quantitativo envolveu 229 assistentes operacionais e 312 professores pertencentes aos mesmos agrupamentos de escolas e a escolas não agrupadas de um distrito da região centro de Portugal. No Quadro 6.1, apresentamos a

¹⁵⁰ Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/Decreto-Lei/2019-118872841-118872954>
Art.º42.º:

1 – “Os mapas de pessoal das câmaras municipais preveem os postos de trabalho do pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede escolar pública do Ministério da Educação localizados nos respetivos territórios, necessários ao respetivo funcionamento”.

2 – “As câmaras municipais procedem ao recrutamento e seleção do pessoal não docente para exercer funções”.

tipologia dos estabelecimentos públicos de ensino não superior envolvidos no estudo definitivo de natureza quantitativa.

Quadro 6.1 - Tipologia dos estabelecimentos públicos de ensino não superior do estudo definitivo quantitativo.

Estabelecimento público de ensino não superior	n
Agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	12
Agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário	8
Escola não agrupada com 3.º ciclo do ensino básico e com ensino secundário	2
Total	22

De realçar que a seleção dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas de um distrito da região centro do país para a realização do estudo quantitativo definitivo teve por base a autorização das direções desses estabelecimentos de ensino público não superior. Importa, também, destacar que, apesar de fazerem parte dos agrupamentos de escolas, estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas do 1.º ciclo do ensino básico, tomámos a decisão de não incluir participantes assistentes operacionais e profissionais de educação de infância dos estabelecimentos de educação pré-escolar e assistentes operacionais e professores das escolas com 1.º ciclo do ensino básico. Atendendo às medidas de emprego ativo para desempregados, são recorrentemente colocados nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico de alguns agrupamentos de escolas, desempregados no âmbito do programa de inserção de rendimento social de inserção¹⁵¹, de modo a colaborarem em atividades relevantes da ação educativa, maioritariamente com caráter temporário. De acordo com este enquadramento, estes beneficiários não integram a categoria de assistente operacional e optámos por considerar para participantes, os assistentes operacionais em exercício de funções nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas com 3º ciclo do ensino básico e com ensino secundário. Participaram no estudo quantitativo definitivo assistentes operacionais e professores dos mesmos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas. As análises estatísticas descritivas foram realizadas através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0 para *Windows*.

¹⁵¹ A Portaria n.º 128/2009 de 30 de janeiro regulamenta as medidas ativas de emprego, Contrato Emprego-Inserção e o Contrato Emprego-Inserção.
Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/portaria/2009-61616703>

6.2.1.1. Participantes assistentes operacionais

A amostra de assistentes operacionais do estudo quantitativo contou com a participação de 229 profissionais de agrupamentos de escolas com 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e de escolas não agrupadas com 3.º ciclo do ensino básico e com ensino secundário, de um distrito da região centro do país.

Da análise da distribuição dos participantes assistentes operacionais por sexo (Quadro 6.2), verificámos que 35 são do sexo masculino (15.3%) e 194 (84.7%) são do sexo feminino.

Quadro 6.2 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por sexo, no estudo quantitativo definitivo.

Sexo	n	%
Masculino	35	15.3
Feminino	194	84.7
Total	229	100.0

De acordo com os dados do Quadro 6.3, a idade dos assistentes operacionais variava entre os 26 e os 68 anos ($\bar{x} = 51.35$; $DP = 7.68$), sendo a média de idades arredondada às unidades de 51 anos. Quanto à idade dos assistentes operacionais do sexo masculino ($\bar{x} = 52.40$; $DP = 8.21$), verificámos que variava entre os 29 e os 68 anos, sendo a média das idades superior à dos assistentes operacionais do sexo feminino ($\bar{x} = 51.15$; $DP = 7.58$). Os participantes assistentes operacionais do sexo feminino tinham idades compreendidas entre os 26 e os 66 anos (ver Quadro 6.3).

Quadro 6.3 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por idade, no estudo quantitativo definitivo.

Idade	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Masculino	35	52.40	8.21	29	68
Feminino	194	51.15	7.58	26	66
Total	229	51.35	7.68	26	68

Quanto ao nível de escolaridade (Quadro 6.4), constatámos que 143 (62.4%) assistentes operacionais tinham o 12.º ano de escolaridade, 47 (20.5%) o 9.º ano de escolaridade, 24 (10.5%) o 6.º ano de escolaridade e 8 (3.5%) o 4º ano de escolaridade.

Da análise dos dados recolhidos, 3 (1.3%) assistentes operacionais possuem Licenciatura, 2 (.9%) possuem Bacharelato e 2 (.9%) possuem Mestrado.

Quadro 6.4 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por nível de escolaridade, no estudo quantitativo definitivo.

Nível de escolaridade	n	%
4.ºano	8	3.5
6.ºano	24	10.5
9.ºano	47	20.5
12.ºano	143	62.4
Bacharelato	2	.9
Licenciatura	3	1.3
Mestrado	2	.9
Total	229	100.0

A distribuição dos participantes assistentes operacionais de acordo com a situação profissional evidencia que os participantes têm uma situação com vínculo laboral estável (Quadro 6.5). Assim, 146 (63.8%) assistentes operacionais possuem um vínculo num agrupamento de escolas com contrato sem termo, 39 (17.0%), têm contrato sem termo numa escola não agrupada, 34 (14.8%) têm contrato a termo num agrupamento de escolas e 10 (4.4%) têm contrato a termo numa escola não agrupada.

Quadro 6.5 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por situação profissional, no estudo quantitativo definitivo.

Situação profissional	n	%
Contrato a termo /Agrupamento de escolas	34	14.8
Contrato sem termo/ Agrupamento de escolas	146	63.8
Contrato a termo / Escolas não agrupadas	10	4.4
Contrato sem termo/ Escolas não agrupadas	39	17.0
Total	229	100.0

Relativamente à distribuição da amostra de acordo com o tempo de serviço (Quadro 6.6), constatámos que 103 (45.0%) dos assistentes operacionais são detentores de tempo

de serviço entre os 21 e 30 anos, 98 (42.8%) apresentam entre 1 a 20 anos de serviço e 28 (12.2%) têm entre 31 e 44 anos de serviço.

Quadro 6.6 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por tempo de serviço, no estudo quantitativo definitivo.

Tempo de serviço	n	%
[1 a 20] anos	98	42.8
[21 a 30] anos	103	45.0
[31 a 44] anos	28	12.2
Total	229	100.0

Quanto ao desempenho de funções (Quadro 6.7), verificámos que 86 (37.6%) assistentes operacionais exercem funções no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, 50 (21.8%) no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, 32 (14.0%) no ensino secundário, 29 (12.7%) no 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, 25 (10.9%) no 2.º ciclo do ensino básico e 7 (3.1%) no 3.º ciclo do ensino básico.

Quadro 6.7 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por desempenho de funções, no estudo quantitativo definitivo.

Desempenho de funções	n	%
2.º ciclo do ensino básico	25	10.9
3.º ciclo do ensino básico	7	3.1
2.º e 3.º ciclos do ensino básico	86	37.6
3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	50	21.8
2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário	29	12.7
ensino secundário	32	14.0
Total	229	100.0

No que concerne à frequência de formação inicial no ingresso na profissão, 201 (88.5%) assistentes operacionais referem não ter recebido formação inicial e 26 (11.4%) referem ter recebido formação inicial (Quadro 6.8).

Quadro 6.8 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por formação inicial adquirida, antes do início de funções, no estudo quantitativo definitivo.

Formação Inicial	n	%
Sim	26	11.4
Não	201	88.5
Total	227	100.0

Nota: Duas omissões de resposta.

No Quadro 6.9 encontram-se as temáticas sobre as quais versaram as formações frequentadas pelos assistentes operacionais que referiram ter recebido formação inicial

antes de começarem a exercer funções num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada. Importa destacar que 26 assistentes operacionais responderam que tinham recebido formação inicial (Quadro 6.8). Contudo, apenas 18 destes profissionais indicaram as temáticas da formação recebida (Quadro 6.9).

Quadro 6.9 - Temáticas da formação inicial dos participantes (assistentes operacionais), no estudo quantitativo definitivo.

Temáticas da formação inicial	n	%
Crianças e educação especial	1	5.6
O papel do auxiliar de ação educativa com jovens dos oito aos dezoito anos	1	5.6
Abertura de livros de ponto e limpeza de salas	1	5.6
Biblioteca/PORBASE	3	16.7
Primeiros socorros	3	16.7
Relações humanas	1	5.6
Higiene e segurança	1	5.6
Tarefas a realizar	6	33.3
Funcionamento do bar, papelaria e PBX	1	5.6
Total	18	100.0

Nota: Dos 26 assistentes operacionais que mencionaram ter recebido formação inicial antes do início de funções num agrupamento de escola ou numa escola não agrupada, apenas 18 indicaram a temática da formação.

Legenda:

PORBASE- Base Nacional de Dados Bibliográficos

Apesar do diminuto número de assistentes operacionais que receberam formação inicial (n=26) quando iniciaram funções num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada, as temáticas da formação foram apenas registadas por 18. Desses profissionais, destacamos que 6 (33.3%) tiveram formação sobre as *Tarefas a realizar*, 3 (16.7%) receberam formação sobre *Biblioteca/ PORBASE* e 3 (16.7%) tiveram formação em *Primeiros socorros*. Verificámos, ainda que 1 (5.6%) recebeu formação segundo a temática *Crianças e educação especial*, 1 (5.6%) teve formação sobre *O papel do auxiliar de ação educativa com jovens dos oito aos dezoito anos*, 1(5.6%) recebeu formação que versou sobre a *Abertura de livros de ponto e limpeza de salas*, 1 (5.6%) teve formação inicial sobre *Relações humanas*, 1 (5.6%) frequentou formação inicial sobre *Higiene e segurança* e 1 (5.6%) teve uma formação sobre *Funcionamento do bar, papelaria e PBX*.

Ainda na sequência das respostas dadas pelos assistentes operacionais que receberam formação inicial antes de exercerem funções num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada, o Quadro 6.10 mostra que 8 (30.8%) assistentes operacionais obtiveram formação inicial através dos encarregados dos assistentes operacionais, por professores da escola (n=4;15.4%), pelo sindicato, 5 (19.2%) pela direção da escola, 3 (11.5%) por colegas de trabalho, 3 (11.5%), pelos Centros de Formação de Associação de Escolas

(CFAE), 1(3.8%) pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), 1 (3.8%) e pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), 1(3.8%).

Quadro 6.10 - Obtenção da formação inicial dos participantes (assistentes operacionais), no estudo quantitativo definitivo.

Obtenção da formação	n	%
Direção da escola	3	11.5
Professores da escola	4	15.4
Encarregado dos AO	8	30.8
Colegas de trabalho	3	11.5
CFAE	1	3.8
DGEstE	1	3.8
DGAE	1	3.8
Sindicato	5	19.2
Total	26	100.0

No que diz respeito a atividades anteriores ao ingresso na categoria profissional de assistente operacional (Quadro 6.11), verificámos que 130 (56.8%) assistentes operacionais tiveram uma atividade profissional e 99 (43.2%) iniciaram funções num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada sem terem tido qualquer atividade profissional anterior.

Quadro 6.11 - Atividades profissionais anteriores à de assistente operacional, dos participantes (assistentes operacionais), no estudo quantitativo definitivo.

Atividades profissionais anteriores	n	%
Sim	130	56.8
Não	99	43.2
Total	229	100.0

De forma a organizarmos os dados sobre as profissões, procedemos do mesmo modo como no estudo piloto. Para isso, atendemos à Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística, 2011)¹⁵² e, de acordo com as respostas dos 23 (10.04%) participantes que responderam que tiveram uma atividade profissional anterior à de assistente operacional e que fazem parte da amostra de 229 assistentes operacionais, atendemos aos seguintes “Grandes Grupos” da estrutura desta classificação: pessoal administrativo; trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; operadores de instalações e máquinas; trabalhadores da montagem e trabalhadores não qualificados. A

¹⁵²Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2

distribuição dos participantes pelos “Grandes Grupos” e a designação da profissão é apresentada no Quadro 6.12.

Quadro 6.12 - Distribuição dos participantes (assistentes operacionais) por profissão anterior à de assistente operacional, no estudo quantitativo definitivo.

Grande Grupo das Profissões	Profissão	n	%
Pessoal administrativo	Rececionista de hotel	2	.9
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	Operador de caixa	2	.9
	Vendedor em loja (estabelecimento)	1	.4
	Empregado de mesa	3	1.3
	Empregado de bar	2	.9
	Porteiro de edifícios	1	.4
	Auxiliar de saúde	2	.9
Técnicos e profissões de nível intermédio	Técnico de eletrónica	1	.4
	Técnico de gás	1	.4
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	Instaladores e reparadores de equipamentos eletrónicos e de telecomunicações	2	.9
Trabalhadores não qualificados	Trabalhadores de limpeza em casas particulares	4	1.7
	Ajudante de cozinha	2	.9
Total		23	10.0

Por análise do Quadro 6.12, verificámos que as profissões que os assistentes operacionais tiveram antes da profissão atual integram diferentes *Grandes Grupos*. Do grande grupo, *Pessoal administrativo*, 2 (.9%) foram rececionistas de hotel. No que diz respeito ao grande grupo, *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores*, 2 (.9%) foram operadores de caixa, 1 (.4%) foi vendedor em loja, 3 (1.3%) foram empregados de mesa, 2 (.9%) foram empregados de bar, 1 (.4%) foi porteiro de edifícios e 2 (.9%) foram auxiliares de saúde. Relativamente ao grande Grupo, *Técnicos e profissões de nível intermédio*, 1 (.4%) foi técnico de eletrónica e 1 (.4%) foi técnico de gás. Há também a registar que do grande grupo, *Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices*, 2 (.9%) foram instaladores e reparadores de equipamento eletrónicos e de telecomunicações. Por último, verificámos que, do Grande Grupo, *Trabalhadores não qualificados*, 4 (1.7%) foram trabalhadores de limpeza em casas particulares e 2 (.9%) foram ajudantes de cozinha.

As profissões identificadas de acordo com a Classificação Portuguesa de Profissões 2010 apresentada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011) não têm qualquer afinidade com as tarefas e funções inerentes à profissão de assistente operacional que exercem funções nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas. Logo, depende-se destes dados que ao longo do tempo tem sido possível candidatarem-se e ingressarem nesta profissão pessoas oriundas de várias áreas profissionais, sem que seja exigido por parte do Ministério da Educação a apresentação de certificação de frequência de formação com aproveitamento, em domínios de formação necessários para o desempenho de funções e tarefas no contexto escolar. Esboçado este cenário, os dados sugerem, ainda, que não é necessário ter sensibilidade para lidar com crianças e jovens e que a formação certificada não é necessária, já que basta a qualquer potencial candidato à profissão de assistente operacional dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, ter a escolaridade obrigatória para se apresentar a concurso de recrutamento de assistentes operacionais. Com efeito, consideramos que deveria ser obrigatório para a seleção de candidatos a assistentes operacionais através de concurso local nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas sob tutela do Ministério da Educação, o requisito de apresentação de certificados que atestem a frequência com aproveitamento dessa formação em domínios essenciais ao desempenho profissional dos assistentes operacionais. Assim, talvez se pudessem edificar visões positivas em relação à imagem, ainda desqualificada, que a sociedade civil e alguns atores da comunidade educativa tendem a ter destes profissionais.

6.2.1.2. Participantes professores

A amostra de professores do estudo quantitativo definitivo é composta por 312 participantes que exerciam funções nos mesmos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas em que trabalhavam os participantes assistentes operacionais.

Apresentamos, no Quadro 6.13, as estatísticas descritivas relativas à composição desta amostra em função da variável sexo, sendo 80 (25.6%) do sexo masculino e 232 (74.4%) do sexo feminino. Os dados revelam uma taxa de feminização elevada de professores, estando convergentes com as estatísticas nacionais disponíveis à data da recolha de dados¹⁵³.

¹⁵³ De acordo com os dados estatísticos da Base de dados, Portugal Contemporâneo, Pordata (2020), em 2019 no 2.º ciclo do Ensino Básico existiam 6689 professores do sexo masculino e no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, 21692 professores do sexo masculino. Em relação ao número de mulheres no ensino no mesmo ano civil, no 2.º ciclo de escolaridade existiam 17113 e no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário existiam 55043. Disponível em: <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/docentes-43>

Quadro 6.13 - Distribuição dos participantes (professores) por sexo, no estudo quantitativo definitivo.

Sexo	n	%
Masculino	80	25.6
Feminino	232	74.4
Total	312	100.0

A idade dos participantes professores (Quadro 6.14) variava entre os 31 e os 66 anos, sendo a média de idades arredondada às unidades 52 anos.

Quanto aos professores do sexo masculino, estes tinham entre 32 e 65 anos de idade, sendo a média de idades arredondada às unidades de 51 anos (DP= 8.49). Em relação à idade dos professores do sexo feminino, a idade variava entre os 31 e os 66 anos de idade, sendo a média de idades arredondada às unidades 52 anos (DP=7.47).

Quadro 6.14 - Distribuição dos participantes (professores) por idade, no estudo quantitativo definitivo.

Idade	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Masculino	78	51.47	8.49	32	65
Feminino	225	51.57	7.47	31	66
Total	303	51.55	7.73	31	66

Nota:Houve 9 omissões de resposta (7 professores do sexo feminino e 2 professores do sexo masculino não responderam).

Relativamente às habilitações literárias dos professores, como podemos verificar no Quadro 6.15, possuem licenciatura 235 professores (75.3%), 64 indicaram possuir mestrado (20.5%), 10 possuem bacharelato (3.2%) e 3 têm doutoramento (1.0%). É interessante verificar que os participantes professores do sexo feminino apresentam habilitações literárias superiores aos participantes professores do sexo masculino. Assim, 7 participantes professores do sexo feminino possuem bacharelato (3.0%), 179 possuem licenciatura (77.2%), 44 têm mestrado (19.0%) e 2 possuem doutoramento (.9%). Por seu turno, 3 participantes professores do sexo masculino têm bacharelato (3.8%), 56 possuem licenciatura (70%), 20 indicaram possuir mestrado (25%) e 1 tinha doutoramento (1.3%).

Quadro 6.15 - Distribuição dos participantes (professores) por habilitações literárias, no estudo quantitativo definitivo.

Habilitações literárias	n Masculino	%	n Feminino	%	n Total	%
Bacharelato	3	3.8	7	3.0	10	3.2
Licenciatura	56	70.0	179	77.2	235	75.3
Mestrado	20	25.0	44	19.0	64	20.5
Doutoramento	1	1.3	2	.9	3	1.0
Total	80	100.0	232	100.0	312	100.0

A situação profissional mais representativa é a de professor de Quadro de Agrupamento de Escola¹⁵⁴ (n=220; 70.5%) e a de Quadro de Zona Pedagógica¹⁵⁵ (n=53;17.0%) como podemos verificar no Quadro 6.16. Quanto aos professores contratados, 39 (12.5%), não integram os quadros de pessoal docente (Quadros de Zona Pedagógica, Quadros de Agrupamentos de Escola, Quadros de Escola não Agrupada) dos estabelecimentos de educação ou de ensino público. Quanto à situação profissional Quadro de Escola não Agrupada (QENA), os participantes professores não assinalaram o que pode ser justificado por terem participado professores que exerciam funções nas escolas não agrupadas, por exemplo em situação de mobilidade nessas escolas, sem pertencerem, aos quadros de pessoal docente dessas, mas a Quadros de Agrupamentos de Escolas.

Quadro 6.16 - Distribuição dos participantes (professores) por situação profissional, no estudo quantitativo definitivo.

Situação Profissional	n	%
Contratado	39	12.5
Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	53	17.0
Quadro de Agrupamento de Escola (QAE)	220	70.5
Quadro de Escola não Agrupada (QENA)	0	0%
Total	312	100.0

Quanto ao tempo de serviço, a maioria dos professores 116 (37.5%) apresenta um tempo de serviço entre 21 e 30 anos, 111 (35.9%) têm entre 31 a 44 anos de tempo de

¹⁵⁴ Art.º 26º, n.º 1 do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, referente aos quadros de escola e aos quadros de escola não agrupada: “os quadros dos agrupamentos de escolas, bem como os quadros de escolas não agrupadas, destinam-se a satisfazer as necessidades permanentes dos respetivos estabelecimentos de educação ou de ensino”.

¹⁵⁵ Art.º 27º, n.º 1 do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro:

“Os quadros de zona pedagógica destinam-se a facultar a necessária flexibilidade à gestão dos recursos humanos no respectivo âmbito geográfico e a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino, a substituição dos docentes dos quadros de agrupamento ou de escola, as actividades de educação extra-escolar, o apoio a estabelecimentos de educação ou de ensino que ministrem áreas curriculares específicas ou manifestem exigências educativas especiais, bem como a garantir a promoção do sucesso educativo”.

serviço. Por último, 82 (26.5%) dos professores têm tempo de serviço entre 1 a 20 anos (Quadro 6.17).

Quadro 6.17 - Distribuição dos participantes (professores) por tempo de serviço, no estudo quantitativo definitivo.

Tempo de serviço	n	%
[1 a 20] anos	82	26.5
[21 a 30] anos	116	37.5
[31 a 44] anos	111	35.9
Total	309	100.0

Nota: Houve três omissões de resposta.

Quanto ao cargo na escola, 292 (93.6%) desempenham somente funções docentes, seguindo-se 11 (3.5%) professores com funções de adjuntos da direção, 6 (1.9%) com o cargo de subdiretores e apenas 3 (1.0%) diretores colaboraram na investigação (Quadro 6.18).

Quadro 6.18 - Distribuição dos participantes (professores) por cargo na escola, no estudo quantitativo definitivo.

	n	%
Cargo na Escola		
Professor	292	93.6
Adjunto da direção	11	3.5
Subdiretor	6	1.9
Diretor	3	1.0
Total	312	100.0

Segundo a distribuição por grupo de recrutamento para a docência dos participantes professores, destacam-se os que participaram em maior número: 300 (Português), com 40 (12.8%) professores; 500 (Matemática) com 36 (11.5%) professores; 510 (Física e Química), com 33 (10.6%) professores; 520 (Biologia e Geologia), com 27 (8.7%) professores e 620 (Educação Física - 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário) com 17 professores (5.4%). Por outro lado, com menor representatividade, aparecem os grupos de recrutamento: 620 (Educação Física - 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário), 230 (Matemática e Ciências da Natureza), 400 (História) e 420 (Geografia), sendo de destacar que de cada um destes grupos de recrutamento participaram 17 (5.4%) professores; 330 (Inglês) com 15 (4.8%) professores; 910 (Educação Especial) com 12 (3.8%) professores; 200 (Português e Estudos Sociais) com 10 (3.2%) professores; 600 (Artes Visuais) com 10 (3.2%) professores; 220 (Português e Inglês) com 10 (3.2%) professores; 430 (Economia e Contabilidade), Informática (500), Educação Tecnológica (530), todos com 6 (1.9%) professores; grupos 290 (Educação Moral e Religiosa), 240

(Educação Visual e Tecnológica) e Francês (320), todos com 5 professores (1.6%); 410 (Filosofia) e 260 (Educação Física - 2.º ciclo do ensino básico) cada um com 4 (1.3%) professores; grupos 250 (Educação Musical) e 350 (Espanhol) com 3 (1.0%) professores, grupo 210 (Português e Francês) com 2 (0.6%) professores e o grupo 920 (Educação Especial) apenas com 1 (0.3%) professor (Quadro 6.19).

Quadro 6.19 - Distribuição dos participantes (professores) por grupo de recrutamento, no estudo quantitativo definitivo.

Grupo de recrutamento	Código	n	%
(2.º ciclo do ensino básico)			
Português e Estudos Sociais	200	10	3.2
Português e Francês	210	2	.6
Português e Inglês	220	10	3.2
Matemática e Ciências da Natureza	230	17	5.4
Educação Visual e Tecnológica	240	5	1.6
Educação Musical	250	3	1.0
Educação Física	260	4	1.3
Educação Moral e Religiosa	290	5	1.6
3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário			
Português	300	40	12.8
Francês	320	5	1.6
Inglês	330	15	4.8
Espanhol	350	3	1.0
História	400	17	5.4
Filosofia	410	4	1.3
Geografia	420	17	5.4
Economia e Contabilidade	430	6	1.9
Matemática	500	36	11.5
Física e Química	510	33	10.6
Biologia e Geologia	520	27	8.7
Educação Tecnológica	530	6	1.9
Informática	550	6	1.9
Artes Visuais	600	10	3.2
Educação Física	620	17	5.4
Educação Especial ¹⁵⁶	910	12	3.8
Educação Especial ¹⁵⁷	920	1	.3

¹⁵⁶ Grupo de recrutamento 910 - Educação Especial - “lugares de educação especial para o apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para ao apoio em intervenção precoce na infância” (cf. Anexo I da Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro; disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2009/02/03700/0126101264.pdf>)

¹⁵⁷ Grupo 920 - Educação Especial - “apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala” (idem).

Também alvo de análise foi a tipologia de escola onde os professores exerciam funções (Quadro 6.20). Verificámos que 154 (49.4%) exerciam funções em agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário; 92 (29.5%) exerciam funções em agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; 46 (14.7%) exerciam funções em escolas não agrupadas com 3.º ciclo do ensino básico e com ensino secundário; 20 (6.4%) exerciam funções em escolas não agrupadas apenas com ensino secundário.

Quadro 6.20 - Distribuição dos participantes (professores) por tipologia de escola, no estudo quantitativo definitivo.

Tipologia de escola	n	%
Agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	92	29.5
Agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário	154	49.4
Escola não agrupada com 3.º ciclo do ensino básico e com ensino secundário	46	14.7
Escola não agrupada com ensino secundário	20	6.4
Total	312	100.0

6.2.2. Instrumentos de recolha de dados do estudo quantitativo definitivo

Os instrumentos usados no estudo quantitativo definitivo foram os que construímos e que foram submetidos ao estudo piloto que foi descrito no capítulo anterior. Para o desenvolvimento do estudo definitivo quantitativo foram aplicados os questionários a assistentes e a professores dos mesmos agrupamentos de escolas e das mesmas escolas não agrupadas nos 22 estabelecimentos de ensino público não superior, identificados no Quadro 6.20. A aplicação dos questionários decorreu em junho e julho do ano letivo 2018-2019 e de setembro a junho, do ano letivo 2019-2020, como se disse atrás.

No sentido de realizarmos a recolha de dados em função dos objetivos da nossa investigação, considerámos que o *design* do inquérito com recurso a questionários de autorresposta com algumas questões abertas, de modo a que os participantes pudessem livremente expressar a sua opinião, seria a mais adequada. Na perspetiva de Moreira (2004), os questionários são “instrumentos de investigação, concebidos para detetar relações entre variáveis e diferenças entre grupos” (p.15).

Assim, como já tivemos oportunidade de referir, construímos dois questionários, de modo a recolher dados sobre as perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, na ótica quer destes profissionais, quer dos professores.

Passamos, seguidamente, à descrição da estrutura de cada um dos instrumentos. Refira-se que para a organização geral do questionário, depois das variáveis sociodemográficas, a ordenação dos 46 itens das duas escalas, escala 1 *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (escala 1-FGTEAO) e escala 2 *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (escala 2-RCCE) foi feita de modo aleatório, tendo em vista misturar afirmações com conteúdos distintos entre si, para evitar que os sujeitos pudessem sentir-se condicionados a responder da mesma forma a questões similares. As versões do instrumento para assistentes operacionais e professores eram iguais, no que a estas duas escalas se refere.

De acordo com as sugestões de Moreira (2004), houve da nossa parte a preocupação de construir itens inversos e tivemos o cuidado de aleatoriamente organizar a ordem dos itens, de modo a evitar a sugestão das respostas, como se disse atrás. Este procedimento contribuiu para aumentar a validade interna da informação recolhida. No Quadro 6.21, apresentamos as escalas dos questionários e os itens invertidos.

Quadro 6.21- Escalas dos questionários e itens invertidos.

Questionário	Parte do questionário	Escalas	Itens invertidos
QPFICAO-AO	Parte B	Escala 1 - Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (escala 1-FGTEAO).	4, 9, 20, 25, 28, 41, 44, 46
QPFICAO-P			5, 6, 7, 12, 32, 43, 45
QPFICAO-AO	Parte C	Escala ACA - Autoconceito de aprendizagem	ACA1, ACA2, ACA6, ACA9, ACA10.

Nota: A Parte C do questionário integrava somente o instrumento destinado aos assistentes operacionais.

Legenda:

QPFICAO-AO: Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais.

QPFICAO-P: Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores.

Posteriormente, os itens foram recodificados para fins de análise de dados.

Os valores de consistência interna das escalas dos questionários administrados a assistentes operacionais e a professores, bem como o comportamento psicométrico dos itens será objeto de exposição no ponto 6.3, mais à frente neste capítulo.

6.2.2.1. QPFICAO-AO - Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado aos assistentes operacionais- Estudo quantitativo definitivo.

O questionário de *percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais*, aplicado a assistentes operacionais - QPFICAO-AO (Apêndice 3), visa recolher dados sobre as percepções destes profissionais sobre a sua formação inicial e contínua. Este questionário é composto pela *Parte A*, desenvolvida para recolher dados sociodemográficos e pela *Parte B* que inclui a escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (escala 1-FGTEAO), composta por 25 itens, e a escala 2, *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (escala 2-RCCE), constituída por 21 itens. Os itens desta escala estão cotados segundo uma escala de *Likert* em cinco pontos, de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo muito).

O conteúdo dos itens da escala 1 *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (escala 1-FGTEAO) versa sobre as percepções relativas à frequência de formação dos assistentes operacionais sobre os seguintes aspetos: utilização da base de dados da biblioteca escolar; terminologia informática mais usual; plataformas informáticas; vantagens da frequência da formação contínua na progressão da carreira; melhoria da realização das tarefas específicas que os assistentes operacionais têm de realizar; formação contínua com carácter anual. Acresce referir que alguns itens incidem sobre a visão associada às entidades que devem apresentar formação para assistentes operacionais.

No que diz respeito ao conteúdo dos itens da escala 2 *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (escala 2-RCCE), estes incidem sobre a comunicação, a relação interpessoal dos assistentes operacionais com diversos atores da comunidade educativa, tais como, alunos, professores, famílias e sobre a formação em domínios fundamentais para estabelecer uma comunicação e interação bem-sucedida.

Ainda na *Parte B* do questionário, estão incluídas duas questões mistas que compreendem, cada uma delas, uma questão em formato de escolha múltipla sobre os domínios de formação inicial e formação contínua a incluir em ações de formação inicial e contínua dos assistentes operacionais e uma questão aberta para serem registados outros domínios de formação. Por último, o questionário apresenta uma questão aberta, de modo a dar possibilidade aos participantes de expressarem as dificuldades com que se deparam os assistentes operacionais na realização das tarefas específicas.

O questionário inclui, ainda, a *Parte C* que constitui a escala *ACA-Autoconceito de aprendizagem* constituída por 12 itens, cujo objetivo consiste em conhecer o modo como

os assistentes operacionais se vêem enquanto aprendentes em contexto de formação. Esta escala apresenta, também, uma cotação para os itens segundo uma escala de *Likert* em cinco pontos: de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo muito).

Apresentamos no Quadro 6.22 os itens que fazem parte de cada uma das escalas dos questionários.

Quadro 6.22 - Escalas e itens dos questionários aplicados a assistentes operacionais, no estudo quantitativo.

Questionário	Parte do questionário	Escalas	Itens da escala
QPFICAO-AO	Parte B	Escala 1- Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (escala 1-FGTEAO).	3,4,9,10,13,16,18,20,21,23,24,25,26,27,28,30,34,35,36,38,39,41,42,44,46
QPFICAO-AO		Escala 2 - Relação e comunicação com a comunidade educativa(escala 2-RCCE).	1,2,5,6,7,8,11,12,14,15,17,19,22,29,31,32,33,37,40,43,45
QPFICAO-AO	Parte C	Escala ACA - Autoconceito de aprendizagem.	ACA1, ACA 2, ACA 3, ACA 4, ACA 5, ACA 6, ACA 7, ACA 8, ACA 9, ACA 10, ACA 11, ACA 12.

Legenda:

QPFICAO-AO: Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais.

QPFICAO-P: Questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores.

6.2.2.2 QPFICAO-P - Questionário Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado aos professores.

Para a recolha de dados foi usado o questionário *Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais*, aplicado a professores (QPFICAO-P), que incluiu a parte A, relativa aos dados sociodemográficos, e a parte B, comum à do questionário aplicado aos assistentes operacionais composta pelas mesmas escalas: escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e a escala 2, *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE). Fazem, ainda, parte do questionário as mesmas questões mistas com formato múltiplo e formato aberto e a questão aberta que foram incluídas no final da parte B do questionário destinado aos assistentes operacionais.

6.2.3. Procedimentos

Para a realização da investigação em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e em escolas não agrupadas com 3.º ciclo do ensino básico e com ensino secundário sob a tutela do Ministério da Educação, apresentamos o pedido de autorização a várias direções destes estabelecimentos de ensino público não superior. Na sequência da autorização da Direção-Geral da Educação, para aplicação da versão piloto dos instrumentos em meio escolar, como se referiu no capítulo anterior, solicitámos autorização às direções dos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas (Apêndice 14) adstritas aos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de um distrito da região centro do país. É de referir que os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas onde foram realizados o estudo preliminar dos instrumentos, que envolveu o *Cognitive Debriefing*, e o estudo piloto não entraram na amostra do estudo que aqui descrevemos. Após os contactos iniciais, obtivemos autorizações de 22 direções destes estabelecimentos públicos de ensino não superior. Após este consentimento, para o desenvolvimento do nosso estudo, calendarizamos previamente com essas direções as reuniões a realizar com os assistentes operacionais e com os professores e estabelecemos a calendarização do levantamento dos questionários. Nas reuniões realizadas separadamente com assistentes operacionais e professores, explicámos os objetivos do estudo, salientámos a importância do contributo para a investigação e demos a garantia da confidencialidade dos dados recolhidos.

Atendendo ao protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, foi enfatizado que os dados recolhidos seriam usados para o nosso estudo e para cedência das conclusões gerais à DGAE, sem menção de qualquer informação específica a pessoas, a agrupamentos de escolas ou a escolas não agrupadas. Após a manifestação de interesse por parte de assistentes operacionais e de professores para participação no nosso estudo, e dadas as dificuldades temporais para cumprimento das exigências profissionais e ainda na presença da investigadora, foram entregues os questionários dentro de envelopes a cada um dos participantes. Com a anuência das direções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, os participantes depois de preencherem os questionários tinham de se deslocar às direções destes estabelecimentos de ensino, durante o período estabelecido, para colocarem os envelopes com os questionários nas caixas de recolha destes instrumentos diferenciadas e identificadas: *Questionários Assistentes Operacionais* e *Questionários Professores*.

É nosso entendimento que durante todas as etapas envolvidas no estudo quantitativo definitivo atendemos ao que vem preconizado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE):

A relação com os/as participantes da investigação (todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, individual ou coletivamente, estão envolvidas no processo), deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência (SPCE, 2020, p. 11).

A recolha de dados decorreu entre maio e junho¹⁵⁸ do ano letivo 2018-2019 e entre setembro e junho, do ano letivo 2019-2020, como se disse atrás. Esta fase da investigação foi revestida de vários constrangimentos, nomeadamente a morosidade na cedência dos dados solicitados à DGAE, a morosidade na obtenção das autorizações das direções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas para a realização do nosso estudo, tendo sido necessário efetuar vários contactos telefónicos e deslocações até às direções de alguns agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, para sabermos a decisão sobre a viabilidade, ou não, de participação no nosso estudo. Salientem-se ainda diversas dificuldades manifestadas por alguns Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) para obtenção de informações sobre a temática das formações realizadas destinadas a assistentes operacionais, o adiamento solicitado por algumas direções dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas para a calendarização das reuniões com assistentes operacionais e com professores, e o adiamento sucessivo do dia do levantamento dos questionários.

6.3. Comportamento psicométrico dos itens e consistência interna das escalas dos questionários aplicados a assistentes operacionais

Na sequência da análise psicométrica dos instrumentos de recolha de dados, apresentam-se os resultados da estatística descritiva para os vários itens das escalas dos questionários aplicados aos assistentes operacionais e aos professores que incluem a

¹⁵⁸ A recolha de dados coincidiu com final das aulas do terceiro período do ano letivo 2018/2019 e realização de exames nos meses de junho e julho. Atendendo ao período de pausa escolar no mês de agosto retomámos a recolha de dados no início do ano letivo 2019/2020.

média, o desvio padrão, o coeficiente de correlação de Pearson entre as respostas a cada item total e o total da escala a que pertence, e o valor de *alfa* de *Cronbach*, se o item for excluído, seguindo as recomendações de Hair et al. (1998).

6.3.1. Escala Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO), na perspectiva dos assistentes operacionais.

Os resultados da estatística descritiva para os vários itens da escala *1-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (escala 1-FGTEAO) (Apêndice 5) do *questionário de percepções sobre a formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais* (QPFICAO-AO), que foi preenchida por estes profissionais, permitiu identificar um grupo de itens (4, 9, 16, 18, 25, 34, 38, 39, 41, 44 e 46) com médias superiores a 3 (*Não concordo nem discordo*), sugerindo percepções menos positivas sobre a formação, principalmente sobre a formação contínua. Há, ainda, a destacar que a média obtida no item 30 apresenta um valor inferior a 3, mas próximo de 3 sugerindo uma percepção menos positiva, por parte deste grupo profissional, sobre o conhecimento dos critérios de seleção seguidos pela direção da escola para a frequência de ações de formação dos assistentes operacionais.

Há também a destacar um grupo de itens (10, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36) com médias próximas de quatro (*Concordo um pouco*). Verificámos, também, nesta escala que os itens (3, 13, 42, 28, 35, 27, 24, 20, 10, 3, 36, 23) apresentam valores médios superiores a quatro (*Concordo um pouco*). Este resultado sugere que os participantes assistentes operacionais apresentam percepções positivas em relação à possibilidade de frequência de formação geral e técnica especializada pelo seu grupo profissional.

Da análise efetuada verificámos que a maioria dos itens da escala apresenta valores com média 3. A média obtida para o total de itens da escala foi de 96.10, com um DP=13.53.

Os valores obtidos do desvio padrão são baixos, o que indica pouca dispersão de respostas em torno da média e, por conseguinte, alguma homogeneidade de opiniões. Obtivemos uma elevada correlação de praticamente todos os itens com o total da escala e um valor de *alfa* de *Cronbach* elevado (.84), o que sugere tratar-se de uma escala fidedigna.

Para apurarmos o comportamento dos itens da escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (escala 1-FGTEAO), analisamos a correlação de cada item com o total da escala através do cálculo do coeficiente de correlação de

*Pearson*¹⁵⁹. Para a análise da qualidade dos itens, adotámos os valores propostos por Pestana e Gageiro (2014), para este teste paramétrico que pretende avaliar a correlação entre duas variáveis contínuas. Na esmagadora maioria dos itens, os valores encontrados para as correlações são positivos e estão compreendidos entre .026 e .611. Os itens apresentam valores de correlação superiores a .20, excetuando três valores de correlação muito baixa para o item 27 ($r=.137$), item 30 ($r=.130$) e item 38 ($r=.026$). A existência destes valores levou-nos a averiguar se estes itens deveriam ser retirados, numa utilização futura do instrumento. Na verdade, e apesar de os valores de correlação destes itens serem inferiores a .20, a eliminação dos itens 27, 30 e 38 permite-nos constatar que os valores de consistência interna para o item 27 ($\alpha=.84$) para o item 30 ($\alpha=.84$) e para o item 38 ($\alpha=.85$) não se alteram. Neste sentido, e como sugestão para quem pretender usar o instrumento em investigações futuras, consideramos que deve ser mantido o item 27, atendendo à pertinência do conteúdo para o que está a ser medido. Além disso, a opção por manter o item 30 recai na relevância do seu conteúdo para as perceções sobre a divulgação dos critérios de seleção estabelecidos pelas direções dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas para seleção dos assistentes operacionais para frequência de formação. Sugerimos a manutenção, também, do item 38 por considerarmos importante compreender se a divulgação das ações de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas decorre no início de cada ano letivo.

Para investigações futuras, consideramos que estes itens devem ser reformulados em termos de semântica, dada a sua relevância, atendendo ao conteúdo do construto que está a ser medido.

Em síntese, a fidelidade dos 25 itens da escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (escala 1-FGTEAO) permitiu obter um valor de $\alpha=.84$, o que aponta, segundo Pestana e Gageiro (2014), para uma muito boa consistência interna do instrumento.

6.3.2. Escala Relação e comunicação na comunidade educativa (RCCE), na perspetiva dos assistentes operacionais.

Os resultados da análise descritiva efetuada mostram que os itens da escala *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (escala 2-RCCE) (Apêndice 6) apresentam

¹⁵⁹ $r < .20$ correlação muito baixa
 $.20 < r < .40$ correlação baixa
 $.40 < r < .70$ correlação moderada
 $.70 < r < .90$ correlação elevada
 $r \geq .90$ correlação muito elevada

valores com médias próximas de 3 (*Não concordo nem discordo*) nos itens 29, 32, 43 e 45 referentes à comunicação com professores e alunos. Neste grupo de itens, destacamos que o item 32 apresenta o valor da média mais baixo relativo à necessidade de frequência de formação dos assistentes operacionais sobre a comunicação com alunos e professores. Uma possível razão pode estar associada à crença de que, para uma comunicação eficaz com professores e alunos, não é necessária a frequência de formação.

Um outro conjunto de itens (5, 7, 22, 37, 40, 6, 17, 14, 31, 45) apresenta valores com médias próximas de quatro (*Concordo um pouco*), o que sugere percepções menos positivas sobre a necessidade de formação respeitante à comunicação e relação com a comunidade educativa. Evidencia-se, ainda, um grupo constituído pelos itens 15, 3, 19, 33, 11, 8, 2, 1, 12, que regista valores médios nos itens superiores a quatro (*Concordo um pouco*), sugerindo percepções positivas sobre a frequência de formação que verse sobre a comunicação com professores e alunos.

A amostra de assistentes operacionais apresenta, para a maioria dos itens, valores com média três, atendendo ao formato da escala *Likert* de 5 pontos. A média obtida para o total de itens da escala foi de 80.120, com um DP=13.695. Considerando esta média dividida pelo número de itens, obtém-se de 3.815 o que permite confirmar percepções tendencialmente positivas sobre a sua concordância quanto à frequência de formação sobre a comunicação com professores e alunos. Os valores do desvio padrão obtidos para cada um dos itens é baixo, denotando pouca dispersão das respostas em torno da média e, mais uma vez, pouca divergência de opiniões entre os respondentes.

Com o objetivo de analisar o comportamento dos itens da escala RCCE, procedemos à análise da correlação de cada item com o total da escala. Os valores de correlação encontrados situam-se entre .253 e .699, sendo por isso, superiores a .20, traduzindo bons indicadores de construto (Pestana e Gageiro, 2014).

A fidelidade dos 21 itens da escala Relação e comunicação com a comunidade educativa (Escala 2-RCCE) foi .89. A escala apresenta, por isso, muito boa consistência interna, por ter o valor *alfa* de *Cronbach* muito perto de .90 (Pestana & Gageiro, 2014).

6.3.3. Escala ACA Autoconceito de aprendizagem, na perspetiva dos participantes assistentes operacionais.

Como se disse atrás, o instrumento destinado aos assistentes operacionais incluía uma escala, também por nós construída, que pretendia medir o seu autoconceito de aprendizagem e que tinha 12 itens.

De acordo com as estatísticas descritivas feitas para analisar as características psicométricas da escala ACA *Autoconceito de aprendizagem* (Apêndice 7), foi possível detetar um grupo de itens (ACA 2, ACA 6, ACA 7, ACA 8, ACA 9, ACA 10, ACA 11) que apresentou valores com médias próximas de quatro (*Concordo um pouco*), sugerindo percepções positivas sobre a aprendizagem através de formação contínua. Ressalta, na análise dos resultados, um segundo grupo, constituído pelos itens ACA 3, ACA 4, ACA 5 e ACA 12, que regista valores médios próximos de cinco (*Concordo muito*), sendo passível de apresentar percepções positivas sobre a receptividade para novas aprendizagens. Destaca-se, ainda, o item ACA 1 que apresenta o valor médio mais baixo dos valores médios dos itens que constituem a escala, ou seja, valor médio superior a 3 (*Não concordo nem discordo*), sugestivo de percepções menos positivas sobre a aprendizagem em contexto de formação. É interessante verificar que a maioria dos itens da escala apresenta o valor médio 4 (*Concordo um pouco*). Esta pontuação é confirmada, atendendo à média das pontuações obtidas no total da escala ($\bar{x}=51.215$; $DP=6.698$). Os valores do desvio-padrão indicam dispersões baixas e os valores médios registados nos diferentes itens da escala apresentam uma tendência central bem definida. Este resultado sugere que a amostra apresenta, em geral, um autoconceito de aprendizagem positivo, percebendo-se como capaz de aprender e evidenciando valorizar a possibilidade de aprendizagem. O valor de confiabilidade da escala ACA *Autoconceito de aprendizagem*, com 12 itens é .78.

Para averiguar o comportamento de cada item da escala, na sua relação com os outros itens, procedeu-se à análise de correlações.

Os valores obtidos do coeficiente de correlação de *Pearson* de cada item com o item total da escala *Autoconceito de aprendizagem*, apresentados no Apêndice 7, são valores de correlação positivos e compreendidos entre .090 e .612. O item ACA 6 apresenta o valor mais baixo e consistência interna e procedemos à análise da consistência interna sem este item. O valor de *alfa* de *Cronbach* obtido não se alterou e, por isso, sugerimos que em investigações futuras se tome a decisão de manter este item, por ter relevância compreender se a vontade de aprender nas formações é sobretudo para agradar à direção da escola, ou se há outras razões por detrás das opiniões emitidas. Consideramos, no entanto, que para aplicação em investigações a desenvolver no futuro, este item deve ser reformulado.

Assim, a fidelidade da escala ACA *Autoconceito de aprendizagem*, avaliada através do *alfa* de Cronbach, foi de .781, o que se traduz numa consistência interna razoável ($0,70 < \alpha < 0,80$), de acordo com os critérios estabelecidos por Pestana e Gageiro (2014) ¹⁶⁰.

No Quadro 6.23, apresentamos uma síntese dos índices de fidelidade das escalas do questionário aplicado aos participantes assistentes operacionais, no estudo quantitativo definitivo.

Quadro 6.23 - Valores de consistência interna das escalas FGTEAO, RCCE e ACA do questionário aplicado aos participantes assistentes operacionais, do estudo quantitativo definitivo.

Escalas	N.ºitens	<i>alfa</i> de Cronbach
FGTEAO	25	.84
RCCE	21	.89
ACA	12	.78

Legenda:

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais

RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa

ACA-Autoconceito de aprendizagem

Como pode verificar-se, os valores de consistência interna das escalas do *questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO)* levam-nos a confiar nas escalas para operacionalizar as variáveis em análise, por apresentarem valores próximos ou superiores a .80 (Pestana e Gageiro, 2014), que são considerados bons. No capítulo seguinte, apresentamos os resultados respeitantes ao estudo quantitativo definitivo e procederemos à sua discussão.

6.4. Comportamento psicométrico dos itens e consistência interna das escalas dos questionários aplicados aos professores.

À semelhança do que fizemos com a análise do comportamento psicométrico dos itens e consistência interna das escalas dos questionários, aplicados a assistentes operacionais no estudo quantitativo definitivo, e depois da análise psicométrica dos instrumentos aplicados a professores no mesmo estudo, apresentamos os resultados da

¹⁶⁰ $\alpha < 0,60$ consistência interna inadmissível
 $0,60 < \alpha < 0,70$ consistência interna fraca
 $0,70 < \alpha < 0,80$ consistência interna razoável
 $0,80 < \alpha < 0,90$ consistência interna boa
 $\alpha \geq 0,90$ consistência interna muito boa

estatística descritiva para os vários itens das escalas dos questionários. Os resultados incluem a média, o desvio-padrão, o coeficiente de correlação de Pearson entre as respostas a cada item total e o total da escala a que pertence, e o valor de *alfa* de *Cronbach*, se o item for excluído, atendendo às recomendações de Hair et al. (1998).

6.4.1. Escala Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO), na perspectiva dos professores.

Os 25 itens da escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO), do instrumento destinado aos professores (Apêndice 8), com valores médios próximos de quatro (Concordo um pouco) são os itens 3, 4, 10, 16, 18, 21, 23, 27, 35, 38, 39, 41, 42, 44.

Ressalta, também, desta escala uma média superior a quatro (Concordo um pouco) nos itens 9, 13, 20, 24, 25, 26, 28, 30, 36, 42, 46. O conteúdo destes itens incide sobre as seguintes perceções: formação específica sobre equipamentos elétricos; eletrónicos e desportivos; frequência de formação inicial e contínua para o desempenho profissional; formação contínua em primeiros socorros; atualização de conhecimentos informáticos através da frequência regular de formação contínua; obrigatoriedade de formação inicial e contínua sobre higiene e segurança no trabalho; formação inicial para o desempenho das funções de assistente operacional; divulgação dos critérios de seleção por parte da direção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, para frequência de formação contínua em período laboral; formação inicial e formação contínua relativa ao conhecimento e manuseamento do material de laboratório; idênticas oportunidades dadas pela direção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no horário de trabalho; desempenho das tarefas específicas dos assistentes operacionais centrada na experiência obtida na relação de trabalho com outros assistentes operacionais. Os resultados obtidos sugerem perceções positivas sobre a frequência de formação especializada e técnica dos assistentes operacionais. De acordo com a média obtida para o total de itens da escala ($\bar{x} = 100.73$; $DP = 10.64$), obtém-se uma pontuação de 4.03 (*Concordo um pouco*). Os valores obtidos para o desvio padrão de cada item são baixos o que sugere baixa dispersão em relação à média. Verificamos correlação de praticamente todos os itens com o total da escala e um valor de *alfa* de *Cronbach* elevado (0.83), o que sugere que cada item parece contribuir de forma direta e positiva para o total obtido, por se alinhar com os aspetos específicos medidos.

Os valores dos desvios-padrão indicam dispersões baixas e os valores médios registados nos diferentes itens da escala são elevados.

Para analisarmos o comportamento dos itens da escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO), procedemos à análise da correlação de cada item com o total da escala, se o item fosse eliminado. Apesar das baixas correlações, embora positivas, estes itens são fundamentais nesta escala, dada a importância para a recolha de dados relativamente à dinamização de ações de formação sobre a frequência de formação em laboratórios e sobre as oportunidades dadas pelas direções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas para frequência de formação dos assistentes operacionais.

Em termos gerais, a escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO), constituída por 25 itens, apresentou para o valor de consistência interna o valor .83. Este valor evidencia uma boa consistência interna¹⁶¹ (Pestana & Gageiro, 2014) da escala.

6.4.2. Escala Relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE), na perspetiva dos professores.

A escala *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) do questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P), é composta por 21 itens (2, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 22, 29, 31, 32, 33, 37, 40, 43, 45), dos quais sete estão invertidos (5, 6, 7, 12, 32, 43 e 45).

Da análise dos itens da escala (Apêndice 9), identificámos nos itens 32 e 40, valores médios maiores do que 3 (*Não concordo nem discordo*) sobre a necessidade de formação para transmitir informações aos professores acerca do comportamento dos alunos no recinto escolar e sobre a necessidade de frequência de formação inicial e contínua para a comunicação com alunos estrangeiros. Regista-se um grupo de itens (7, 8, 17, 22, 29, 37, 43, 45) com média próxima de quatro (*Concordo um pouco*), respeitante aos seguintes conteúdos: irrelevância de frequência de formação para a resolução de conflitos entre assistentes operacionais; frequência de formação sobre diferentes culturas; resolução de problemas de indisciplina facilitada quando os assistentes operacionais frequentam formação adequada; frequência de formação contínua sobre relações interpessoais entendida como facilitadora da comunicação com as famílias, alunos e professores;

¹⁶¹ $\alpha < 0.60$ consistência interna inadmissível
 $0,60 < \alpha < 0.70$ consistência interna fraca
 $0,70 < \alpha < 0.80$ consistência interna razoável
 $0,80 < \alpha < 0.90$ consistência interna boa
 $\alpha \geq 0,90$ consistência interna muito boa

formação contínua para comunicação com os professores de Educação Física sobre o apoio nas atividades desportivas; formação específica em necessidades educativas especiais para melhor comunicação com as famílias destes alunos; frequência de formação contínua para compreender os problemas dos alunos; comunicação com professores de qualquer área disciplinar apenas com conhecimentos adquiridos a partir do relacionamento diário.

Um outro grupo, constituído pelos itens 1, 2, 5, 6, 11, 12, 14, 15, 19, 31, 33 apresenta valores médios superiores a 4 (*Concordo um pouco*). O conteúdo deste grupo de itens reporta-se à importância da formação contínua para a relação profissional dos assistentes operacionais com os restantes atores da comunidade educativa e à relevância da frequência de formação sobre ética, gestão de conflitos e problemáticas sociais, nomeadamente *bullying* e violência escolar.

O quociente entre a média obtida para o total de itens ($\bar{x} = 85.649$; DP= 11.442) e o número de itens (21) da escala traduz-se numa pontuação de 4.08 situada na escala *Likert* de 5 pontos. Os valores baixos do desvio-padrão obtidos para cada item mostram que existe pouca dispersão das opiniões emitidas.

Para conhecermos o comportamento dos itens da escala, calculámos os valores de correlação dos itens com o total da escala. Observámos valores de correlação positivos compreendidos entre .384 e .688. Atendendo às indicações de Pestana e Gageiro (2014), como os valores de correlação são superiores a .20, sugerem que os itens da escala são bons indicadores de construto. Os valores de correlação obtidos mostram que todos os itens possuem valores de correlação significativos, sendo um dado positivo para avançarmos com a análise dos resultados obtidos. A fidelidade dos 21 itens da escala RCCE foi .89.

No Quadro 6.24, apresentamos uma síntese dos índices de fidelidade das escalas do questionário aplicado aos participantes professores, no estudo quantitativo definitivo.

Quadro 6.24 - Valores de consistência interna das escalas FGTEAO e RCCE dos questionários aplicados aos participantes professores, do estudo quantitativo definitivo.

Escala	N.º itens	alfa de Cronbach
FGTEAO	25	.83
RCCE	21	.89

Legenda:

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais
RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa

Verificámos que os valores de *alfa* de *Cronbach* demonstram uma boa consistência interna para uso na investigação com valores superiores a .80 e inferiores a .90 (Pestana e Gageiro, 2014) para as escalas 1 e 2 do questionário aplicado a professores.

Em síntese, as características psicométricas do *questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais*, aplicado a professores (QPFICAO-P), revelaram-se bastante confiáveis, para poderemos avançar com a interpretação dos resultados.

Capítulo 7 - Apresentação e discussão dos resultados do estudo quantitativo definitivo com assistentes operacionais e com professores

A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído.

(Confúcio; 550-478 a.c)

Introdução

Após a realização do estudo quantitativo definitivo, que envolveu assistentes operacionais e professores de agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e escolas não agrupadas com 3.º ciclo do ensino básico e com ensino secundário, de um distrito da região centro de Portugal, neste capítulo apresentamos os resultados obtidos. Para o efeito, num primeiro momento, apresentamos os resultados referentes aos domínios de formação inicial e de formação contínua de acordo com as perspetivas dos professores (n=312) e dos assistentes operacionais (n=229). Num segundo momento, é feita a comparação das perceções dos professores e dos assistentes operacionais sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

Em seguida, procedemos à apresentação de correlações entre as variáveis tempo de serviço em categorias, níveis de escolaridade e o total de cada uma das escalas: total da escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO); total da escala *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) para ambas as subamostras e o total da escala *ACA Autoconceito de aprendizagem*, apenas para a amostra de assistentes operacionais.

Organizámos, ainda, este capítulo de modo a tentar encontrar diferenças entre as perceções dos assistentes operacionais e dos professores sobre a formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais e sobre a relação e a comunicação com a comunidade educativa, bem como sobre os domínios de formação a incluir na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais. Por último, atendendo a que no final da apresentação dos domínios de formação a incluir na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais, constantes nos itens 47 e 48 dos questionários comuns, aplicados a estes profissionais (Apêndice 3) e a professores (Apêndice 4), incluímos uma questão aberta, designada *Outros*, de modo a dar a possibilidade aos participantes de registarem outros domínios de formação que

considerassem oportunos para integrar a formação inicial e a formação contínua para assistentes operacionais, apresentamos os resultados obtidos e procedemos à sua interpretação e discussão através da análise de conteúdo.

7.1. Perceções dos assistentes operacionais sobre os domínios da sua formação inicial e da sua formação contínua.

As perceções dos participantes assistentes operacionais relativamente aos domínios que deveriam integrar a sua formação inicial são apresentadas no Quadro 7.1.

Quadro 7.1 - Distribuição percentual dos domínios de formação inicial, na perspetiva dos assistentes operacionais (n=228).

Domínios de Formação	Sim n	%	Não n	%
Primeiros socorros	169	73.8	59	25.8
Tecnologias da informação e da comunicação	124	54.1	104	45.4
Atendimento	107	46.7	121	52.8
Línguas estrangeiras	43	18.8	185	80.8
Necessidades educativas especiais	132	57.6	96	41.9
Multiculturalidade	30	13.1	198	86.5
Cidadania	63	27.5	165	72.1
Empreendedorismo	12	5.2	216	94.3
Organização dos laboratórios, reagentes e material	62	27.1	166	72.5
Biblioteca escolar	70	30.6	158	69.0
Relações humanas	126	55.0	102	44.5
Higiene e segurança	132	57.6	96	41.9
Ética no trabalho	122	53.3	106	46.3
Manutenção de equipamentos Informáticos	83	36.2	145	63.3
Comunicação interna e externa	58	25.4	170	74.6
Gestão de conflitos	143	62.7	85	37.3
Manutenção de equipamentos desportivos	38	16.7	190	83.3
Outros**	1	.4	227	99.6

**Foi registado por um participante assistente operacional o domínio de formação Língua gestual.

Nota:

Um participante assistente operacional não respondeu ao item sobre os domínios a incluir na formação dos assistentes operacionais.

Os participantes assistentes operacionais deram primazia aos seguintes domínios para a sua formação inicial: *Primeiros socorros* (n=169;73.8%), *Gestão de conflitos* (n= 143; 62.7%); *Organização dos laboratórios, reagentes e material* (n= 62; 27.1%); *Higiene e segurança* (n=132; 57.6%); *Necessidades educativas especiais* (n=132; 57.6%); *Relações humanas* (n=126; 55.0%); *Tecnologias da informação e da comunicação* (n=124;

54.1%); *Ética no trabalho* (n=122; 53.3%); *Atendimento* (n= 107; 46.7%); *Manutenção de equipamentos informáticos* (n=83; 36.2%). Da análise do Quadro 7.3 verifica-se que a menor distribuição percentual para domínios da formação inicial é a seguinte: *Biblioteca escolar* (n= 70; 30.6%), *Cidadania* (n=63; 27.5%), *Organização dos laboratórios, reagentes e material* (n= 62; 27.1%), *Comunicação interna e externa* (n=58; 25.4%), *Línguas estrangeiras* (n=43; 18.8%), *Manutenção de equipamentos desportivos* (n=38; 16.7%), *Multiculturalidade* (n=30; 13.1%), *Empreendedorismo* (n=12; 5.2%). Na resposta à questão aberta *Outros* foi registado por 1 participante assistente operacional (.4%), o domínio *Língua gestual*.

As perceções dos assistentes operacionais sobre os domínios que deveriam integrar a sua formação contínua são apresentadas no Quadro 7.2.

Quadro 7.2 - Distribuição percentual dos domínios de formação contínua, na perspetiva dos assistentes operacionais (n=228).

Domínios de Formação	Sim n	%	Não n	%
Primeiros socorros	117	51.1	111	48.5
Tecnologias da informação e da comunicação	101	44.1	127	55.5
Atendimento	74	32.3	154	67.2
Línguas estrangeiras	37	16.2	191	83.4
Necessidades educativas especiais	99	43.2	129	56.3
Multiculturalidade	23	10.0	205	89.5
Cidadania	49	21.4	179	78.2
Empreendedorismo	12	5.2	216	94.3
Organização dos laboratórios, reagentes e material	45	19.7	183	79.9
Biblioteca escolar	54	23.6	174	76.0
Relações humanas	108	47.2	120	52.4
Higiene e segurança	88	38.4	140	61.1
Ética no trabalho	87	38.0	141	61.6
Manutenção de equipamentos informáticos	58	25.3	170	74.2
Comunicação interna e externa	44	19.2	184	80.3
Gestão de conflitos	105	45.9	123	53.7
Manutenção de equipamentos desportivos	27	11.8	201	87.8
Outros **	1	.4	227	99.6

**Foi registado por um participante assistente operacional, o domínio de formação Língua gestual.

Nota:

Um participante assistente operacional não respondeu ao item sobre os domínios a incluir na formação dos assistentes operacionais.

Os assistentes operacionais deram menos prioridade, no âmbito das perceções sobre a sua formação contínua, aos seguintes domínios: *Higiene e segurança* (n=88; 38.4%);

Ética no trabalho (n= 87; 38.0%); *Atendimento* (n=74; 32.3%), *Manutenção de equipamentos informáticos* (n=58; 25.3%); *Biblioteca escolar* (n=54; 23.6%); *Cidadania* (n=49; 21.4%); *Organização dos laboratórios, reagentes e material* (n=45; 19.7%); *Comunicação interna e externa* (n=44; 19.2%); *Línguas estrangeiras* (n=37; 16.2%); *Manutenção de equipamentos desportivos* (n=27; 11.8%); *Multiculturalidade* (n=23; 10.0%) e *Empreendedorismo* (n=12; 5.2%). Na questão aberta *Outros*, foi identificado o domínio de formação *Língua gestual* (n=1; 4%), para integrar a formação contínua dos assistentes operacionais.

7.2. Perceções dos professores sobre os domínios da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais.

No Quadro 7.3, apresentamos os resultados das estatísticas descritivas relativas às respostas dos professores sobre os domínios da formação inicial dos assistentes operacionais.

Quadro 7.3 - Distribuição percentual dos domínios de formação inicial dos assistentes operacionais, na perspetiva dos professores (n=312).

Domínios de Formação	Sim n	%	Não n	%
Primeiros socorros	260	83.3	52	16.7
Tecnologias da informação e da comunicação	175	56.1	137	43.9
Atendimento	205	65.7	107	34.3
Línguas estrangeiras	48	15.4	264	84.6
Necessidades educativas especiais	176	56.4	136	43.6
Multiculturalidade	86	27.6	226	72.4
Cidadania	135	43.3	177	56.7
Empreendedorismo	11	3.5	301	96.5
Organização dos laboratórios, reagentes e material	138	44.2	174	55.8
Biblioteca escolar	69	22.1	243	77.9
Relações humanas	212	67.9	100	32.1
Higiene e segurança	210	67.3	102	32.7
Ética no trabalho	170	54.5	142	45.5
Manutenção de equipamentos Informáticos	85	27.2	227	72.8
Comunicação interna e externa	83	26.6	229	73.4
Gestão de conflitos	229	73.4	83	26.0
Manutenção de equipamentos desportivos	89	28.5	223	71.5
Outros**	0	0%	0	0%

** Não houve registo de outros domínios para a formação inicial dos assistentes operacionais.

Através da análise das perspetivas dos professores sobre os domínios de formação inicial de assistentes operacionais, verificámos que 260 (83.3%) destacaram o domínio *Primeiros socorros*, 229 (73.4%) mencionaram o domínio *Gestão de conflitos*, 212 (67.9%), optaram pelo domínio *Relações humanas*, 210 (67.3%) assinalaram o domínio *Higiene e segurança*, 205 (65.7%) referiram o domínio *Atendimento*, 176 (56.4%) consideraram relevante o domínio *Necessidades educativas especiais*, 175 (56.1%) assinalaram o domínio *Tecnologias da informação e da comunicação*, 170 (54.5%) consideraram o domínio *Ética no trabalho*, 138 (44.2%) optaram pelo domínio *Organização dos laboratórios, reagentes e material*, 135 (43.3%) referiram o domínio *Cidadania*, 89 (28.5%) mencionaram o domínio *Manutenção de equipamentos desportivos*, 86 (27.6%) mencionaram o domínio *Multiculturalidade*, 85 (27.2%) optaram pelo domínio *Manutenção de equipamentos informáticos*, 83 (26.6%) consideraram o domínio *Comunicação interna e externa*, 69 (22.1%) referiram o domínio *Biblioteca escolar*, 48 (15.4%) optaram pelo domínio *Línguas estrangeiras* e 11 (3.5%) mencionaram o domínio *Empreendedorismo*.

No Quadro 7.4, são indicados os resultados da estatística descritiva das respostas dos professores, em relação aos domínios de formação contínua dos assistentes operacionais.

Quadro 7.4 - Distribuição percentual dos domínios de formação contínua dos assistentes operacionais, na perspetiva dos professores (n=312).

Domínios de Formação	Sim n	%	Não n	%
Primeiros socorros	178	57.1	134	42.9
Tecnologias da informação e comunicação	145	46.5	167	53.5
Atendimento	134	42.9	178	57.1
Línguas estrangeiras	53	17.0	259	83.0
Necessidades educativas especiais	154	49.4	158	50.6
Multiculturalidade	68	21.8	244	78.2
Cidadania	103	33.0	209	67.0
Empreendedorismo	16	5.1	296	94.9
Organização dos laboratórios, reagentes e material	122	39.1	190	60.9
Biblioteca escolar	68	21.8	244	78.2
Relações humanas	172	55.1	140	44.9
Higiene e segurança	131	42.0	181	58.0
Ética no trabalho	124	39.7	188	60.3
Manutenção de equipamentos Informáticos	85	27.2	227	72.8
Comunicação interna e externa	80	25.6	232	74.4
Gestão de conflitos	195	62.5	117	37.5
Manutenção de equipamentos desportivos	77	24.7	235	75.3
Outros**	0	0%	0	0%

** Não houve registo de outros domínios para a formação contínua dos assistentes operacionais.

Os domínios de formação contínua para assistentes operacionais assinalados pelos professores foram, por ordem de escolha: *Gestão de conflitos* (n=195; 62.5%); *Primeiros socorros* (n=178; 57.1%); *Relações humanas* (n=172; 55.1%); *Necessidades educativas especiais* (n=154; 49.4%); *Tecnologias da informação e comunicação* (n=145; 46.5%); *Higiene e segurança* (n=131; 42.0%); *Ética no trabalho* (n=124; 39.7%); *Organização dos laboratórios, reagentes e material* (n=122; 39.1%); *Cidadania* (n=103; 33.0%); *Manutenção de equipamentos informáticos* (n=85; 27.2%); *Comunicação interna e externa* (n=80; 25.6%); *Manutenção de equipamentos desportivos* (n=77; 24.7%); *Multiculturalidade* (n=68; 21.8%); *Biblioteca escolar* (n=68; 21.8%); *Línguas estrangeiras* (n=53; 17.0%) e *Empreendedorismo* (n=16; 5.1%).

7.3. Descrição das respostas dos participantes assistentes operacionais e dos professores sobre os domínios a integrar a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais.

Tratando-se, agora, de descrever os resultados relativos aos domínios a incluir na formação inicial dos assistentes operacionais, apresentamos no Quadro 7.5 os resultados obtidos pelos participantes assistentes operacionais e professores. A comparação estatística entre os grupos e a consequente interpretação dos resultados serão feitas mais à frente neste capítulo.

Quadro 7.5 - Distribuição percentual dos domínios a integrar a formação inicial, na perspetiva dos assistentes operacionais (n=228) e professores (n=312).

Domínios de formação	Assistentes operacionais		Professores	
	% Sim	% Não	% Sim	% Não
Primeiros socorros	73.8	25.8	83.3	16.7
Tecnologias da informação e da comunicação	54.1	45.4	56.1	43.9
Atendimento	46.7	52.8	65.7	34.3
Línguas estrangeiras	18.8	80.8	15.4	84.6
Necessidades educativas especiais	57.6	41.9	56.4	43.6
Multiculturalidade	13.1	86.5	27.6	72.4
Cidadania	27.5	72.1	43.3	56.7
Empreendedorismo	5.2	94.3	3.5	96.5
Organização dos laboratórios, reagentes e material	27.1	72.5	44.2	55.8
Biblioteca escolar	30.6	69.0	22.1	77.9
Relações humanas	55.0	44.5	67.9	32.1
Higiene e segurança	57.6	41.9	67.3	32.7
Ética no trabalho	53.3	46.3	54.5	45.5

Manutenção de equipamentos informáticos	36.2	63.3	27.2	72.8
Comunicação interna e externa	25.4	74.6	26.6	73.4
Gestão de conflitos	62.7	37.3	73.4	26.6
Manutenção de equipamentos desportivos	16.7	83.3	28.5	71.5
Outros (Língua gestual)	.4	99.6	0%	0%

Os domínios da formação inicial dos assistentes operacionais identificados pelos professores apresentam valores percentuais mais elevados. Em termos comparativos, constatou-se que os domínios que mais se destacam para incluir na formação inicial assinalados pelos professores são os seguintes: *Primeiros socorros* (83.3%); *Gestão de conflitos* (73.4%); *Relações humanas* (67.9%); *Higiene e segurança* (67.3%); *Atendimento* (65.7%); *Necessidades educativas especiais* (56.4%); *Tecnologias da informação e da comunicação* (56.1%); *Ética no trabalho* (54.5%). No que diz respeito aos domínios de formação inicial na ótica dos assistentes operacionais, apurámos os seguintes: *Primeiros socorros* (73.8%), *Gestão de conflitos* (62.4%), *Necessidades educativas especiais* (57.6%), *Higiene e segurança* (57.6%), *Tecnologias da informação e da comunicação* (54.1%), *Relações humanas* (55.0%), *Ética no trabalho* (53.3%), *Atendimento* (46.7%).

É, ainda, interessante verificar que os professores reconhecem mais a necessidade de incluir na formação inicial dos assistentes operacionais domínios respeitantes à *Organização dos laboratórios, reagentes e material* (44.2%), enquanto os assistentes operacionais não dão tanta importância (27.1%) a estes saberes mais de carácter operativo. Além disso, reconhecem também a *Cidadania* como domínio a incluir na formação inicial dos assistentes operacionais (43.3%), o mesmo não acontecendo com a importância dada por estes profissionais a esta temática (27.5%). De acordo com os dados do Quadro 7.5, os participantes assistentes operacionais (5.2%) e os participantes professores (3.5%) não consideram importante o domínio *Empreendedorismo*. Salienta-se ainda a pouca relevância dada por ambos os grupos à inclusão da *Comunicação interna e externa* como um domínio aparentemente pouco necessário para o desempenho da profissão de assistente operacional. O mesmo acontece com o domínio de formação *Multiculturalidade* e com a aprendizagem de *Línguas estrangeiras*.

A comparação dos resultados obtidos pelos participantes relativos aos domínios a incluir na formação contínua é apresentada no Quadro 7.6.

Quadro 7.6 - Distribuição percentual dos domínios a integrar a formação contínua, na perspetiva dos assistentes operacionais (n=228) e dos professores (n=312).

Domínios de formação	Assistentes operacionais		Professores	
	% Sim	% Não	% Sim	% Não
Primeiros socorros	51.1	48.5	57.1	42.9
Tecnologias da informação e da comunicação	44.1	55.5	46.5	53.5
Atendimento	32.3	67.2	42.9	57.1
Línguas estrangeiras	16.2	83.4	17.0	83.0
Necessidades educativas especiais	43.2	56.3	49.4	50.6
Multiculturalidade	10.0	89.5	21.8	78.2
Cidadania	21.4	78.2	33.0	67.0
Empreendedorismo	5.2	94.3	5.1	94.9
Organização dos laboratórios, reagentes e material	19.7	79.9	39.1	60.9
Biblioteca escolar	23.6	76.0	21.8	78.2
Relações humanas	47.2	52.4	55.1	44.9
Higiene e segurança	38.4	61.1	42.0	58.0
Ética no trabalho	38.0	61.6	39.7	60.3
Manutenção de equipamentos informáticos	25.3	74.2	27.2	72.8
Comunicação interna e externa	19.2	80.3	25.6	74.4
Gestão de conflitos	45.9	53.7	62.5	37.5
Manutenção de equipamentos desportivos	11.8	87.8	24.7	75.3
Outros (Língua gestual)	.4	94.3	0%	0%

Da comparação dos resultados entre os participantes na investigação na perceção acerca dos domínios a incluir na formação contínua dos assistentes operacionais, registam-se diferenças de perceção, comparando as respostas destes profissionais com as dos professores.

Os assistentes operacionais consideraram importante incluir na formação contínua os seguintes domínios de formação: *Primeiros socorros* (51.1%); *Relações humanas* (47.2%), *Gestão de conflitos* (45.9%); *Tecnologias da informação e comunicação* (44.1%); *Necessidades educativas especiais* (43.2%); *Ética no trabalho* (38.0%); *Higiene e segurança* (38.4%).

Por sua vez, os professores consideraram como mais relevantes domínios como a *Gestão de conflitos* (62.5%), os *Primeiros socorros* (57.1%), as *Relações humanas* (55.1%), as *Necessidades educativas especiais* (49.4%), as *Tecnologias da informação e comunicação* (44.5%), o *Atendimento* (42.9%), a *Higiene e segurança* (42.0%), a *Ética no trabalho* (39.7%) e a *Organização dos laboratórios, reagentes e material* (39.1%). É interessante verificar que tanto os assistentes operacionais (5.25%) como os professores (5.1%) desvalorizam o domínio de formação *Empreendedorismo*, para incluir na formação contínua destes profissionais. A perceção da plena ausência de acolhimento por parte das direções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas das suas

propostas para atividades a incluir nos seus planos de atividades, os baixos salários e a falta de valorização das suas funções por parte de vários atores da comunidade educativa podem estar associados à desvalorização do domínio *Empreendedorismo* para incluir na formação contínua dos assistentes operacionais. A análise do Quadro 7.6 permite compreender a pouca importância dada, por ambos os grupos de participantes, à cidadania, à aprendizagem das línguas estrangeiras, bem como à comunicação interna e externa. Estes factos não podem ser desprovidos de preocupação por considerarmos que estes domínios de formação são fundamentais para fomentar o respeito pela profissão de assistente operacional, para além dos domínios de formação relacionados com aspetos mais técnicos, e para promover a formação destes profissionais enquanto cidadãos.

Por outro lado, são os assistentes operacionais que mais consideram a necessidade de incluir o domínio *Manutenção de equipamentos informáticos* (36.2%) na formação inicial, comparativamente com os professores (27.2%). Na formação contínua, verifica-se o contrário e são os professores (27.2%) que consideram mais relevante este domínio de formação, comparativamente com os assistentes operacionais (25.3%).

Outro aspeto interessante de assinalar é o facto de os assistentes operacionais (39.6%) considerarem o domínio *Biblioteca escolar* na formação inicial (39.6%) e na formação contínua (23.6%), comparativamente com os professores na formação inicial (22.1%) e na formação contínua (21.8%). Neste caso, parece haver da parte dos professores uma maior desvalorização deste domínio, face ao que pensam os assistentes operacionais. Também é interessante verificar que são os professores que quer na formação inicial (44.2%) quer na formação contínua (39.1%) considerarem importante o domínio de formação *Organização dos laboratórios, reagentes e material*, comparativamente com o que os assistentes operacionais assinalaram na formação inicial (27.1%) e na formação contínua (19.7%). Uma possível razão para que estes profissionais não tenham dado ênfase à escolha deste domínio para ser incluído na formação inicial e na formação contínua pode ser atribuída ao facto de não existir alusão nem especificação nos conteúdos funcionais da carreira profissional, pelo que não reconhecem valor a estas competências mais técnicas e operativas.

Os domínios de formação mais escolhidos pelos assistentes operacionais têm a ver com a prestação de cuidados e com a comunicação interpessoal. A escolha do primeiro domínio pode ser justificada pelo facto de estes participantes serem maioritariamente do sexo feminino, revendo-se em algumas tarefas profissionais com as que fazem em contexto familiar, principalmente nos cuidados com os filhos. Em relação ao segundo domínio relacionado com a comunicação interpessoal, o reconhecimento da importância da frequência de formação que incida na comunicação assertiva com os diferentes atores

da comunidade educativa para ultrapassar as dificuldades de comunicação, talvez explique ser muito assinalado pelos assistentes operacionais e pelos professores, uma vez que se espera que aqueles profissionais contribuam para um funcionamento saudável da comunidade escolar, bem como tenham um papel crucial na resolução de conflitos em espaços fora das salas de aulas.

7.4. Perceções sobre as necessidades de formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, em função de variáveis sociodemográficas: amostra de assistentes operacionais e amostra de professores

A operacionalização das variáveis que pretendíamos estudar foi feita com recurso aos instrumentos de recolha de dados por nós construídos, relativos às perceções de assistentes operacionais e de professores, a respeito da formação inicial e da formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, como já dissemos atrás. Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados a uma amostra de assistentes operacionais (n=229) e a uma amostra de professores (n=312) de agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e em escolas não agrupadas com 3.º ciclo de escolaridade e com ensino secundário, de um distrito da região centro de Portugal.

Os questionários construídos e aplicados a assistentes operacionais e a professores incorporam duas escalas comuns aos dois instrumentos: *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) que mede a importância para os assistentes operacionais e para os professores, da formação dos assistentes operacionais em competências de carácter técnico, tecnológico e operativo; *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) que permite medir a relevância atribuída pelos assistentes operacionais e pelos professores à formação acerca das relações interpessoais e da comunicação dos assistentes operacionais com os diversos atores da comunidade educativa.

Refira-se que à amostra de assistentes operacionais foi aplicado um segundo questionário, destinado a medir o seu autoconceito enquanto aprendizes adultos, em contexto de formação contínua e que passou a constituir a escala *ACA Autoconceito de aprendizagem*.

Em seguida, apresentamos as relações encontradas entre as variáveis sociodemográficas e as respostas às escalas *Formação geral e técnica especializada dos*

assistentes operacionais (FGTEAO) e *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE).

A informação encontra-se organizada em duas partes, sendo a primeira relativa à apresentação dos dados dos assistentes operacionais e, na segunda, apresentamos os dados dos professores.

No que concerne às correlações entre as variáveis, apresentamos as matrizes de correlações entre as variáveis idade, tempo de serviço, total escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e total da escala *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) do *questionário de perceções sobre a formação geral e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais* (QPFICAO-AO). Posteriormente, apresentamos as matrizes de correlações das variáveis referidas anteriormente, mas em relação aos totais das mesmas escalas *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) do *questionário de perceções sobre a formação geral e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores* (QPFICAO-P).

Assim, para a correlação entre as variáveis recorreremos à aplicação do coeficiente de correlação r de *Pearson* por se tratarem de variáveis contínuas. Entre a variável nível de escolaridade e as restantes variáveis usámos o coeficiente de correlação de *Spearman*, por se verificar o requisito de a variável nível de escolaridade ser ordinal.

7.4.1. Relações entre variáveis na amostra assistentes operacionais

No Quadro 7.7 encontram-se descritas as correlações para as variáveis idade, tempo de serviço, nível de escolaridade, total escala *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e total escala *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) do *questionário de perceções sobre a formação geral e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais* (QPFICAO-AO).

Quadro 7.7 - Matriz de correlações entre as variáveis, idade, tempo de serviço, nível de escolaridade e os totais das escalas (escala 1-FGTEAO, escala 2-RCCE, escala ACA) do questionário, QPFICAO-AO, aplicado a assistentes operacionais (n=229).

Variáveis	Idade	Tempo de serviço	Nível de escolaridade	Total escala 1- FGTEAO	Total Escala 2- RCCE	Total escala ACA
Idade	–					
Tempo de serviço	.455**	–				
Nível de escolaridade	-.283**	-.246**	–			
Total escala 1- FGTEAO	-.147*	-.087	.239**	–		
Total escala 2- RCCE	-.163*	-.094	.193**	.845**	–	
Total escala ACA	-.144*	-.107	.209**	.591**	.559**	–

Nota:

QPFICAO-AO-Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais;

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais;

RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa;

ACA- Autoconceito de aprendizagem.

*p<.05; **p<.01

Pela análise do Quadro 7.7 e de acordo com a interpretação do valor das correlações, podemos extrair algumas conclusões merecedoras de reflexão. A idade apresenta uma correlação positiva e significativa com o tempo de serviço [$r=.455$, ($p <.01$)]. Assim, quanto maior for a idade dos assistentes operacionais, maior tende a ser o tempo de serviço por eles mencionado, como seria de esperar. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa e negativa entre a idade com o nível de escolaridade [$r_s = -.283$, ($p <.05$)], com o total da escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) [$r = -.147$, ($p <.05$)], com o total escala 2, *Relação e comunicação e relação com a comunidade educativa* (RCCE) [$r = -.163$, $p <.05$] e com o total da escala ACA, *Autoconceito de aprendizagem* [$r = -.144$, ($p <.05$)]. Podemos, assim, afirmar que os assistentes operacionais com mais idade tendem a apresentar níveis de escolaridade mais baixos e inclinam-se a exibir uma percepção menos favorável sobre as suas necessidades de formação, quer ao nível da formação geral e técnica especializada, quer no que diz respeito à formação sobre a relação e comunicação com a comunidade. Além disso, quanto mais idade têm os assistentes operacionais, menos tendem a valorizar a aprendizagem.

Verifica-se ainda que o tempo de serviço tem uma correlação negativa significativa com o nível de escolaridade [$r = -.246$, ($p <.01$)], ou seja, os assistentes operacionais com

mais tempo de serviço tendem a apresentar menor nível de escolaridade. O nível de escolaridade tem correlações positivas com o total escala 1-Formação geral e técnica especializada, [$r=.239$, ($p <.01$)] com o total escala 2, *Relação e comunicação com a comunidade educativa*, $r=.193$, ($p <.01$) e com o total da escala ACA, *Autoconceito de aprendizagem* [$r=.209$, ($p <.01$)]. Verificámos, assim, que quanto maior é o nível de escolaridade mais valorizada é a necessidade de formação geral e técnica especializada e a formação sobre a comunicação e relação com a comunidade. As percepções sobre a sua aprendizagem, enquanto pessoas adultas e num enquadramento de formação ou fora dela, tendem a ser mais positivas quanto maior é o nível de escolaridade dos assistentes operacionais.

A partir dos resultados apresentados no Quadro 7.7, notamos uma correlação positiva significativa entre o total da escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) com o total da escala 2, *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) [$r=.845$, ($p <.01$)] e entre estas duas escalas e o total da escala ACA. Podemos notar uma correlação positiva significativa entre a escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e o total da escala ACA, *Autoconceito de aprendizagem*: $r= .591$, ($p <.01$) para a escala 1 *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO); $r=.559$, ($p <.01$) para a escala 2 *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE).

Assim, verifica-se que os assistentes operacionais revelaram que, quanto maior é a sua percepção para a frequência de formação sobre formação geral e técnica especializada, maior é a importância atribuída à necessidade de frequência de formação sobre comunicação e relação com a comunidade educativa. Tratando-se, agora, da interpretação da correlação do total da escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) com o total da escala ACA *Autoconceito de aprendizagem*, os assistentes operacionais com percepções mais favoráveis sobre a sua necessidade de frequência de formação geral e técnica especializada tendem a exibir percepções mais positivas de si mesmos, enquanto aprendentes. Quanto à relação positiva entre o total da escala 2, *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) e a pontuação Na escala ACA, podemos afirmar que também neste caso, quanto melhor a percepção exibida sobre si mesmos enquanto aprendizes adultos, mais importância tendem a atribuir os assistentes operacionais às suas necessidades de formação focadas na relação e comunicação com a comunidade educativa.

7.4.2. Relações entre variáveis na amostra de professores

No Quadro 7.8 é apresentada a matriz de correlações entre as variáveis idade, tempo de serviço, habilitações literárias, total escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e total escala 2, *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) do questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P).

Quadro 7.8 - Matriz de correlações entre as variáveis idade, tempo de serviço, habilitações literárias e os totais das escalas (escala 1-FGTEAO, escala 2-RCCE) do questionário QPFICAO-P, aplicado a professores (n=312).

Variáveis	Idade	Tempo de serviço	Habilitações literárias	Total escala 1-FGTEAO	Total escala 2-RCCE
Idade	–				
Tempo de serviço	.883**	–			
Habilitações literárias	-.252**	-.201**	–		
Total escala 1-FGTEAO	.105	.102	.033	–	
Total escala 2-RCCE	.093	.121*	.096	.786**	–

Nota:

QPFICAO-P-Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores;

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais;

RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa;

* $p < .05$; ** $p < .01$

Pela análise dos resultados apresentados no Quadro 7.8, podemos concluir que é estatisticamente significativa a relação entre a idade e o tempo de serviço dos professores. Podemos notar uma correlação elevada¹⁶² [$r = .883$, ($p < .05$)] entre estas variáveis, como seria de esperar, pelo que podemos afirmar que os professores com mais idade, tendem a apresentar mais tempo de serviço.

Relativamente ao total da escala 1, *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) foi encontrada uma correlação positiva elevada com o total da escala 2, *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE) [$r = .786$, ($p < .05$)]. A respeito desta correlação, quanto mais os professores reconhecem a

¹⁶² Considerámos os valores de correlação de Pearson, propostos por Cohen *et al.* (2003):

[.10, .30] Baixa

[.30, .50] Moderada

[.50, .1] Elevada

importância da formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais, mais reconhecem a importância da formação para a relação e comunicação com a comunidade educativa (escala 2). Podemos, também, verificar que existe uma correlação positiva entre o total da escala 2 *Relação e comunicação com a comunidade educativa* e o tempo de serviço [$r=.121$, ($p < .05$)], mas com baixa magnitude de associação entre estas variáveis. Assim, quanto mais tempo de serviço, mais os professores tendem a valorizar os aspetos da comunicação interpessoal na formação dos assistentes operacionais.

Para averiguar o grau de associação da variável habilitações literárias com as restantes variáveis, usamos o coeficiente de correlação de *Spearman*, uma vez que aquela variável é medida numa escala ordinal (Cohen et al., 2003). Da análise do Quadro 7.8, podemos observar uma correlação negativa baixa entre a idade e as habilitações literárias [$r_s = -.252$, ($p < .01$)], ou seja, os professores mais velhos tendem a apresentar menos habilitações académicas do que os mais novos.

Quanto à correlação entre o tempo de serviço e o nível de escolaridade, verifica-se também uma correlação negativa entre variáveis [$r_s = -.201$, ($p < .01$)]. À medida que o tempo de serviço aumenta, os professores tendem a ter qualificações académicas mais baixas, como seria de esperar atendendo à correlação anteriormente descrita.

7.5. Diferenças entre as perceções de assistentes operacionais e de professores sobre as necessidades de formação inicial e contínua dos assistentes operacionais.

De modo a identificarmos diferenças entre os grupos (assistentes operacionais e professores) acerca das perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, realizámos uma análise da variância a um critério (ANOVA).

As respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre a necessidade de formação geral e técnica especializada e sobre a relação e comunicação na comunidade educativa são apresentados no Quadro 7.9.

Quadro 7.9 - Comparação entre as respostas de assistentes operacionais e de professores sobre as necessidades de formação dos assistentes operacionais (análise da variância a um critério).

	n	Média	Desvio Padrão	F	p
Total escala 1-FGTEAO					
Assistentes operacionais	229	96.10	13.53		
Professores	312	100.27	10.93	15.719	<.001
Total escala 2-RCCE					
Assistentes operacionais	229	80.12	13.69		
Professores	312	85.65	11.44	26.065	<.001

Nota:

FGTEAO - Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais.

RCCE - Relação e comunicação com a comunidade educativa.

Da análise do Quadro 7.9, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, sendo os professores mais favoráveis à existência de necessidades de formação dos assistentes operacionais do que estes mesmos profissionais. Analisando os resultados por escalas, observa-se que os professores consideram mais importante a necessidade de formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais [F (1,539) = 15.719, (p<.001)] e a formação sobre a relação e comunicação com a comunidade educativa, [F(1,539)=26.065, (p<.001)] do que os assistentes operacionais, atendendo ao valor das médias de concordância obtidas em cada grupo. No caso dos professores, as médias são mais elevadas.

Através da análise do desvio padrão dos dois grupos de participantes, nota-se maior variabilidade nas respostas dos assistentes operacionais (DP = 13.53) sobre as suas necessidades de formação geral e técnica especializada do que nas respostas dos professores (DP = 10.93). Além disso, também se verifica maior variabilidade nas respostas dos assistentes operacionais relativamente à formação sobre a relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE) (DP = 13.69), do que nas respostas dos professores (DP =11.44), o que mostra estarem mais de acordo nas suas perceções do que os assistentes operacionais.

O Quadro 7.10 apresenta os dados obtidos por sexo, relativamente à perceção que os professores têm acerca da formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais e em relação à formação sobre a relação e comunicação com a comunidade educativa.

Quadro 7.10 - Diferenças entre os sexos nas respostas dos professores na escala 1 - FGTEAO e na escala 2 - RCCE (análise de variância a um critério).

	Sexo	n	Média	DP	F	p
Total escala 1 - FGTEAO	Masculino	80	100.79	11.05	.004	.948
	Feminino	232	100.71	10.52		
Total escala 2 - RCCE	Masculino	80	85.39	11.46	.056	.813
	Feminino	232	85.74	11.46		

Nota:

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais;
RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa.

Da comparação entre os dados recolhidos nos participantes professores, não resultam diferenças estatisticamente significativas, quanto à perceção sobre a formação geral e técnica especializada [F (1,310) = .004; p = .948], nem da relação e comunicação com a comunidade educativa [F (1,310) = .056; p = .813], em função do sexo.

É de referir que a comparação entre os sexos na amostra dos assistentes operacionais não foi realizada, atendendo ao número muito desigual de mulheres (n=194) e de homens (n=35) deste grupo profissional que participaram no nosso estudo, bem como ao facto de a amostra ser mais pequena do que a amostra de professores.

Com o intuito de identificar eventuais diferenças nas respostas dos assistentes operacionais em função do tempo de serviço em níveis¹⁶³, realizámos uma análise de variância a um critério, em cada caso. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 7.11.

Quadro 7.11 - Diferenças nas respostas dos assistentes operacionais na escala FGTEAO, na escala RCCE e na escala ACA, de acordo com o tempo de serviço em níveis (análise de variância um critério).

	Tempo de serviço	n	Média	DP	F	p
Total escala 1-FGTEAO	1	98	96.82	11.85	2.323	.100
	2	103	96.82	14.32		
	3	28	90.97	15.37		
Total escala 2-RCCE	1	98	81.09	13.04	2.123	.122
	2	103	80.53	13.59		
	3	28	75.20	15.69		
Total escala ACA	1	98	51.89	6.46	1.139	.322
	2	103	50.93	6.82		
	3	28	49.90	7.05		

Nota:

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais;
RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa;
ACA- Autoconceito de aprendizagem.

¹⁶³ Tempo de serviço em níveis:
nível 1: [1, 20] anos;
nível 2: [21, 30] anos;
nível 3: [31, 44] anos.

Da análise do Quadro 7.11, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos assistentes operacionais, com diferente tempo de serviço, relativamente à sua necessidade de formação geral e técnica especializada [$F(2, 226) = 2.323, p=.100$] e à formação sobre a relação e comunicação com a comunidade educativa, [$F(1,226) = 2.123, p=.122$]. Além disso, não existem diferenças estatisticamente significativas, também em função do tempo de serviço, nas perceções que os assistentes operacionais evidenciaram, enquanto aprendentes adultos [$F(1, 226)= 1.139, p= .322$], sobre a importância que atribuem a ofertas de aprendizagem em contexto de formação e fora dele.

Os resultados obtidos com a realização de uma análise da variância a um critério, para eventuais diferenças nas respostas dos professores em função do tempo de serviço organizados em níveis¹⁶⁴ para cada um deles, constam do Quadro 7.12. Embora consciente da fragilidade desta comparação, atendendo ao número muito desigual de participantes por nível de tempo de serviço, avançamos na mesma com os cálculos, em virtude da natureza exploratória do nosso estudo.

Quadro 7.12 - Diferenças nas respostas dos professores na escala FGTEAO e na escala RCCE, de acordo com o tempo de serviço em níveis (análise de variância um critério).

	Tempo de serviço	n	Média	DP	F	p
Total escala1	1	82	99.16	9.92		
-FGTEAO	2	116	101.16	10.93	1.07	.344
	3	111	101.17	10.80		
Total escala	1	82	83.92	13.11	1.77	.172
2-RCCE	2	116	85.31	10.89		
	3	111	87.65	11.43		

Nota:

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais;
RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa.

Da análise do Quadro 7.12, é possível concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores com diferente tempo de serviço relativamente às perceções sobre a formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais [$F(1,306)=1.07, p=.344$] e em relação às perceções sobre a

¹⁶⁴ Tempo de serviço em níveis:
nível 1: [1, 20] anos;
nível 2: [21, 30] anos;
nível 3: [31, 44] anos.

formação sobre comunicação e relação na comunidade educativa [F(1,306)=1.77, p=.172].

Da comparação entre os sexos, juntando as duas amostras, verifica-se que não existem diferenças significativas nas respostas dadas às duas escalas que integram o questionário comum para assistentes operacionais do sexo masculino. Com efeito, na escala relativa à formação geral e técnica especializada [F(1,113)=2.847, p=.094] e na escala relativa à relação e comunicação com a comunidade educativa [F(1,113)=2.403, p=.124] não há diferenças de opinião entre os homens inquiridos, quer fossem professores ou assistentes operacionais (ver Quadro 7.13).

Quadro 7.13 - Diferenças entre assistentes operacionais e professores do sexo masculino em relação às perceções sobre a formação geral e técnica especializada (escala 1) e sobre a relação e comunicação com a comunidade educativa (escala 2).

Total Escala 1-FGTEAO	n	Média	DP	F	p
Assistentes operacionais	35	95.14	13.30	2.847	.094
Professores	80	100.19	11.18		
Total escala 2-RCCE					
Assistentes operacionais	35	81.58	13.53	2.403	.124
Professores	80	85.39	11.46		

Nota:

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais;
RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa.

Da análise das respostas dos participantes do sexo feminino relativamente às perceções sobre as necessidades de formação traduzidas pelas escalas em análise, verifica-se que existem diferenças significativas, sendo que as professoras apresentam perceções mais expressivas sobre as necessidades de formação dos assistentes operacionais [F(1,424)=12.593, p<.001], do que as próprias profissionais inquiridas, no que concerne à formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (escala 1) constante no Quadro 7.14. Também no que diz respeito à relação e comunicação com a comunidade educativa (escala 2) as assistentes operacionais concordam menos do que as professoras [F(1,424)=23.208, p<.001], quanto à pertinência de se incluir formação neste domínio em ações de desenvolvimento profissional (Quadro 7.14).

Quadro 7.14 - Diferenças entre assistentes operacionais e professores do sexo feminino (n=232) em relação à percepção sobre a formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (escala 1-FGTEAO) e sobre a formação relação e comunicação com a comunidade educativa (escala 2-RCCE).

Total escala 1- FGTEAO	n	Média	DP	F	p
Assistentes operacionais	194	96.09	13.61	12.593	<.001
Professores	232	100.31	10.87		
Total escala 2- RCCE					
Assistentes operacionais	194	79.86	13.74	23.208	<.001
Professores	232	85.74	11.46		

Nota:

FGTEAO-Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais;
RCCE-Relação e comunicação com a comunidade educativa.

Em seguida, apresentamos a comparação entre as percepções de assistentes operacionais e professores sobre os domínios a incluir na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais.

7.6. Comparação entre as percepções de assistentes operacionais e de professores sobre os domínios de formação dos assistentes operacionais

7.6.1. Domínios de formação inicial

Ao comparar as respostas dos assistentes operacionais com as respostas dos professores relativamente à inclusão do domínio de formação *Primeiros socorros* na formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro7.15), foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(2, 538) = 8.204; p \leq .017$].

Quadro 7.15 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial-*Primeiros socorros*.

Tipo de participante	Primeiros socorros			Qui Quadrado	p
	Sim	Não			
Participantes assistentes operacionais (n=228)	169	59	8.204	.017	
professores (n=312)	260	52			

O teste de Qui-quadrado de independência mostrou que existe associação entre o domínio de formação inicial *Primeiros socorros* e o tipo de participantes [$\chi^2(2, 538)= 8.204$; $p<.05$]. Os participantes professores apresentam maior concordância (n= 260; 83.3%) na integração deste domínio na formação inicial dos assistentes operacionais do que estes mesmos profissionais (n= 169; 74.1%). As percepções dos professores parecem antecipar a ideia de que, quanto mais conhecimentos tiverem os assistentes operacionais no início da profissão sobre o domínio *Primeiros socorros*, melhor poderá ser o desempenho no apoio e na prevenção e atuação, no caso de situações que requerem a prestação de cuidados inerentes a este domínio.

A respeito do domínio de formação *Tecnologias da informação e da comunicação* não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(2,538) = 1.520$; $p=.468$] entre as respostas dos assistentes operacionais e as respostas dos professores (Quadro 7.16). Porém, os professores mostraram-se tendencialmente menos recetivos à incorporação deste domínio na formação inicial dos assistentes operacionais.

Quadro 7.16 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial -*Tecnologias da Informação e da comunicação*.

Formação inicial	Tecnologias da informação e da comunicação		Qui - quadrado	p
	Sim	Não		
Participantes assistentes operacionais (n=228)	124	104	1.520	.468
professores (n=312)	175	137		

No que diz respeito ao *Atendimento* como domínio de formação a incluir num processo formativo de assistentes operacionais, verificou-se que os professores concordam mais com a integração deste domínio na formação inicial dos assistentes operacionais, do que eles próprios [$\chi^2(2,538)= 20.390$; $p<.001$] (Quadro 7.17). Os professores parecem valorizar mais este domínio, podendo estar associado ao facto de considerarem que no exercício das funções de assistente operacional é fundamental assegurar que as tarefas de apoio geral, nomeadamente o atendimento telefónico, o atendimento e o encaminhamento de alunos, encarregados de educação, famílias ou de qualquer pessoa que se desloque a um agrupamento de escolas ou a uma escola não agrupada para que se possa criar uma imagem favorável da instituição onde os assistentes operacionais exercem funções.

Quadro 7.17 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Atendimento*.

Formação inicial		Atendimento		Qui - quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	107	121	20.390	<.001
	professores (n=312)	205	107		

A análise do Quadro 7.18, relativa ao domínio de formação *Línguas estrangeiras*, mostra a ausência de diferenças de percepções de assistentes operacionais e de professores quanto à integração deste domínio [$\chi^2(2, 538) = 2.500$; $p=.287$] na formação inicial dos assistentes operacionais. Parece, no entanto, existir uma eventual resistência à aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos assistentes operacionais (n=185; 81.1%) o que pode ser atribuído à idade destes participantes, com média de idade 51 anos como já referimos atrás na subsecção 6.2.1.1. Os professores (n=264; 84.6%) também não parecem reconhecer-lhe importância num eventual perfil funcional da profissão de assistente operacional.

Quadro 7.18 - Comparação entre as respostas dos professores e dos assistentes operacionais sobre o domínio de formação inicial - *Línguas estrangeiras*.

Formação inicial		Línguas estrangeiras		Qui - quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	43	185	2.500	.287
	professores (n=312)	48	264		

A comparação dos participantes em relação ao domínio de formação *Necessidades educativas especiais* (Quadro 7.19) evidencia uma ausência de diferenças entre os participantes [$\chi^2(2, 538) = 1.483$; $p=.476$]. Todavia, não somos indiferentes ao número de professores (n=136; 43.6%) que desvalorizam este domínio de formação, o que pode sugerir desconhecimento sobre o papel dos assistentes operacionais com as problemáticas dos alunos no seu desenvolvimento, bem como nas implicações em termos educativos e sociais. Esta constatação parece ser, aliás, incongruente com a tendência reconhecida de incluir alunos com necessidades educativas diferenciadas, em turmas com alunos sem

este tipo de necessidades, o que exige maior competência dos assistentes operacionais, como coadjuvantes dos professores, nesta matéria.

Quadro 7.19 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Necessidades Educativas Especiais*.

Formação Inicial		Necessidades educativas especiais		
		Sim	Não	Qui - quadrado p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	132	96	1.483 .476
	professores (n=312)	176	136	

No que diz respeito ao domínio de formação *Multiculturalidade*, após análise do Quadro 7.20, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os participantes que não consideraram relevante este domínio para a formação inicial dos assistentes operacionais [$\chi^2(2,538) = 17.563$; $p < .001$], sendo 198 (86.8%) destes profissionais e 226 (72.4%) professores a desvalorizarem a pertinência deste domínio de formação para o exercício de funções por parte dos assistentes operacionais. Uma possível explicação para tal constatação talvez tenha a ver com o facto de ainda persistirem alguns estereótipos desfavoráveis em relação à diversidade de alunos de diferentes etnias e culturas. Porém, em proporção, a concordância dos professores é superior à dos assistentes operacionais na inclusão deste domínio na formação inicial destes profissionais, talvez porque antecipem com maior clareza os desafios que a multiculturalidade coloca à gestão dos espaços escolares e à convivência e comunicação.

Quadro 7.20 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Multiculturalidade*.

Formação inicial		Multiculturalidade		
		Sim	Não	Qui - quadrado p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	30	198	17.563 <.001
	professores (n=312)	86	226	

Relativamente ao domínio *Cidadania*, foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(2,538) = 15.227$; $p < .001$] em relação aos grupos amostrais assistentes operacionais (n=165; 72.4%) e professores (n=177; 56.7%) que não

consideram necessário este domínio para a formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.21). Parece, pois, estarmos perante uma visão redutora em que a prática da cidadania não é reconhecida como relevante para contribuir para a formação de profissionais que conhecem os seus deveres e direitos e que devem tomar consciência e refletir sobre os problemas da realidade escolar e sobre as suas dificuldades profissionais, bem como sobre a sua colaboração no Projeto Educativo da Escola, intervenção nos órgãos de direção estratégica, tais como o Conselho Geral dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas ou nas reuniões com os superiores hierárquicos.

Ainda que a perceção maioritária dos participantes seja pouco permeável à incorporação deste domínio, são os professores que parecem valorizar mais o domínio *Cidadania* na formação inicial dos assistentes operacionais.

Este facto talvez possa ser justificado por reconhecerem a necessidade de os assistentes operacionais serem sensibilizados para a cooperação na promoção da cultura cívica entre os diversos atores da comunidade educativa, e de modo particular, na formação de jovens de modo a que possam contribuir para a construção de uma sociedade pautada por valores fundamentais, tais como a tolerância e os direitos humanos. É ainda provável que as respostas dos assistentes operacionais traduzam uma visão estereotipada do seu perfil profissional, desvalorizado este domínio, menos técnico e mais valorativo, na sua formação como profissionais.

Quadro 7.21 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Cidadania*.

Formação inicial		Cidadania		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	63	165	15.227	<.001
	professores (n=312)	135	177		

Relativamente ao domínio *Empreendedorismo*, verificou-se uma ausência de diferenças entre os grupos amostrais [$\chi^2(2,538) = 2.340$; $p=.310$], sendo que ambos discordam quanto ao interesse na inclusão deste domínio na formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.22).

Quadro 7.22 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Empreendedorismo*.

Formação inicial		Empreendedorismo		
		Sim	Não	Qui- quadrado p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	12	216	2.340 .310
	professores (n=312)	11	301	

No tocante ao domínio de formação *Organização dos laboratórios, reagentes e material* foram encontradas diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(2,538) = 17.752$; $p < .001$] entre os participantes. Destaca-se que tanto os assistentes operacionais (n=166; 72.8%) como os professores (n=174; 55.8%) tendem a considerar pouco relevante incluir este domínio na formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.23). No entanto, os professores valorizam mais este domínio de formação do que os próprios assistentes operacionais. Perante estas diferenças, as justificações talvez possam ser atribuídas a crenças estereotipadas por parte dos assistentes operacionais, por possivelmente considerarem que não são vistos com capacidade para terem responsabilidades na organização dos laboratórios, que também incluem a organização de reagentes e material e, por outro lado, por não estarem especificadas tarefas e funções nos conteúdos funcionais relacionadas com esse domínio pelo que não consideraram relevante esse domínio de formação inicial. Em relação aos professores, talvez se encontre uma razão associada ao facto de os professores participantes serem maioritariamente de grupos de recrutamento que não lecionam disciplinas com componente experimental em laboratórios, podendo existir desconhecimento sobre a relevância deste domínio de formação.

Quadro 7.23 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Organização dos laboratórios, reagentes e material*.

Formação inicial		Organização dos laboratórios, reagentes e material		
		Sim	Não	Qui- quadrado p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	62	166	17.752 <.001
	professores (n=312)	138	174	

A comparação dos participantes em relação ao domínio de formação inicial *Biblioteca escolar* mostra a existência de diferenças quanto à escolha deste domínio de formação [$\chi^2(2, 538) = 6.442$; $p < .04$], não sendo, também, um domínio de eleição dos participantes assistentes operacionais (n=158; 69.3%) e professores (n=243; 77.9%) tal como podemos ver no Quadro 7.24. Os professores tendem a apresentar perceções menos favoráveis à integração do domínio de formação *Biblioteca escolar* na formação inicial dos assistentes operacionais, o que poderá ser justificado por uma perceção de que o desenvolvimento de atividades nas bibliotecas escolares está na maioria dos casos adstrito aos professores bibliotecários e à equipa de professores que têm tempos letivos nos horários de trabalho para essa finalidade, não sendo necessária formação para outras tarefas que possam ser realizadas pelos assistentes operacionais, tais como registos de entrega e devolução de livros na base de dados da biblioteca escolar ou a organização dos livros de acordo com a classificação decimal universal.

Quadro 7.24 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Biblioteca escolar*.

		<i>Biblioteca escolar</i>			
Formação inicial		Sim	Não	Qui- quadrado	p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	70	158	6.442	.040
	professores (n=312)	69	243		

Analisando os grupos amostrais em relação ao domínio de formação *Relações humanas*, foi encontrada uma diferença significativa entre os grupos [$\chi^2(2, 538) = 10.413$; $p < .005$] sendo os assistentes operacionais (n=126; 55.3%) e os professores (n=212; 68.0%) recetivos a esta área para a formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.25). Porém, estes profissionais são mais favoráveis do que os professores à integração na sua formação inicial deste domínio de formação.

Uma possível justificação pode residir no facto de os assistentes operacionais reconhecerem que este domínio de formação é fundamental para a promoção de um clima organizacional afável em que há a valorização de cada pessoa e por saberem que se espera que sejam responsáveis, sobretudo fora da sala de aula, pela manutenção de relações saudáveis nos recreios e em outros espaços da escola, evitando conflitos entre alunos e promovendo a boa convivência entre todos.

Quadro 7.25 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial – *Relações humanas*.

		Relações humanas		Qui- quadrado	p
Formação inicial		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	126	102	10.413	.005
	professores (n=312)	212	100		

Em relação à *Higiene e segurança* como domínio de formação a contemplar na formação inicial dos assistentes operacionais, há ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos amostrais [$\chi^2(2, 538) = 6.617; p=.0037$]. Os participantes assistentes operacionais (n=132; 57.9%) e os participantes professores (n=210; 67.3%) consideraram que este domínio deveria ser incluído na formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.26). No entanto, os professores evidenciam percepções mais favoráveis à inclusão deste domínio na formação inicial dos assistentes operacionais, o que pode ser atribuído a preocupações relacionadas com o conhecimento na identificação e eliminação de fatores que interfiram no ambiente de trabalho de todos os atores da comunidade educativa e também como meio de prevenção e redução de riscos profissionais.

Quadro 7.26 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Higiene e segurança*.

		Higiene e segurança		Qui- quadrado	p
Formação inicial		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	132	96	6.617	.0037
	professores (n=312)	210	101		

Em relação à *Ética no trabalho* como domínio a incluir na formação inicial dos assistentes operacionais, observou-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(2,538) = 1.416; p=.493$], sendo que 122 (53.5%) assistentes operacionais e 170 (54.5%) professores consideraram importante incluir este domínio na formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.27). Ainda que se tenha registado pelos participantes percepção maioritária para incorporação deste domínio na formação contínua dos assistentes operacionais, os dados merecem reflexão em relação ao número

de assistentes operacionais (n=106; 46.5%) e de professores (n= 142; 45.5%) que não consideram relevante este domínio o que parece sugerir não acrescentar mais conhecimento, já que é um tema nuclear nas dinâmicas que se estabelecem no contexto escolar e em outros espaços de vida.

Quadro 7.27 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Ética no trabalho*.

Formação inicial		Ética no trabalho		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	122	106	1.416	.493
	professores (n=312)	170	142		

No que diz respeito ao domínio de formação relacionado com a *Manutenção de equipamentos informáticos*, foi encontrada uma diferença significativa entre os participantes [$\chi^2(2, 538) = 6.519$; $p=.038$]. Os participantes assistentes operacionais (n=145; 63.6%) e os participantes professores (n=227; 72.8%) não consideraram fundamental este domínio na formação inicial (Quadro 7.28). Porém, os professores mostram-se menos favoráveis a que o domínio *Manutenção de equipamentos de informática* não seja incluído na formação inicial dos assistentes operacionais, o que talvez possa ser atribuído à necessidade de estes profissionais terem conhecimentos de ferramentas técnicas básicas, tal como a reparação de avarias de equipamentos informáticos.

Quadro 7.28 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Manutenção de equipamentos informáticos*.

Formação inicial		Manutenção de equipamentos informáticos		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	83	145	6.519	.038
	professores (n=312)	85	227		

Em relação ao domínio de formação *Comunicação interna e externa*, verificou-se uma ausência de diferenças entre os grupos amostrais [$\chi^2(2,538) = 1.457$; $p=.483$]. Os participantes assistentes operacionais (n=170; 74.6%) e os participantes professores (n=229; 73.4%) não consideram este domínio relevante para a formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.29). Este resultado poderá refletir percepções estereotipadas associadas aos níveis de escolaridade mais elevados, nomeadamente no ensino secundário e no ensino superior de que são detentores os assistentes operacionais que iniciam, atualmente as atividades profissionais, estando supostamente melhor preparados, no entender dos professores e deles próprios, para comunicarem com os atores da comunidade educativa e da sociedade civil, comparativamente com os assistentes operacionais que têm mais tempo de serviço e que possuem níveis de escolaridade menos elevados (4.º ano de escolaridade, 2.º ciclo do ensino básico, 9.º ano de escolaridade).

Estas percepções sugerem estar ancoradas numa experiência quotidiana vivida em contexto escolar sem grande expressão dos assistentes operacionais na cultura organizacional e sem sentido de pertença, por parte destes profissionais à cultura escolar, o que pode comprometer a motivação com que realizam as tarefas e funções que estão sob sua alçada.

Quadro 7.29 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Comunicação interna e externa*.

Formação inicial	Comunicação interna e externa		Qui- quadrado	p
	Sim	Não		
Participantes assistentes operacionais (n=228)	58	170	1.457	.483
professores (n=312)	83	229		

Em relação ao domínio de formação relativo à *Gestão de conflitos*, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos amostrais [$\chi^2(2,538) = 8.369$; $p=.015$]. Os participantes assistentes operacionais (n=143;62.7%) e os participantes professores (n=229;73.4%) entenderam que este domínio deve constar da formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.30). No entanto, os professores mostraram-se mais recetivos à inserção do domínio *Gestão de conflitos* na formação inicial dos assistentes operacionais, talvez por entenderem que estes profissionais necessitam de adquirir conhecimentos sobre mediação e resolução de conflitos de modo a que possam contribuir para a prevenção e eliminação da violência escolar.

Quadro 7.30 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Gestão de conflitos*.

Formação inicial		Gestão de conflitos		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	143	85	8.369	0.015
	professores (n=312)	229	83		

No que diz respeito ao domínio de formação *Manutenção de equipamentos desportivos*, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os participantes [$\chi^2 (2,538) = 12.855; p < .05$], sendo que os participantes assistentes operacionais (n=189;82.9%) e os participantes professores (n= 223; 71.5%) não consideraram importante incluir este domínio na formação inicial dos assistentes operacionais (Quadro 7.31). Porém, os professores mostram-se mais favoráveis a incluir na formação inicial destes profissionais o domínio *Manutenção de equipamentos desportivos*, o que parece tratar-se de um reconhecimento das boas práticas de manutenção preventiva e corretiva dos equipamentos de desporto para o bom funcionamento das atividades letivas e não letivas ligadas a esta área.

Quadro 7.31 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação inicial - *Manutenção de equipamentos desportivos*.

Formação inicial		Manutenção de equipamentos desportivos		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	38	189	12.855	0.002
	professores (n=312)	89	223		

Para concluir, afigura-se-nos como importante, uma síntese das perceções concordantes e discordantes entre assistentes operacionais e professores sobre os domínios mais relevantes para a formação inicial dos assistentes operacionais.

Assim, importa destacar que os dois grupos de participantes inclinaram-se a entender como mais relevantes na formação inicial dos assistentes operacionais os seguintes domínios de formação: *Primeiros Socorros, Tecnologias da informação e da comunicação, Necessidades educativas especiais, Relações humanas, Higiene e*

segurança, Ética no trabalho e Gestão de conflitos. Por outro lado, os dois grupos de participantes mostraram concordância em não incorporar na formação inicial dos assistentes operacionais os seguintes domínios de formação: *Línguas estrangeiras, Multiculturalidade, Cidadania, Empreendedorismo, Organização de laboratórios, reagentes e material, Biblioteca escolar, Manutenção de equipamentos informáticos, Comunicação interna e externa e Manutenção de equipamentos desportivos*.

Parece, pois, permanecer em ambos os grupos uma certa visão mais funcionalista do perfil profissional dos assistentes operacionais, muito alinhada com uma visão tradicional da profissão de “contínuo” ou de auxiliar de ação educativa.

7.6.2. Domínios de formação contínua

Seguidamente, vamos analisar as respostas das duas amostras, assistentes operacionais e professores, sobre os mesmos domínios de formação, mas relativos à formação contínua dos assistentes operacionais.

Da análise do Quadro 7.32 verificámos que a comparação dos grupos amostrais no tocante ao domínio de formação *Primeiros socorros*, evidencia uma ausência de diferenças [$\chi^2(2, 538) = 3.112$; $p=.211$]. Os participantes assistentes operacionais ($n=117$; 51.3%) e os participantes professores ($n=178$; 57.1%) estão recetivos a que este domínio seja contemplado na formação contínua dos assistentes operacionais.

Quadro 7.32 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Primeiros socorros*.

Formação contínua	Primeiros socorros		Qui Quadrado	P
	Sim	Não		
Participantes assistentes operacionais (n=228)	117	111	3.112	.211
professores (n=312)	178	134		

Em relação ao domínio de formação *Tecnologias da informação e da comunicação* (TIC) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(2,538)= 1.616$; $p=.446$], isto é, os participantes assistentes operacionais ($n=127$; 55.7%) e os participantes professores ($n=167$; 53.5%) não diferem na opinião em relação à pertinência de ser incluído este domínio na formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.33).

Os números permitem observar que em ambos os grupos a proporção de concordância e de discordância é muito semelhante, o que deixa antever alguma polarização de opiniões

sobre este domínio. Atendendo à dispersão de idades em ambas as amostras, é provável que tenham sido as pessoas mais novas a discordarem, por terem nascido na geração da tecnologia, mas outros fatores poderão estar associados, como a familiaridade com o uso de dispositivos móveis, as exigências colocadas pelas escolas ao nível da gestão de plataformas digitais, entre outros aspetos.

Quadro 7.33 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Tecnologias da informação e da comunicação*.

		Tecnologias da informação e da comunicação		
Formação contínua		Sim	Não	Qui - quadrado p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	101	127	1.616 .446
	professores (n=312)	145	167	

Em relação ao domínio de formação *Atendimento*, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(2, 538) = 7.485, p=.024$]. Os participantes assistentes operacionais (n=154; 67.5%) e os participantes professores (n=178; 57.1%) não consideraram oportuno incluir o domínio *Atendimento* na formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.34), mas a amostra dos professores evidenciou maior concordância com essa introdução talvez porque esteja a ser confrontado diariamente com exigências no contacto com os diferentes atores da comunidade educativa para as quais não receberam formação contínua. A razão provável para terem sido os professores os que concordaram mais pode ser por reconhecerem que a frequência de formação contínua neste domínio capacita os assistentes operacionais para melhor saberem acolher, dar informações e encaminhar quem chega ou quem contacta telefonicamente os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas, sendo por isso provavelmente vistos pelos professores que responderam também como o rosto da escola para o exterior.

Quadro 7.34 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Atendimento*.

		Atendimento		
Formação contínua		Sim	Não	Qui - quadrado p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	74	154	7.485 .024
	professores (n=312)	134	178	

Em relação ao domínio de formação *Línguas estrangeiras*, verificou-se uma ausência de diferenças entre os grupos amostrais [$\chi^2(2,538)=1.420$; $p=.492$], sendo os assistentes operacionais ($n=191$; 83.8%) e os professores ($n=259$; 83.0%) desfavoráveis, de forma equivalente, à integração deste domínio na formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.35).

A desvalorização por parte de ambos os grupos de participantes pode sugerir o desinteresse pela aprendizagem, em contexto de formação contínua dos assistentes operacionais, por terem idade avançada e entenderem que não vislumbram oportunidades profissionais ou por considerarem que não precisam de aprender línguas estrangeiras ou não precisam de fortalecer os conhecimentos, por não existirem alunos que não falem a língua portuguesa. Além disso, a baixa escolaridade e o relativo menosprezo a que a profissão parece ainda ser votada, pode levar os respondentes de ambos os grupos a considerar o domínio em apreço como não prioritário para o desempenho de funções, o que nos leva, novamente, à visão estereotipada do perfil profissional dos assistentes operacionais.

Quadro 7.35 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Línguas estrangeiras*.

Formação contínua	Línguas estrangeiras		Qui - quadrado	p
	Sim	Não		
Participantes assistentes operacionais ($n=228$)	37	191		
professores ($n=312$)	53	259	1.420	.492

No que diz respeito ao domínio de formação *Necessidades educativas especiais*, foi encontrada uma ausência de diferenças entre os participantes [$\chi^2(2, 538) = 3.229$; $p=.199$]. Os participantes assistentes operacionais ($n=129$; 56.6%) e os participantes professores ($n=158$; 50.6%) não relevam de forma expressiva este domínio de formação para incluir na formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.36). Porém, os professores mostram-se mais recetivos a que este domínio seja incluído na formação contínua dos assistentes operacionais.

A perceção maioritária de ambos os grupos não mostrarem recetividade à incorporação deste domínio, sugere por parte dos assistentes operacionais dificuldades no apoio a alunos com cuidados específicos, talvez por considerarem que essa não é a sua função, e por parte dos professores dificuldades na viabilização da educação inclusiva

com práticas educativas para a integração dos alunos com os diferentes ritmos e condições de aprendizagem. Ora, esta viabilização exige necessariamente a preparação dos assistentes operacionais para um trabalho em parceria com os professores e isso parece não ser reconhecido por cerca de 50% dos docentes participantes no nosso estudo.

Quadro 7.36 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Necessidades educativas especiais*.

Formação contínua		Necessidades educativas especiais		Qui - quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	99	129	3.229	.199
	professores (n=312)	154	158		

No que diz respeito ao domínio de formação *Multiculturalidade*, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os participantes [$\chi^2(2,538)=14.242$; $p=.001$], sendo os assistentes operacionais (n=205; 89.9%) e os professores (n=244; 78.2%) desfavoráveis à integração do domínio de formação *Multiculturalidade*, na formação contínua (Quadro 7.37). Porém, os professores mostram-se menos recetivos à inclusão deste domínio na formação contínua dos assistentes operacionais. Uma possível razão pode estar associada ao facto de os professores não estarem muito sensibilizados para este tema, por não ser uma realidade nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas onde exercem funções. Além disso pode ser atribuída a uma desvalorização implícita da profissão de assistente operacional, por não verem neste domínio uma prioridade para a formação contínua destes profissionais.

Quadro 7.37 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Multiculturalidade*.

Formação contínua		Multiculturalidade		Qui - quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	23	205	14.242	.001
	professores (n=312)	68	244		

No Quadro 7.38 apresentamos a estatística descritiva em relação ao domínio *Cidadania*. Ao comparar os participantes em relação a este domínio, foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(2,538) = 10.005$; $p=.007$]. Os assistentes

operacionais (n=179; 78.5%) e os professores (n=209; 67.0%) consideraram desnecessário este domínio de formação. Porém, verifica-se uma primazia das percepções dos professores para que o domínio *Cidadania* seja incluído na formação contínua dos assistentes operacionais, talvez para que estes profissionais possam estar melhor preparados para apoiar a escola na implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), bem como para compreenderem e atuarem em função das mudanças curriculares decorrentes dessa medida legislativa.

Quadro 7.38 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Cidadania*.

Formação contínua		Cidadania		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	49	179	10.005	.007
	professores (n=312)	103	209		

Em relação ao domínio de formação *Empreendedorismo*, foi observada uma ausência de diferenças entre os grupos amostrais [$\chi^2(2, 538) = 1.370$; $p=.504$], sendo que a grande maioria dos assistentes operacionais (n=216; 94.7%) e dos professores (n=296; 94.9%) entendem que este domínio não deve ser contemplado na formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.39). Este resultado sugere que pode ainda não existir uma apropriação do conceito de empreendedorismo e das vantagens que podem advir (eg. desenvolvimento da autoconfiança) a partir da envolvimento dos assistentes operacionais em formação sobre este domínio.

Quadro 7.39 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Empreendedorismo*.

Formação contínua		Empreendedorismo		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	12	216	1.370	.504
	professores (n=312)	16	296		

No que diz respeito ao domínio de formação *Organização dos laboratórios, reagentes e material*, foi encontrada entre os grupos amostrais, uma diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(2, 538) = 24.477$; $p < .001$]. Em geral, este domínio de

formação não é considerado fundamental na formação contínua, quer pelos assistentes operacionais (n=183; 80.3%), quer pelos professores (n=190; 60.9%). Mas, apesar da pouca concordância com este domínio (ver Quadro 7.40), são os professores que mais se inclinam a considerá-lo necessário (n=122; 39.1%) em comparação com os assistentes operacionais (n=45; 19.7%). Uma possível justificação pode ser atribuída à desvalorização que os próprios assistentes operacionais atribuem a si próprios para realizarem tarefas que exigem conhecimentos teóricos de manuseamento de materiais, reagentes e regras de segurança laboratoriais, pelo que atribuem dispensabilidade a este domínio de formação.

Quadro 7.40 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Organização dos laboratórios, reagentes e material.*

Formação contínua		Organização dos laboratórios, reagentes e material		
		Sim	Não	Qui-quadrado p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	45	183	24.477 <.001
	professores (n=312)	122	190	

Analisando o Quadro 7.41, verificamos que não há diferenças entre os participantes [$\chi^2(2, 538)=1.634; p=.442$] nas respostas obtidas, sendo que os assistentes operacionais (n=174; 76.3%) e os professores (n=244; 78.2%) não consideram importante incluir o domínio *Biblioteca escolar* na formação contínua dos assistentes operacionais. Os dados expressivos de ambos os grupos que mostram menor concordância com a inclusão deste domínio na formação contínua dos assistentes operacionais sugerem a falta de reconhecimento, por parte dos professores e pelos próprios assistentes operacionais, da sua importância como elementos da equipa educativa das bibliotecas dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, no apoio aos alunos, professores bibliotecários, professores e outros atores da comunidade educativa. Uma vez mais, parece haver aqui uma desvalorização implícita do perfil de funções dos assistentes operacionais, embora no quotidiano das escolas lhes sejam requeridas tarefas que incluem trabalho nas bibliotecas.

Quadro 7.41 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Biblioteca escolar*.

		Biblioteca escolar			
Formação contínua		Sim	Não	Qui- quadrado	p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	54	174	1.634	.442
	professores (n=312)	68	244		

Em relação ao domínio de formação *Relações humanas*, foi observada, igualmente, uma ausência de diferenças entre os participantes nas respostas obtidas [$\chi^2(2, 538) = 4.540$; $p=.103$]. De acordo com os dados (Quadro 7.42) verifica-se discordância e concordância equivalentes em ambos os grupos. A divergência de opiniões dos assistentes operacionais em relação à integração deste domínio na sua formação contínua talvez possa ser atribuída ao facto de considerarem que bastam os conhecimentos experienciais da vivência quotidiana, dentro e fora da escola, para que possam estabelecer interações harmoniosas com os atores da comunidade educativa e sociedade civil. Outros, porém, talvez entendam que esse domínio poderá constituir uma mais valia para o seu desenvolvimento profissional, para além daquilo que já sabem do dia a dia. Por outro lado, a concordância dos professores com a inclusão deste domínio na formação contínua sugere que talvez reconheçam a necessidade de investimento em formação neste domínio por parte dos assistentes operacionais, por existirem tensões no relacionamento destes atores com os demais elementos da comunidade educativa. Os que discordam talvez deixem transparecer alguma desvalorização da profissão, remetendo-a mais para aspetos técnicos, ou talvez assumam que este será um domínio necessariamente específico do desempenho profissional, que não necessita de atualização.

Quadro 7.42 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Relações humanas*.

		Relações humanas			
Formação contínua		Sim	Não	Qui- quadrado	p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	108	120	4.540	.103
	professores (n=312)	172	140		

No tocante ao domínio de formação *Higiene e segurança*, verificou-se uma ausência de diferenças significativas entre os grupos amostrais [$\chi^2(2, 538) = 1.993$; $p=.369$]. Os participantes assistentes operacionais (n=140; 61.4%) e os participantes professores

(n=181; 58.0%) manifestaram sobretudo a sua discordância relativamente à inclusão deste domínio na formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.43). Estes profissionais mostraram-se pouco recetivos a que este domínio seja incluído na sua formação contínua, o que poderá refletir a dispensabilidade do aprofundamento deste domínio no que consideram ser o seu perfil de funções. Talvez entendam que o que iriam aprender/aprofundar fosse uma mera extensão de tarefas, em relação ao que fazem habitualmente no seu quotidiano, em casa.

Os professores também se dividem em relação à necessidade de formação contínua neste domínio, por parte dos assistentes operacionais, talvez por reconhecerem, no caso dos que concordam, que nem sempre estão salvaguardadas as condições de trabalho preventivas de acidentes de trabalho e doenças profissionais. No caso dos que discordam, talvez esteja subjacente uma certa visão estereotipada da profissão de assistente operacional, que faz crer que estes conhecimentos são inerentes ao exercício profissional, não sendo necessária atualização de conhecimentos.

Quadro 7.43 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Higiene e segurança*.

Formação contínua		Higiene e segurança		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	88	140	1.993	.369
	professores (n=312)	131	181		

Em relação ao domínio *Ética no trabalho*, observou-se, igualmente, a ausência de diferenças significativas entre os participantes [$\chi^2(2, 538) = 1.504; p=.471$]. Os assistentes operacionais (n=141; 61.8%) e os professores (n=188; 60.3%) emitiram opiniões de discordância relativamente à relevância do domínio *Ética no trabalho* para a formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.44). Tal facto pode ser justificado, uma vez mais, por uma certa visão estereotipada da profissão de assistente operacional, que envolve sobretudo competências técnicas e operacionais e menos necessidade de formação sobre os princípios que orientam as ações humanas.

Quadro 7.44 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Ética no trabalho*.

Formação contínua		Ética no trabalho		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	87	141	1.504	.471
	professores (n=312)	124	188		

Analisando os participantes em relação ao domínio de formação *Manutenção de equipamentos informáticos*, não foram encontradas diferenças significativas entre os participantes [$\chi^2(2, 538) = 1.585$; $p=.453$]. Os assistentes operacionais (n=170; 74.6%) e os professores (n=227; 72.8%) tenderam a considerar que este domínio não é prioritário na formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.45), atendendo à expressividade das respostas de discordância dos dois grupos profissionais.

Quadro 7.45 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Manutenção de equipamentos informáticos*.

Formação contínua		Manutenção de equipamentos informáticos		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	58	170	1.585	.453
	professores (n=312)	85	227		

A análise dos participantes em relação ao domínio de formação *Comunicação interna e externa* mostra que não existem diferenças [$\chi^2(2, 539) = 4.359$; $p=.113$], sendo que os assistentes operacionais (n=184; 80.7%) e os professores (n=232; 74.4%) consideram maioritariamente que não deve fazer parte da formação contínua (Quadro 7.46). Parece tratar-se de uma desvalorização deste domínio, por parte de ambos os grupos, que pode ser justificada por serem exigidos conhecimentos muito específicos que requerem, usualmente, a intervenção de técnicos especializados externos (e.g. técnicos de informática).

Quadro 7.46 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Comunicação interna e externa*.

Formação contínua		Comunicação interna e externa		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	44	184	4.359	.113
	professores (n=312)	80	232		

Analisando os participantes relativamente ao domínio *Gestão de conflitos*, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os participantes [$\chi^2(2,539) = 15.788$; $p < .001$]. Apesar da divergência de respostas de concordância e de discordância em ambos os grupos, os professores mostram maior concordância do que os assistentes operacionais quanto à inclusão deste domínio na formação contínua destes profissionais, podendo este dado ser justificado pelas dificuldades percebidas, quotidianamente, nas interações destes profissionais na mediação de conflitos com os alunos e com outros atores da comunidade educativa. É, no entanto, curiosa a percentagem de discordância em ambos os grupos, atendendo ao papel que os assistentes operacionais desempenham na manutenção de um bom ambiente relacional na escola, sobretudo entre os alunos e em espaços fora da sala de aula.

Quadro 7.47 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Gestão de conflitos*.

Formação contínua		Gestão de conflitos		Qui- quadrado	p
		Sim	Não		
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	105	123	15.788	<.001
	professores (n=312)	195	117		

A propósito do domínio *Manutenção de equipamentos desportivos*, verificou-se, igualmente, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos amostrais [$\chi^2(2,539) = 15.317$; $p < .05$]. Os participantes assistentes operacionais (n=201; 88.2%) e os participantes professores (n=235; 75.3%) desvalorizaram a integração deste domínio na formação contínua dos assistentes operacionais (Quadro 7.48). Porém, as respostas evidenciam que os professores (n=77; 24.7%) se mostraram mais favoráveis a que o domínio *Manutenção de equipamentos desportivos* fosse integrado na formação

contínua dos assistentes operacionais comparativamente com estes profissionais (n=27;11.8%).

Quadro 7.48 - Comparação entre as respostas dos assistentes operacionais e dos professores sobre o domínio de formação contínua - *Manutenção de equipamentos desportivos*.

		Manutenção de equipamentos desportivos		
Formação contínua		Sim	Não	Qui- quadrado p
Participantes	assistentes operacionais (n=228)	27	201	15.317 <.001
	professores (n=312)	77	235	

Em síntese, os participantes assistentes operacionais e professores mostraram concordância na incorporação dos domínios de formação *Primeiros socorros e Tecnologias da informação e da comunicação* e evidenciam menos concordância em relação a que fossem incluídos na formação contínua dos assistentes operacionais, os seguintes domínios de formação: *Atendimento, Línguas estrangeiras, Necessidades educativas especiais, Multiculturalidade, Cidadania, Empreendedorismo, Organização dos laboratórios, reagentes e material, Biblioteca escolar, Higiene e segurança, Ética no trabalho, Manutenção de equipamentos informáticos, Comunicação interna e externa e Manutenção de equipamentos desportivos*.

De entre as principais diferenças entre assistentes operacionais e professores sobre os domínios para incluir na formação contínua dos assistentes operacionais sobressaem as seguintes: os domínios de formação *Atendimento, Cidadania, Organização dos laboratórios, reagentes e material, Gestão de conflitos e Manutenção de equipamentos desportivos* são claramente mais percecionados como importantes pelos professores, em comparação com os assistentes operacionais. No que diz respeito ao domínio *Multiculturalidade* a principal diferença prende-se com o facto de os professores mostrarem menor concordância do que os assistentes operacionais a que este domínio seja incluído na formação contínua destes profissionais.

Ora, a análise dos resultados não deixa, no entanto, de nos surpreender, já que são os professores quem mais reconhecem a necessidade de formação dos assistentes operacionais, tal como evidenciam os resultados obtidos na escala 1 *Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais* (FGTEAO) e os que foram obtidos na escala 2 *Relação e comunicação com a comunidade educativa* (RCCE). A idade avançada e as baixas qualificações da amostra de assistentes operacionais talvez possam justificar

a ausência de outros domínios de formação contínua, podendo apenas ter assinalado os que identificaram nas formações realizadas ao longo da vida profissional. Por outro lado, os professores parecem não valorizar totalmente, ou desconhecer, todas as funções e tarefas dos assistentes operacionais.

7.7. Apresentação e análise dos resultados à questão aberta dos questionários sobre as dificuldades específicas dos assistentes operacionais

A partir dos dados recolhidos dos participantes assistentes operacionais e professores à questão aberta “Refira qual é /são a(s) dificuldade(s) da(s) tarefa(s) específica(s) dos assistentes operacionais” da Parte B comum do *questionário de perceções sobre a formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO)* e do *questionário de perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P)*, a técnica de tratamento de dados selecionada foi a *Análise de Conteúdo*. Esta técnica possibilita a categorização e a organização dos dados e a obtenção de informações invisíveis, nos dados em bruto (Bardin, 1977).

Após inúmeras leituras das respostas dos participantes à questão supracitada, procedemos à organização da informação, a partir da literatura consultada. Neste sentido, definimos o domínio *Dificuldades específicas dos assistentes operacionais* e procedemos a uma primeira tentativa de estruturação da análise de conteúdo. Reconhecemos as dificuldades de, a partir da informação recolhida, definirmos as categorias de análise, o que se assumiu um processo complexo e moroso. Após várias hesitações, eliminações e redefinições das categorias, apresentamos as que, em nosso entendimento, melhor permitiram organizar a informação das respostas dadas pelos assistentes operacionais e professores: *Conteúdos funcionais; Relações interpessoais; Outras dificuldades*.

Neste processo e para cada uma delas, procedemos à divisão em subcategorias de análise de modo a valorizarmos a informação recolhida. Para a categoria *Conteúdos funcionais*, consideraram-se as subcategorias *Complexidade de execução das tarefas, Condições de realização das tarefas e Recursos humanos*. Relativamente à categoria *Relações interpessoais*, foram consideradas as subcategorias *Gestão de conflitos, Sentimento face ao respeito interpessoal e Comunicação*. Por último, a categoria *Outras dificuldades* foi subdividida nas subcategorias *Formação e Valorização profissional*.

Durante todo o processo de análise de conteúdo, as decisões não foram tomadas individualmente na construção das categorias e subcategorias. Neste sentido, tivemos o apoio e a validação externa de uma investigadora em educação de adultos.

De modo a compreendermos a organização concetual subjacente aos dados recolhidos, apresentamos na figura 2, o esquema das categorias de análise e das subcategorias do domínio *Dificuldades específicas dos assistentes operacionais*.



Figura 2: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio *Dificuldades específicas dos assistentes operacionais*.

Em seguida, apresentamos uma tentativa de explicitação das categorias de análise.

Neste sentido e para cada subcategoria de análise procedemos à apresentação das unidades de registo, atendendo às respostas dos assistentes operacionais e dos professores. Refira-se que as unidades de registo das matrizes que passamos a apresentar não têm códigos, uma vez que os questionários eram anónimos.

7.7.1. Apresentação e análise dos resultados a partir das respostas dos assistentes operacionais.

Para a análise de conteúdo das respostas dos assistentes operacionais, definimos, como referimos, anteriormente, as categorias *Conteúdos funcionais*, *Relações interpessoais* e *Outras dificuldades*. No Quadro 7.49 apresentamos as subcategorias da categoria *Conteúdos funcionais* e as unidades de registo presentes nas respostas dos participantes assistentes operacionais.

Quadro 7.49 - Subcategorias da categoria *Conteúdos funcionais* (dos assistentes operacionais) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos assistentes operacionais.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Conteúdos funcionais	Complexidade de execução das tarefas	“Organização dos reagentes e material dos laboratórios”.
		“Sermos polivalentes”.
		“Fazer a higiene dos alunos com dificuldades motoras”.
		“Manter a disciplina dos alunos nos intervalos”.
		“Usar o computador”.
	Condições de realização das tarefas	“Falta de material”.
		“Muitas tarefas para poucos profissionais”.
		“Por vezes não haver utensílios e produtos adequados para se poder limpar as instalações e materiais em condições”.
		“Fazer o mesmo trabalho com metade do pessoal que devia estar ao serviço”.
		“Tempo reduzido para a realização das tarefas”.
	Recursos humanos	“Gerir vários setores com a falta de recursos humanos”.
		“Desmotivação pessoal provocada pela falta de equidade dos superiores”.
		“Falta de pessoal com capacidade para desempenhar qualquer função dentro da escola”.
		“Idade avançada”
		“A falta de assistentes operacionais, pois para fazermos o trabalho dos outros, o nosso não é feito como deve ser”.

Na subcategoria *Complexidade de execução das tarefas*, são identificadas as seguintes dificuldades: “organização dos reagentes e material dos laboratórios”, a polivalência de tarefas e de funções, “fazer a higiene dos alunos com dificuldades motoras”, “manter a disciplina dos alunos nos intervalos” e “usar o computador”.

Na segunda subcategoria, *Condições de realização das tarefas*, as dificuldades apontadas recaem na “falta de material”, nas “muitas tarefas para poucos profissionais”, “por vezes não haver utensílios e produtos adequados”, “fazer o mesmo trabalho com metade do pessoal que devia estar ao serviço” e “tempo reduzido para a realização das tarefas”.

Relativamente à subcategoria *Recursos humanos*, destacam-se as seguintes dificuldades: “gerir vários setores com a falta de recursos humanos”; “desmotivação pessoal provocada pela falta de equidade dos superiores”; “falta de pessoal para

desempenhar qualquer função dentro da escola”; “idade avançada” e a “falta de assistentes operacionais (...)”.

Na categoria *Relações interpessoais* foram tidas em conta as subcategorias que o Quadro 7.50 descreve.

Quadro 7.50 - Subcategorias da categoria *Relações interpessoais* (dos assistentes operacionais) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos assistentes operacionais.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Relações interpessoais	Gestão de conflitos	“Saber lidar com os conflitos das colegas”.
		“Resolução de conflitos entre alunos”.
	Sentimento face ao respeito	“Falta de civismo e educação dos alunos e encarregados de educação”.
		“Os alunos não obedecem às ordens”.
Comunicação	“Fazer com que os alunos compreendam que só estamos a fazer o nosso trabalho e que não é nada contra eles”.	
		“Lidar com os pais que são cada vez mais exigentes”.

De acordo com as unidades de registo desta categoria identificámos que “saber lidar com os conflitos das colegas” e a resolução de conflitos que envolvem os alunos são as principais dificuldades dos assistentes operacionais respeitantes à subcategoria *Gestão de conflitos*.

Em relação à subcategoria *Sentimento face ao respeito* os assistentes operacionais deixam transparecer dificuldades perante a “falta de civismo e educação dos alunos e encarregados de educação”. A forma incorreta como alguns alunos e encarregados de educação se relacionam com os assistentes operacionais assume-se como uma dificuldade, já que muitos alunos e encarregados de educação não reconhecem a autoridade dos assistentes operacionais para a construção de ambientes escolares saudáveis.

No tocante à subcategoria *Comunicação*, são registadas dificuldades em fazer compreender aos alunos que os deveres profissionais dos assistentes operacionais, podendo alguns deles, não ser do agrado dos alunos, “(...) não é nada contra eles”. Outra dificuldade apontada é “lidar com os pais que são cada vez mais exigentes”.

No Quadro 7.51 apresentamos as dificuldades identificadas pelos assistentes operacionais, respeitantes à categoria *Outras dificuldades*.

Quadro 7.51 - Subcategorias da categoria *Outras dificuldades* (dos assistentes operacionais) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos assistentes operacionais.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Outras dificuldades	Formação	<p>“É não ter oportunidade de formação para as diferentes tarefas específicas”.</p> <p>“Falta de formação para certas tarefas específicas”.</p>
	Valorização profissional	<p>“Darem-nos voz”.</p> <p>“Seremos compreendidos e ouvidos pela comunidade escolar”.</p>

A falta de “oportunidade de formação para as diferentes tarefas específicas” e a “falta de formação para certas tarefas específicas” são as dificuldades apontadas em relação à subcategoria *Formação*. Na subcategoria, *Valorização profissional*, ficam identificadas dificuldades em serem ouvidos e “compreendidos”.

7.7.2. Apresentação e análise dos resultados a partir das respostas dos professores

Para a análise de conteúdo das respostas dos professores, considerámos as mesmas categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das respostas dos assistentes operacionais.

No Quadro 7.52 apresentamos as subcategorias da categoria *Conteúdos funcionais* e as unidades de registo, relativas às respostas dos participantes professores.

Quadro 7.52 - Subcategorias da categoria *Conteúdos funcionais* (dos professores) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos professores.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Conteúdos funcionais	Complexidade de execução das tarefas	<p>“A grande diversidade de funções que têm de desempenhar”.</p> <p>“Dificuldades em todas as tarefas relacionadas com especificidades de várias disciplinas em termos técnicos e materiais”.</p> <p>“Número excessivo de tarefas relativamente ao tempo disponível para a realização das mesmas”.</p> <p>“As maiores dificuldades prendem-se com a falta de lideranças eficazes decorrentes de legislação adequada que clarifique e defina as tarefas a serem desempenhadas”.</p> <p>“Lidar com a indisciplina dos alunos”.</p> <p>“Controlar os alunos nos intervalos ao mesmo tempo que apoiam os docentes”.</p>
	Condições de realização das tarefas	<p>“Elevado número de tarefas para um mesmo profissional”.</p> <p>“Conciliar tarefas: as tarefas são muitas e é difícil geri-las”.</p> <p>“Horários sobrecarregados”.</p>
	Recursos humanos	<p>“A principal dificuldade é serem poucos para o número de alunos e para poderem desempenhar bem as suas funções”.</p> <p>“A falta de assistentes operacionais, o que sobrecarrega o trabalho dos que existem”.</p> <p>“Falta de assistentes operacionais em áreas específicas, por exemplo, laboratórios e manutenção de equipamentos”.</p>

Na subcategoria *Complexidade de execução das tarefas*, podemos ver que os professores destacaram dificuldades associadas à “diversidade de funções”, “tarefas relacionadas com especificidades de várias disciplinas, em termos técnicos e materiais”e ao “número excessivo de tarefas relativamente ao tempo disponível para a realização das mesmas”. Acresce a “falta de lideranças eficazes decorrentes de legislação adequada que clarifique e defina as tarefas a serem desempenhadas” que parecem não arriscar, a partir dos conteúdos funcionais holísticos estabelecidos na legislação, para os assistentes operacionais de qualquer instituição pública, definir, de forma partilhada com estes profissionais, conteúdos específicos para que possam estar comprometidos com a prática. As situações de “indisciplina dos alunos” e “controlar os alunos nos intervalos, ao mesmo tempo que apoiam os docentes” são outras dificuldades identificadas pelos participantes assistentes operacionais.

Em relação à subcategoria *Condições de realização das tarefas*, são apontadas dificuldades como o “elevado número de tarefas para um mesmo profissional”, os “horários sobrecarregados”. Além disso, consideram que “as tarefas são muitas e é difícil geri-las”.

Já no que diz respeito à subcategoria *Recursos humanos*, é apontado o facto de serem “poucos para o número de alunos e para poderem desempenhar bem as suas funções”. Também apontam dificuldades relacionadas com a “falta de assistentes operacionais, o que sobrecarrega o trabalho dos que existem” e a falta destes profissionais para apoio em “áreas específicas, por exemplo, laboratórios e manutenção de equipamentos”.

Na categoria *Relações interpessoais*, identificámos dificuldades inerentes à gestão de conflitos relacionados com a “violência escolar e problemáticas sociais” e lidar com alunos com “comportamentos disruptivos” (Quadro 7.53).

Quadro 7.53 - Subcategorias da categoria *Relações interpessoais* (dos professores) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos professores.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Relações interpessoais	Gestão de conflitos	<p>“Não sabem gerir conflitos”.</p> <p>“Dificuldades com a violência escolar e problemáticas sociais”.</p> <p>“Por vezes é não estarem preparados para reagir a certos conflitos nos corredores”.</p> <p>“A maior dificuldade é trabalhar com alunos que têm, muitos deles, comportamentos disruptivos”.</p>
	Sentimento face ao respeito interpessoal	<p>“A falta de educação com que são tratados pelos alunos e pelos encarregados de educação”.</p> <p>“Fazer com que os alunos respeitem as suas orientações”.</p>
	Comunicação	<p>“Falhas na comunicação interna e externa”.</p> <p>“Atendimento aos encarregados de educação”.</p> <p>“A maior dificuldade é a relação com a comunidade”.</p>

Em relação à subcategoria *Sentimento face ao respeito interpessoal* as dificuldades apontadas pelos assistentes estão relacionadas “a falta de educação com que são tratados pelos alunos e pelos encarregados de educação” e “fazer com que os alunos respeitem as suas orientações”.

Assim, perante as dificuldades apontadas, fica evidenciado o aparente menosprezo da comunidade educativa pelo trabalho desenvolvido pelos assistentes operacionais face ao papel crucial que desempenham em todas as dimensões da orgânica escolar.

Em relação à subcategoria *Comunicação*, são apontadas dificuldades na comunicação e relacionamento com os atores da comunidade educativa. Porém, como já vimos anteriormente, os participantes professores tendem a desvalorizar mais do que seria de prever, atendendo à nossa experiência profissional, este domínio para a incorporação na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais.

As dificuldades identificadas na categoria *Outras dificuldades* (Quadro 7.54) respeitantes à subcategoria *Formação*.

Quadro 7.54 - Subcategorias da categoria *Outras dificuldades* (dos professores) e unidades de registo, de acordo com as respostas dos professores.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Outras dificuldades	Formação	<p>“Falta de formação contínua atualizada e serem motivados pelo Ministério da Educação e Diretores”.</p> <p>“Lidar com os problemas para os quais não têm a formação adequada”.</p> <p>“O desempenho da sua função exige uma abrangência de domínios em que é preciso uma formação inicial de base que a maioria não possui”.</p> <p>“Falta de acesso à formação necessária e adequada”.</p>
	Valorização profissional	<p>“Sentirem-se como um parceiro importante na escolas e respetivas comunidades”.</p> <p>“Pouca valorização do trabalho desenvolvido”.</p>

Na subcategoria *Formação* nas respostas dos professores é visível que são percebidas dificuldades de oferta de formação, seja a inicial, seja a contínua, para assistentes operacionais. Além disso, são também percebidas dificuldades que dizem respeito à falta de empenho, por parte do Ministério da Educação e pelas direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, para que os assistentes operacionais possam ter acesso a formação útil e atualizada e se sintam motivados para fazê-la. Outra dificuldade é “lidar com os problemas para os quais não têm a formação adequada”.

Na subcategoria *Valorização profissional*, sublinha-se a necessidade de os assistentes operacionais serem vistos e “sentirem-se como um parceiro importante na escolas e respetivas comunidades” dada a “pouca valorização do trabalho desenvolvido”.

No capítulo seguinte, apresentamos o estudo de natureza qualitativa, que envolveu diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas e que teve como objetivo contribuir para melhor interpretar os resultados até agora expostos, pedindo-lhes que se pronunciassem sobre os mesmos e nos dessem a sua visão sobre o nosso objeto de estudo.

No que se refere à categoria *Relações interpessoais*, as respostas dos professores revelaram que os assistentes operacionais apresentam dificuldades na gestão de conflitos com alunos e na relação com alunos com comportamentos inadequados ou com problemas sociais. Para além destas dificuldades, há a destacar o desrespeito demonstrado pelos alunos e encarregados de educação.

Capítulo 8 - Estudo de natureza qualitativa: a voz de diretores de CFAE sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais

“As grandes conquistas da humanidade foram obtidas conversando, e as grandes falhas, pela falta de diálogo”.

(Hawking, s/d)

8.1. Enquadramento e objetivos

Partindo dos resultados obtidos no estudo quantitativo definitivo, anteriormente descrito, sobre as perceções acerca da formação inicial e formação contínua dos assistentes operacionais considerámos oportuno conhecer as perspetivas de diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de 4 distritos da região centro de Portugal que integram a NUTS II¹⁶⁵.

Neste capítulo abordaremos o segundo estudo por nós desenvolvido, que foi de natureza qualitativa e nos levou à realização de uma entrevista focalizada de grupo com 9 diretores de CFAE de quatro distritos da região centro de Portugal.

A escolha da realização da entrevista focalizada de grupo com diretores de CFAE recai no facto de poderem fazer, de acordo com as suas competências¹⁶⁶, a apresentação

¹⁶⁵ Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

¹⁶⁶ De acordo com o art.º 20º, do Decreto-Lei 127/2015, de 7 de julho, as competências do Diretor do CFAE são as seguintes:

- a) “Gerir a atividade pedagógica e organizativa do CFAE”;
- b) “Representar o CFAE nas tarefas e funções que o exigirem”;
- c) “Presidir à comissão pedagógica e às suas secções”;
- d) “Coordenar a identificação das prioridades de formação das escolas e dos profissionais de ensino”;
- e) “Conceber, coordenar e gerir o plano de formação e de atividades do CFAE”;
- f) “Coordenar a bolsa de formadores internos”;
- g) “Zelar pela aplicação de critérios de rigor e adequação da aplicação dos critérios de avaliação dos formandos pelos diferentes formadores internos e externos”;
- h) “Assegurar a articulação com outras entidades e parceiros, tendo em vista a melhoria do serviço de formação prestado e a satisfação eficaz das necessidades formativas”;
- i) “Organizar e acompanhar a realização das ações de formação previstas nos planos de formação e de atividade do CFAE”;
- j) “Promover iniciativas de formação de formadores, através do estabelecimento de redes com outros CFAE”;
- k) “Assegurar, no quadro da secção de formação e monitorização, a organização de processos sistemáticos de monitorização da qualidade da formação realizada e a avaliação periódica da atividade do CFAE em termos de processos, produto e impacto”;
- l) “Cumprir com outras obrigações legalmente estabelecidas”;
- m) “Elaborar o projeto de orçamento do CFAE”;
- n) “Elaborar o relatório anual de formação de “atividades do CFAE”.

de planos de formação destinados a pessoal não docente, educadores de infância e a pessoal docente dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação.

A entrevista permite-nos maior aprofundamento das questões e recolha de informação mais rica e diversificada e poderá conduzir a outras pistas de reflexão (Almeida & Freire, 2008). Pode assumir “uma variedade de formas (e.g., cara a cara, pelo telefone ou email), ao mesmo tempo que se apresenta com os mais diversos fins e usos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207). Para a designação da entrevista, adotámos a que foi proposta por Galego e Gomes (2005), apesar de não ser uma designação consensual entre os autores. A entrevista focalizada de grupo permite aos participantes debaterem um assunto comum a partir de roteiros de questões, construindo e reconstruindo posicionamentos atuais e futuros (idem). Assim, iniciámos o estudo qualitativo com o intuito de promover uma discussão com foco em alguns resultados obtidos no estudo quantitativo definitivo e a partir de outras pistas de reflexão, recolher mais dados que permitissem um espectro de análise mais enriquecedor.

Para a realização deste estudo, elaborámos os seguintes objetivos específicos:

- conhecer as perspetivas dos diretores dos CFAE sobre as principais conclusões do estudo de natureza quantitativa;
- identificar as opiniões dos diretores dos CFAE sobre os aspetos que reforçam a identidade profissional dos assistentes operacionais;
- dar voz aos diretores dos CFAE sobre recomendações para as políticas públicas na área da formação dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas.

8.2. Metodologia

Como se disse, o segundo estudo da nossa investigação é um estudo de natureza qualitativa, que foi desenvolvido através da realização de uma entrevista focalizada de grupo a 9 diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), de 4 distritos da região centro de Portugal. Considerámos oportuno ouvir estes atores já que sendo professores de quadros de escola de agrupamentos de escolas ou de quadros de escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, desempenham, por concurso, o cargo de diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas acumulando um enorme conhecimento sobre a realidade escolar e sobre a formação para pessoal não docente e, particularmente, sobre a formação inicial e formação contínua para assistentes operacionais.

De modo a tratarmos a informação de natureza semântica, dos dados recolhidos na entrevista focalizada de grupo, privilegiámos a técnica da Análise de Conteúdo, depois da transcrição integral da gravação da entrevista. A preferência por esta técnica justifica-se por ser adequada “à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras” (Amado et al., 2014, p. 348).

Percorrendo a literatura, apresentamos diferentes aceções ao longo do tempo do conceito de Análise de Conteúdo. De acordo com Lassarre (1978), alguns autores consideram a análise de conteúdo uma série de operações conducentes à construção de uma “grelha de análise”, enquanto outros entendem que é um método geral de investigação. Com efeito, Krippendorff (1990) realça que o recurso à técnica da análise de conteúdo possibilita fazer inferências válidas e replicáveis, atendendo aos dados recolhidos. Esta possibilidade de inferências é igualmente sublinhada por Vala (1986). Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2003), a análise de conteúdo incide em mensagens permitindo construir conhecimento a partir de uma classificação que inclui a análise categorial, ou outros tipos de análise, como é o caso da análise estrutural. Já na perspectiva de Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de dispositivos metodológicos aplicados a “discursos” classificados de acordo com vários tipos de análise, a título de exemplo, a análise categorial. Trata-se de uma técnica que deve seguir uma sequência de etapas para ter rigor e validade, aliados à possibilidade de fazer inferências interpretativas, atendendo aos conteúdos expressos nas diferentes categorias (Amado et al., 2014).

8.2.1. Participantes

Na entrevista focalizada de grupo, participaram 9 diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de quatro distritos da região centro de Portugal Continental, que foram contactados telefonicamente para aceitarem integrar o conjunto de participantes deste estudo. No Quadro 8.1. apresentamos a caracterização dos participantes.

Quadro 8.1 - Caracterização dos nove diretores dos CFAE, por idade e por sexo.

Idade	n	Sexo	%
55	2	F	22.2
57	2	M	22.2
59	2	M	22.2
60	2	M	22.2
62	1	M	11.1

Para a caracterização dos participantes tomámos a decisão de não incluir o tempo de serviço do cargo de diretor do CFAE e o grupo de recrutamento docente, por entendermos que não estaria garantido o anonimato, aquando do convite à participação no estudo.

Da leitura dos dados, verificamos que dos nove participantes, 2 (22.2%) são do sexo feminino e 7 (77.7%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 55 e os 62 anos de idade.

8.2.2. Instrumentos de recolha de dados: a entrevista focalizada de grupo.

Com o intuito de garantirmos que a recolha de dados na entrevista a partir das principais conclusões do estudo quantitativo definitivo fosse enriquecedora e de cumprirmos os objetivos propostos no estudo qualitativo, construímos um guião estruturado em blocos temáticos. Em cada bloco são apresentados os objetivos específicos, questões específicas elaboradas a partir destes objetivos e questões de recurso. Para a realização e condução da entrevista, escolhemos a entrevista focalizada de grupo, e apesar da designação não ser consensual entre os autores, adotamos a que foi proposta por Galego e Gomes (2005). Na perspetiva destes autores, este tipo de entrevista permite aos participantes debaterem um assunto comum a partir de roteiros de questões construindo e reconstruindo posicionamentos atuais e futuros.

No que diz respeito à classificação da estrutura da entrevista, trata-se de uma entrevista semiestruturada em que as questões derivam de “um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado & Ferreira, 2014, p.208).

Em seguida, apresentamos detalhadamente a construção do guião, a entrevista focalizada de grupo com diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas e os procedimentos seguidos.

8.2.2.1. Construção do Guião de entrevista focalizada de grupo

A construção do guião da entrevista focalizada de grupo baseou-se nos resultados obtidos no estudo quantitativo anterior e foi tida em conta, também, a nossa experiência docente em percursos de formação contínua nos CFAE e a interação profissional com os assistentes operacionais. Atendemos, também, à “revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo” (Amado & Ferreira, 2014, p. 215), ainda que diminuta, e a oferta de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas do distrito da região centro de Portugal onde decorreu o estudo quantitativo definitivo.

Para a construção do guião da entrevista focalizada de grupo tivemos em consideração as sugestões de Amado e Ferreira (2014), que remetem para a definição de objetivos a atingir, apresentação das questões orientadoras e questões de recurso. Estas questões são fundamentais nas situações em que no decurso da entrevista não se verifiquem “avanços no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos” (idem, p. 214).

Assim, e no sentido de organizarmos o guião da entrevista, procurámos atender aos seguintes objetivos:

- Caracterizar os participantes;
- Refletir sobre os principais resultados do estudo quantitativo definitivo;
- Compreender a justificação atribuída aos principais resultados do estudo quantitativo definitivo;
- Refletir sobre os obstáculos na apresentação de necessidades de formação para assistentes operacionais;
- Auscultar a opinião dos participantes sobre os planos de formação dos CFAE que dirigem;
- Compreender como pode ser valorizada a profissão de assistente operacional;
- Compreender a perceção sobre a frequência de formação contínua e as implicações profissionais.

Como se disse, para a construção do guião da entrevista e de modo a facilitar a orientação da mesma, seguimos as sugestões de Amado e Ferreira (2014), na apresentação de blocos temáticos e nos objetivos a atingir que foram acompanhados de um conjunto de questões abertas, secundadas por questões mais específicas, de recurso. Nesse sentido, estruturámos o guião de acordo com os seguintes blocos temáticos: *Apresentação*, *Resultados do estudo quantitativo definitivo*, *Formação inicial e formação contínua*, *Necessidades de formação*, *Planos de formação*, *Reconhecimento socioprofissional*, *Frequência da formação* e *Término da entrevista focalizada de grupo*. O primeiro bloco temático, *Apresentação*, incidiu nos seguintes objetivos: estabelecer o primeiro contacto da investigadora com os participantes, dar a conhecer a investigação; explicitar os objetivos da investigação; informar sobre a importância da realização da entrevista para a investigação; garantir o estrito cumprimento de todos os aspetos éticos e clarificar que os dados recolhidos seriam apenas para fins académicos e para serem enviados à Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), na sequência do protocolo estabelecido entre este organismo do Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; enfatizar a importância da opinião de todos os

participantes; agradecer a disponibilidade demonstrada nesta fase posterior do estudo quantitativo definitivo; solicitar autorização para gravação da entrevista; recolher alguns dados sociodemográficos. O segundo bloco, *Resultados do estudo definitivo*, teve como objetivos refletir sobre os principais resultados do estudo quantitativo definitivo relacionados com a formação inicial e com a formação contínua dos assistentes operacionais.

O terceiro bloco, *Formação inicial e formação contínua*, teve o intuito de compreender as razões que subjazem à inexistência de formação inicial para assistentes operacionais e à pouca oferta de formação contínua para estes profissionais.

Com o quarto bloco, *Necessidades de formação*, o objetivo centrou-se na reflexão sobre os dos constrangimentos inerentes à apresentação de necessidades de formação aos CFAE pelas direções dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

As questões do quinto bloco, *Planos de formação*, tiveram como objetivo auscultar os diretores dos CFAE sobre os domínios de formação a incluir nos planos de formação inicial e de formação contínua para assistentes operacionais.

O sexto bloco, *Reconhecimento socioprofissional*, teve como objetivo compreender como pode ser valorizada a profissão assistente operacional.

O bloco sete, *Frequência de formação*, destinou-se à reflexão sobre a frequência de formação e as implicações na carreira dos assistentes operacionais.

Com o último bloco incluído no guião, *Término da entrevista focalizada de grupo*, tivemos como objetivo proceder à síntese da entrevista.

Terminada a versão inicial do guião da entrevista, a validação do mesmo foi feita por uma especialista em educação de adultos.

De modo a averiguarmos se o guião da entrevista focalizada de grupo se encontrava adequado em termos de linguagem e de compreensão das questões, convidámos dois diretores de CFAE de um distrito que não está inserido na região centro de Portugal, para o apreciarem.

Em pleno contexto de pandemia de Covid-19, realizámos uma entrevista individual com cada diretor do CFAE, em ambiente online através da plataforma *Zoom*. Esta fase serviu de estudo piloto do guião de entrevista focalizada de grupo a usar, posteriormente, na entrevista focalizada de grupo com os nove diretores, não tendo havido propostas de alterações.

Remete-se para apêndice a consulta do guião final da entrevista focalizada de grupo (Apêndice 15).

8.2.2.2. A realização da entrevista focalizada de grupo

Para a recolha de dados com pertinência para a discussão dos resultados obtidos no estudo quantitativo definitivo considerámos que a realização da entrevista focalizada de grupo com diretores de Centros de Formação de Associação de Escolas de distritos da região centro de Portugal, seria a mais indicada para recolher as perceções dos participantes sobre a formação inicial e sobre a formação contínua dos assistentes operacionais.

A realização da entrevista focalizada de grupo decorreu no dia 2 de dezembro de 2020, entre as 17h30 e as 20h, através da plataforma *Zoom*. Participaram, como se disse, 9 diretores de CFAE de quatro distritos da região centro do país, incluindo os distritos onde decorreu o estudo piloto e o estudo definitivo da parte quantitativa desta investigação.

Tendo como referência as indicações processuais dos autores Abreu et al. (2009) e Schröder e Klering (2009), no desenvolvimento da entrevista focalizada de grupo, assumimos a função de moderadora/ investigadora para a promoção da participação e interação entre os participantes. Para a consecução desta técnica e antes do início da entrevista focalizada de grupo, assegurámos todos os cuidados éticos no que diz respeito à salvaguarda do anonimato e confidencialidade, na redação da nossa tese, das informações recolhidas nas intervenções dos participantes, que voluntariamente aceitaram participar na entrevista.

Ainda nesta fase prévia da entrevista, foi dito aos participantes se pretendiam colocar alguma questão e, na sua inexistência, procedemos ao início da entrevista focalizada de grupo, seguindo as questões orientadoras e algumas questões de recurso do guião final da mesma (Apêndice 15).

Durante a realização da entrevista decorreram alguns problemas de imagem e de som, com alguns participantes, o que obrigou a retomar algumas vezes os discursos. Decorrente desta situação, tivemos algumas dificuldades em fazer anotações respeitantes a aspetos não verbais, pausas e entoações, elementos que seriam bastante úteis para o seu enquadramento na transcrição da entrevista. Apesar dos constrangimentos impostos pela pandemia de Covid-19, importa salientar que a entrevista em ambiente remoto decorreu num ambiente descontraído e assumiu-se como um espaço de partilha e reflexão com relevância para a nossa investigação.

8.2.3. Procedimentos

De modo a selecionarmos os participantes, escolhemos doze Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de contextos geográficos e socioeconómicos diferenciados de diferentes distritos da região centro do país, incluindo os dos distritos onde decorreram o estudo piloto e o estudo quantitativo definitivo. Procurámos, deste modo, que os participantes fossem de localizações diferenciadas e que não se conhecessem, tal como sugerem Amado e Ferreira (2014), não havendo, mesmo assim, garantia deste requisito. Embora não haja consenso na literatura sobre o número de participantes na entrevista, Krueger e Casey (2009) sugerem que o número pode compreender entre quatro a doze participantes, apesar de ser mais frequente incluir entre cinco a dez participantes.

Posteriormente, efetuámos contactos telefónicos com os diretores dos doze CFAE entre outubro e novembro de 2020, para participarem na entrevista focalizada de grupo, de modo remoto, atendendo ao contexto pandémico por Covid-19. Apenas nove diretores mostraram disponibilidade para participarem nesta fase do nosso trabalho.

Tomámos a opção de efetuar abordagens telefónicas com os diretores dos CFAE, por considerarmos ser mais célere a obtenção de resposta de participação, ou não, na entrevista focalizada de grupo. Em todos esses contactos, apresentamos a questão de partida da nossa investigação, explicitámos os objetivos gerais e específicos da entrevista focalizada de grupo e garantimos que seriam salvaguardados os aspetos éticos dos dados recolhidos, salientando que seriam canalizados para fins académicos e para serem mais tarde fornecidos à Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), não individualmente mas em conjunto, no âmbito do protocolo estabelecido entre este organismo do Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Informámos, também, que a entrevista focalizada de grupo seria realizada *online*, dada a situação pandémica em que nos encontrávamos e que teria a duração compreendida entre uma hora e trinta minutos, a duas horas. Salientamos, com apreço, a receptividade imediata para participação na entrevista focalizada de grupo nos contactos telefónicos efetuados com nove diretores dos CFAE. Nesse sentido, e de modo a formalizar o pedido de participação na entrevista focalizada de grupo, enviámos uma mensagem eletrónica, via email, onde constava o link de ingresso na reunião online através da plataforma *Zoom* (Apêndice 16).

8.3. Transcrição da entrevista e análise de conteúdo da informação recolhida

No dia seguinte à realização da entrevista, iniciámos o processo de transcrição integral da entrevista¹⁶⁷. Para isso, atendemos à audição da entrevista de modo a captarmos na íntegra a oralidade do discurso e às anotações que fizemos durante a sua realização sobre as pausas e entoações, presentes nos discursos dos participantes. Este procedimento foi repetido várias vezes de modo a confirmar se não existiam falhas na transcrição e pontuação, o que se revelou um processo moroso.

8.3.1. Construção das categorias de análise

Terminada a transcrição da entrevista focalizada de grupo, procedemos a várias leituras desta transcrição, para percebermos como deveríamos organizar a informação obtida.

De modo a organizarmos os dados recolhidos, recorreremos à técnica da análise de conteúdo, como se disse atrás, para definirmos categorias de significado, a fim de apresentarmos de forma rigorosa a interpretação dos discursos dos participantes.

Terminado todo o processo inerente a várias leituras da entrevista e depois de uma primeira interpretação da informação recolhida, com base na revisão da literatura, organizámos, depois de várias alternativas, a informação em dois domínios: (1) *Profissão de assistente operacional* e (2) *Formação*.

A partir da definição dos domínios, iniciámos a construção das categorias de análise a partir dos excertos e da agregação da informação em categorias de significado. As categorias foram divididas em subcategorias de análise, definidas para cada domínio. Nestes procedimentos tivemos algumas dificuldades em integrar cabalmente o discurso dos participantes nas categorias de análise de conteúdo e nas subcategorias e procurámos que fossem relevantes para a análise da informação recolhida. A partir dos discursos dos participantes, tivemos hesitações para construir as categorias e as subcategorias, uma vez que nem sempre os discursos dos participantes eram lineares em relação ao sentido do que estava a ser dito. Para cada subcategoria definimos indicadores com o intuito de dar a conhecer o raciocínio subjacente à escolha das categorias e à divisão em subcategorias. Importa referir que na análise de conteúdo, construção das categorias, subcategorias e indicadores contámos com o apoio, em termos de decisões e validação externa, de uma investigadora especialista em educação de adultos.

¹⁶⁷ Os discursos dos participantes diretores dos CFAE estão identificados pela letra D seguida de número (e.g., D 1).

Para o domínio de análise *Profissão de assistente operacional* definimos as categorias *Reconhecimento da profissão* e *Regulação da carreira*. Para o domínio *Formação* foram definidas as categorias *Percepções sobre a formação inicial* e *Percepções sobre a formação contínua*

Na figura 3, apresentamos um esquema da organização das categorias e subcategorias criadas para o domínio *Profissão de assistente operacional*.



Figura 3: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio 1- *Profissão de assistente operacional*.

De modo a darmos continuidade à organização conceptual da informação recolhida, para o domínio 2 relativo à *Formação*, elaborámos um esquema para cada uma das categorias definidas (Figura 4).

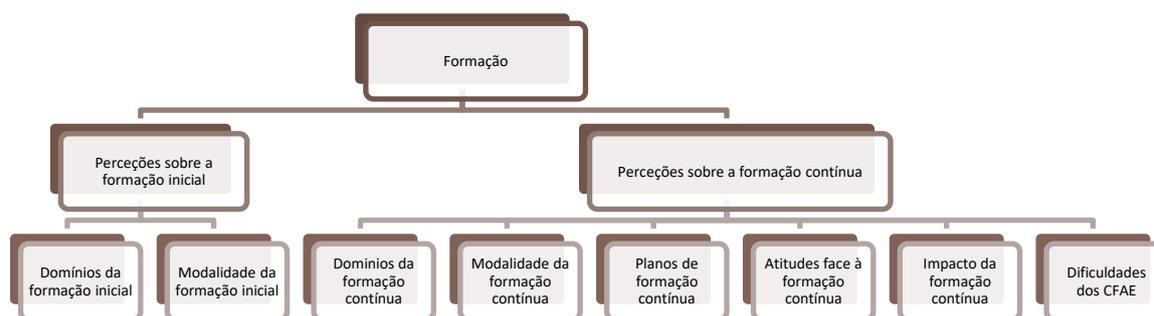


Figura 4: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio 2- *Formação*.

Após a definição das subcategorias, definimos indicadores que traduzem a explicação que presidiu à segmentação das categorias nas subcategorias apresentadas.

Assim, para a categoria *Reconhecimento da profissão*, relativa ao domínio 1 respeitante à *Profissão de assistente operacional* apresentamos as subcategorias e os indicadores no Quadro 8.2.

Quadro 8.2 - Subcategorias e indicadores da categoria *Reconhecimento da profissão*.

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Reconhecimento da profissão	Motivação para o desempenho da profissão	Manifestação de sentimentos associados a fatores internos ou externos geradores e/ou inibidores da ação.
	Atitudes face à aprendizagem	Perspetivas sobre a aquisição de aprendizagens em contexto formativo.
	Dificuldades da profissão	Manifestação de sentimentos que dificultam a atividade profissional.
	Abandono da profissão	Perspetivas sobre a procura de outras atividades profissionais.

As subcategorias e os indicadores da categoria *Regulação da carreira* são apresentadas no Quadro 8.3.

Quadro 8.3 - Subcategorias e indicadores da categoria, *Regulação da carreira*.

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Regulação da carreira	Perfil da carreira	Opiniões sobre as linhas de orientação para a carreira de assistente operacional
	Requisitos para ser assistente operacional	Perspetivas sobre a qualificação profissional para o desempenho de funções

No Quadro 8.4. apresentamos as subcategorias e os indicadores da categoria *Perceções sobre a formação inicial* respeitantes ao domínio 2 relativo à *Formação*.

Quadro 8.4 - Subcategorias e indicadores da categoria, *Perceções sobre a formação inicial*.

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Perceções sobre a formação inicial	Domínios da formação inicial	Identificação de domínios sobre a formação inicial.
	Modalidades da formação inicial	Perspetivas sobre a modalidade de formação

As subcategorias e os indicadores da categoria *Perceções sobre a formação contínua* são apresentadas no Quadro 8.5.

Quadro 8.5 - Subcategorias e indicadores da categoria relativa às *Percepções sobre a formação contínua*.

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Percepções sobre a formação contínua	Domínios da formação contínua	Perspetivas sobre os domínios a incluir na formação contínua.
	Modalidade da formação contínua	Perspetivas sobre a modalidade de formação contínua.
	Planos de formação contínua	Opiniões sobre o planeamento das ofertas de formação contínua.
	Atitudes face à formação contínua	Manifestação de sentimentos associados à frequência de formação contínua.
	Impacto da formação contínua	Opiniões sobre os efeitos da frequência da formação contínua no desenvolvimento profissional.
	Dificuldades dos CFAE	Manifestação de sentimentos relativamente à oferta de formação contínua.

Depois do processo de organização da informação em categorias, a validação das mesmas foi feita pela orientadora do nosso estudo através da leitura da transcrição da entrevista e análise e tratamento da informação recolhida. Depois de alguns refinamentos resultantes da reflexão com a orientadora, concluímos a etapa de categorização dos dados com tomadas de decisão que nos pareceram as mais adequadas (Apêndice 17). Consciente de que podiam ser tomadas outras decisões em relação à segmentação dos dados nos domínios e categorias e subcategorias e análise da informação recolhida, entendemos que a organização apresentada foi a que melhor se afigurou para a organização dos discursos dos participantes.

8.4. Apresentação e interpretação dos resultados

Após a descrição dos procedimentos para analisar as informações recolhidas a partir dos discursos dos participantes diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas, a apresentação e a interpretação dos resultados é feita a partir da estrutura seguida para a análise de conteúdo, referida atrás. Como já referimos anteriormente, para o domínio de análise *Profissão de assistente operacional* definimos as categorias *Reconhecimento da profissão* e *Regulação da carreira*. Para o domínio *Formação* foram definidas as categorias *Percepções sobre a formação inicial* e *Percepções sobre a formação contínua*. Para cada uma das categorias procedemos à segmentação em subcategorias.

8.4.1. Reconhecimento da profissão de assistente operacional

Atendendo aos discursos dos participantes, apresentamos as perspetivas relacionadas com a motivação, ou a falta dela, para o desempenho da profissão de assistente operacional. É importante compreender que fatores influenciam o desenvolvimento da motivação a partir da seguinte afirmação:

“A única coisa de bom que tem o assistente operacional é a partir de uma determinada altura ter uma garantia de emprego, uma estabilidade de emprego, e se calhar, é o único bónus a sério que existe” (D1).

Esta afirmação salienta que a garantia de emprego e a estabilidade de emprego são os únicos aspetos motivacionais para o desempenho da profissão de assistente operacional.

A par destes fatores motivacionais é pertinente analisar outros aspetos que não se interligam com os anteriormente apontados como podemos observar nas seguintes afirmações:

“Não são valorizados pelo facto de terem feito formação e até em termos de classificação profissional, raramente é contabilizada” (D2).

“As próprias escolas não valorizam muito que o pessoal não docente faça formação, ou seja, há aqui uma espécie de desligamento entre aquilo que a escola pretende e a formação do pessoal não docente” (D3).

“Há alguma desmotivação que os funcionários têm para fazerem formação porque mesmo que a façam, ela não tem consequência nenhuma. Se não fizerem é igual e, portanto, fazem quando lhes agrada o tema. Se for para ocupar o tempo, não vão” (D5).

“Os assistentes operacionais estão disponíveis para fazer a formação o problema maior é a capacidade que as escolas têm para os libertar nos períodos em que eles podem fazer a formação” (D5).

“A valorização profissional não parece ter assim uma consequência muito evidente na progressão deles” (D7).

“Se fosse assistente operacional e fizesse formação e não me atribuísem serviço dentro daquilo que tinha aprendido e que até tinha gostado, se calhar ficaria dececionado e diria: para quê?” (D8)

“Um assistente operacional ter feito formação ou não ter feito, em termos de progressão na carreira e até em termos de classificação profissional raramente ela é contabilizada” (D9).

Como podemos perceber pelas transcrições apresentadas, há aspetos eminentemente relacionados com as dificuldades que as direções dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas colocam à frequência de formação dos assistentes operacionais, o que vai ao encontro da literatura (Barroso, 1995) e aos estudos empíricos (Carreira, 2007; Gonçalves, 2010).

Outros fatores relacionam-se com a inexistência de implicações da frequência de formação em termos de progressão na carreira ou mesmo em termos de desempenho de determinadas funções.

Outro aspeto a destacar que pode justificar o envolvimento em contextos de formação é a idade dos assistentes operacionais, como podemos verificar nas seguintes asserções:

“A desmotivação deles é cada vez maior porque como nós temos observado temos um problema com os assistentes operacionais, tal como temos com os professores, que é a idade dos mesmos para o desempenho das funções tão pesadas” (D3).

“Na amostra, a média das idades é de 51 anos, portanto significa que há neste universo muita gente com mais de 60 anos. Onde é que está a disponibilidade mental e física para aprender numa situação de formação?” (D7).

Podemos, também, perceber a convicção de que a importância do reconhecimento da imagem da instituição passa por valorizar o assistente operacional e, deste modo, constituir-se como fator motivacional por ser considerado fundamental na dinâmica do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada onde trabalha, tal como podemos constatar na seguinte afirmação:

“É preciso que seja dada algum tipo de orientação que permita ao assistente operacional compreender que a imagem que a instituição tem também depende dele. Porque isto tem aqui duas vantagens, a primeira é que o funcionário sente-se valorizado e a segunda é que a instituição tem um retorno tendo um funcionário que é mais interessado na imagem da escola” (D9).

Importa sublinhar que, na opinião dos diretores entrevistados, os assistentes operacionais estão recetivos a aprender em contexto de formação, como podemos verificar nas seguintes afirmações:

“Gostam de fazer formação porque estão a aprender algo que podem aplicar no dia a dia” (D1).

“O que eles dizem é que gostam de aprender e fazer formação” (D7).

“Do feedback que tenho, os assistentes operacionais gostam de aprender na formação e estão disponíveis para fazer a formação, mas obviamente, querem fazê-la com as condições que devem ter que é estarem libertos das outras horas” (D3).

“Quando têm disponibilidade de tempo eles gostam de fazer formação, ao contrário do que nós pensamos são seletivos nomeadamente nos temas que lhes propomos e nos conteúdos que desenvolvemos” (D4).

Percebemos das afirmações apresentadas que o verbo gostar sobressai em todas as afirmações. Isto mostra que devem ser removidos os obstáculos que algumas direções de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas apresentam para que os assistentes operacionais possam ter acesso a formação, tal como se encontra previsto na legislação, já mencionada em capítulos anteriores.

No que se refere às dificuldades da profissão identificámos o baixo vencimento como podemos ver nas seguintes afirmações:

“Começar por pagar mais, é uma vergonha aquilo que eles ganham, deve começar logo por aí e depois pagando-se mais pode-se exigir mais, isto é um bocado assim, não se paga e depois exige-se, a coisa não bate certo” (D1).

“Os ordenados são o que nós sabemos, as condições são as que nós sabemos, e depois quem é um bocadinho melhor sob o ponto de vista de capacidades, vai procurando melhor e se encontrar alguma coisa melhor, sai imediatamente da profissão” (D7).

“Os professores acham que os assistentes operacionais devem estar um pouco mais aptos, devem saber mais, devem fazer mais, e se nós olharmos para a vida deles na escola, estão extremamente sobrecarregados de trabalho, têm uma motivação muito baixa em relação ao vencimento miserável” (D8).

Como podemos constatar, o baixo vencimento é apontado como uma das dificuldades o que vai ao encontro ao que seria esperado pela teoria (Simões, 2005) e investigações realizadas com estes profissionais (Carreira, 2007, Gonçalves, 2010). As condições de trabalho são apontadas como dificuldades do desempenho da profissão e afiguram-se como constrangimentos acrescidos às direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, por não conseguirem evitar que alguns assistentes operacionais, pelo menos os que possuem mais habilitações académicas, concorram para outras carreiras, melhor remuneradas e com melhores condições.

Podemos também perceber nos discursos que há dificuldades para a frequência de formação inerentes à gestão escolar, conforme ilustram as seguintes transcrições:

“Não parece haver grande empenho dos agrupamentos fornecerem formação ao seu próprio pessoal não docente: horário, financiamento, não há especial empenho na formação para não docentes” (D2).

“Os assistentes operacionais querem fazer formação e muitas vezes dizem que querem fazer mais, mas é exatamente esta a dificuldade, a organização das escolas é que lhes não permite fazer mais formação” (D6).

“A primeira dificuldade para os assistentes operacionais fazerem formação entronca nas dificuldades de dispensa por parte dos diretores” (D5).

“Sem que pareça que é uma resposta corporativa de desculpa, estes constrangimentos são bastante reais e gostaria de acrescentar um outro que é uma natural e, sublinho natural, e sublime relutância dos diretores em dispensar os poucos ou muito poucos, nalguns casos efetivos que têm” (D1).

“Os diretores dizem que desistem de fazer formação para o pessoal não docente porque não vêm resultados, como é o exemplo simples, ao nível do atendimento e das técnicas de comunicação” (D8).

“Os diretores cansam-se porque fazem um investimento em dispensarem as pessoas para fazerem a formação e não há retorno” (D9).

Podemos também constatar que nas duas últimas transcrições dos discursos dos participantes (D8 e D9) são identificadas dificuldades relacionadas com o reduzido impacto da formação no desenvolvimento profissional dos assistentes operacionais e que justificam, em parte, a inércia dos diretores dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas para facultarem a possibilidade de estes profissionais terem acesso a formação, no horário de trabalho. Ora, em nossa opinião, seria oportuno rever a oferta formativa dos Centros de Formação de Associação de Escolas direcionada a assistentes operacionais, no tocante à duração da formação que deveria situar-se entre 25h e 50h, com modalidade prática associada às funções que desempenham.

Outro aspeto que dificulta a frequência da formação é a ausência de compensação das horas que os assistentes operacionais usam dentro do horário de trabalho, para frequência de formação, como podemos constatar na seguinte afirmação:

“Quando eles têm, por exemplo, serviço da parte da manhã e a seguir ao almoço, por razões do seu próprio horário iam para casa e vão ter que fazer a formação de tarde, eles acham-se no direito, e na minha opinião com todo o direito, de poder ver compensadas as horas que vão fazer a mais da parte

da tarde, na formação no serviço normal das suas escolas, e isto é que é o problema que muitas vezes não se consegue conciliar” (D3).

A realização da formação fora do local de trabalho ou da zona de residência, acrescida do baixo vencimento, é outra dificuldade que impede a frequência de formação dos assistentes operacionais, como podemos observar na afirmação seguinte:

“Não há condições para lhes pagar as deslocações e eles já ganham tão mal e não há condições para participarem na formação” (D5).

As desigualdades de género são identificadas em relação ao desempenho de certas funções como se pode verificar pela afirmação seguinte:

“É muito comum ao nível dos assistentes operacionais haver algum conflito de género no desempenho de tarefas: os assistentes operacionais não querem fazer determinado tipo de tarefas como a limpeza, e por outro lado, a questão da conservação, ficar mais para os homens” (D8).

Outra dificuldade é apontada, como podemos verificar na seguinte citação:

“A vida dos assistentes operacionais neste momento nas escolas é muito difícil porque os alunos são menos obedientes do que no passado, têm corredores onde passam centenas de alunos, onde só está um ou dois funcionários, têm salas para limpar, têm professores para apoiar, é um mundo à volta deles” (D3).

Assim, a citação identifica uma pequena mostra da diversidade de funções dos assistentes operacionais e o desconforto justificado com as relações interpessoais com os alunos.

Os motivos que desencadeiam o abandono da profissão, na perspetiva dos diretores entrevistados, são expressos a partir dos seguintes excertos:

“Mas porque é que aparecem cada vez mais pessoas com formação académica elevada? Exatamente porque aqueles que têm alguma capacidade para a desempenhar estão à procura de empregos melhor remunerados” (D5).

“Quando entram numa escola, na primeira oportunidade concorrem à Segurança Social, Finanças, Instituto do Sangue, etc., concorrem aos concursos de mobilidade interna e vai tudo embora. O que está a acontecer neste momento nas escolas é uma razia dos melhores assistentes operacionais e dos melhores assistentes técnicos, está tudo a ir embora exatamente por isso” (D7).

“Os que conseguem ir para a Segurança Social ou Finanças, trabalham o mesmo número de horas, ganham mais e não têm horas extraordinárias que nas escolas muitas vezes são obrigados a fazer, então eles estão a lutar por quê? Aqui não há amor à camisola, isso já foi chão que deu uvas! Aquela ideia que o assistente operacional está a defender a sua escola, é a montra da sua escola, já não existe, as condições sociais são as mais importantes” (D8).

“Conheço casos de assistentes operacionais que são licenciados e quando de facto as competências deles são muito acima da média, já têm sido feitas mobilidades intercarreiras e muitas vezes eles vão para assistentes técnicos” (D9).

Nestes excertos, podemos constatar que a candidatura a postos de trabalho para as funções correspondentes à categoria de assistente operacional de candidatos com formação académica elevada tem apenas o intuito de procurar o ingresso na carreira a fim de a fim de transitarem para outras carreiras melhor remuneradas, com melhores condições de trabalho e, em nossa opinião, mais reconhecimento profissional, seja no Ministério da Educação, seja em qualquer outro.

8.4.2. Regulação da carreira

Na definição do perfil da carreira dos assistentes operacionais, alguns participantes diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas valorizaram determinados aspetos:

“Se for definido determinado perfil de carreira, será necessário determinada formação”(D1).

“Como é que se pode falar em formação se não há estrutura de carreira? O ponto número um para este processo ter um bom caminho é criar uma estrutura de carreira de pessoal não docente onde estejam definidas regras para a progressão e regras para o acesso à carreira, isso é fundamental ” (D3).

“ É importante criar uma estrutura de carreira para pessoal não docente e depois aí criar condições para fazer a formação” (D5).

“ O que não existe previamente é uma carreira estruturada com determinadas exigências de formação ao início, no ingresso da carreira e depois as coisas são feitas *à la carte* à medida que as coisas vão surgindo sem cumprimento de qualquer requisito”(D7).

Como podemos verificar pelas afirmações apresentadas, podemos perceber que está implícita a emergência de definição de uma estrutura de carreira para, posteriormente,

direcionar a oferta formativa em função dessa estrutura de carreira, não excluindo as oportunidades de formação oriundas das necessidades de cada realidade de agrupamento de escolas e escolas não agrupadas.

Sublinhamos que os diretores entrevistados percebem requisitos de acesso à profissão de assistente operacional e enfatizam a necessidade de regulação da mesma.

“Para ser assistente operacional não há nenhuma formação de base que a legislação preveja que seja, digamos, para estas funções. Tanto quanto sei a habilitação mínima é o 12.º ano e a partir daí, qualquer formação adicional que possa existir, quanto muito é fator de valorização” (D4).

“Se um candidato tem 12.º ano e já tem experiência, por exemplo, com contratos anteriores na função pública e é concorrente com outro que até já tem uma formação especializada ou uma formação pós graduada, este não tem preferência relativamente ao outro. O facto de ter desempenhado a função é logo um fator preferencial na maioria das situações” (D4).

“O que é importante é a experiência anterior, se ela existir” (D6).

“Um dos caminhos, pelo menos o primeiro caminho, é que só entra na profissão quem puder entrar na profissão, mas é preciso regulá-la antes” (D5).

“Tem de haver necessariamente crivo à entrada, até mesmo ao nível dos assistentes técnicos” (D7).

Das asserções apresentadas que salientam a importância da definição de requisitos de acesso à profissão, parece-nos que para além dos requisitos de admissão ao procedimento concursal de recrutamento para o preenchimento de postos de trabalho para a carreira e categoria de assistente operacional, na modalidade da relação jurídica de emprego público por tempo indeterminado ou a tempo certo, devem ser estabelecidos requisitos preferenciais de valorização da experiência na área da educação e formação profissional, devidamente comprovada.

8.4.3. Perceções sobre a formação inicial

Os participantes posicionaram-se em relação aos domínios que consideram integrar a formação inicial, de acordo com as afirmações:

“Em todo o caso seria pelo menos básico que houvesse uma espécie de 12.º dentro desta da área, técnico ou profissional, de apoio a alunos ou mais de apoio ao dia a dia” (D1).

“Os aspetos pedagógicos da ação educativa, o desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, Atendimento, Relação interpessoal, TIC, tudo isto são áreas importantes para a formação e estão previstas pela DGAE, quando nós solicitamos a acreditação. Agora estão na área da formação contínua e devia transitar, no todo ou pelo menos na parte mais significativa, para a formação inicial, diria no ingresso da carreira” (D4).

“A partir do momento em que ingressa na carreira, durante um determinado período de tempo, o assistente operacional deveria cumprir determinado número de horas num conjunto de áreas básicas da sua atividade profissional” (D6).

Como verificamos, através destas afirmações é referida a importância de incluir na formação inicial os domínios já existentes na formação contínua e outros relacionados com os conteúdos funcionais da categoria de assistente operacional. Neste conjunto de afirmações, está também presente a necessidade de frequência da formação inicial. Na nossa opinião, os domínios de formação inicial devem integrar áreas de competência-chave necessárias às funções a desempenhar e podem constituir-se uma mais valia por ser uma oportunidade para adquirir conhecimento e para desenvolver competências que podem potenciar a excelência no desempenho de funções.

Ao nível da modalidade da formação inicial e da carga horária desejável, os discursos dos participantes sugerem algumas possibilidades:

“Pelo feedback dos assistentes operacionais, qualquer formação nestas áreas que não tenha pelo menos 25 h não é suficientemente apelativa sob o ponto de vista dos resultados que se conseguem” (D4).

“Aqui não há alternativa, tem de ser dentro do horário de trabalho” (D6).

“Dadas as características da própria profissão, portanto, é ao nível de cursos de formação, sessões presenciais com 25 horas. Tudo depende da forma como são estruturadas as ações e devem ser tão práticas quanto possível porque que é isso que eles precisam, é de saber ver na prática, como é que as coisas devem ser realizadas, porque fazer limpezas e vigiar corredores eles não precisam de fazer formação porque naturalmente eles sabem como fazê-lo” (D9).

Das afirmações apresentadas, destacamos a perceção clara da valorização da formação prática em período laboral, para se conseguir maior adesão dos assistentes operacionais á frequência de formação, e pelo menos com uma carga horária de 25h, no sentido de alcançar efeitos visíveis no desempenho posterior de funções.

8.4.4. Percepções sobre a formação contínua

No que concerne aos domínios a incluir na formação contínua, as seguintes afirmações ilustram os que foram mais destacados:

“Há referenciais da ANQEP que têm já cursos de nível 3 e até já há testes na área do acompanhamento de crianças. Eu acho que as áreas de formação para técnico/a de ação educativa do Catálogo Nacional de Qualificações da ANQEP que é uma instância governamental, poderão vir a ser um ótimo referencial para as áreas de formação” (D2).

“Quando pedimos as creditações das ações para pessoal não docente, já existem à partida, predefinidos um conjunto de áreas e de domínios nos quais nós encaixamos as ações que estamos a solicitar” (D4).

“Uma área que permitisse ao funcionário perceber que pode contribuir para a imagem que a instituição tem no exterior e uma segunda área que tem a ver com o digital, como complemento às áreas que a própria DGAE já define” (D6).

“Essas áreas e esses domínios já existem e estão previstas e penso que todas elas são importantes” (D7).

“Os domínios que estão contemplados pela DGAE são suficientemente abrangentes para que qualquer maior especificidade de cada um desses domínios possa ser feito, mas não devemos fazer mais especificação” (D8).

Constatámos que os domínios de formação para pessoal não docente já definidos pela DGAE¹⁶⁸ à exceção dos que integram a área de formação de gestão e administração escolar, apenas com interesse para os assistentes técnicos, são reconhecidos pelos participantes como sendo fundamentais para a formação contínua dos assistentes operacionais. Apesar deste reconhecimento, propõem também a inclusão de domínios na

¹⁶⁸ “Desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente”;

“Aspectos pedagógicos da ação educativa”;

“Atendimento”;

“Comunicação interna e externa”;

“Higiene, saúde e segurança”;

“Organização e animação de bibliotecas escolares ou de centros de recursos”;

“Organização de laboratórios ou de espaços oficinais”;

“Utilização e/ou manutenção de equipamentos informáticos e de comunicação”.

Disponível em: <http://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-nao-docente/formacao-pessoal-nao-docente>

área da digitalização e de uma área que promova a imagem dos assistentes operacionais e da instituição onde exercem funções:

“Fala-se muito na digitalização e parece-me que ainda existe algum atraso por parte do pessoal não docente na utilização de plataformas de comunicação e devia ser feita formação nesta área” (D9).

“As escolas não pedem formação para os seus assistentes operacionais, por isso é que não há formação contínua, se pedirem nós organizamos” (D9).

Para a frequência de formação os participantes realçaram, como referencial, a modalidade ação de formação, tal como mostram as seguintes asserções:

“Ação de formação com 25h e sempre em horário de trabalho, pois se já fazemos pouca formação, de outra maneira não fazíamos nada” (D5).

“Ações de formação práticas e incluídas no horário de trabalho” (D7).

“No caso dos assistentes operacionais, tem de ser mesmo assim, dentro do horário de trabalho. Não têm uma componente diferente que não seja o horário de permanência na escola, ou seja, as 35h” (D9).

“Ação de formação” (D2).

Um aspeto que considerámos importante é a concordância que a formação seja dentro do horário de trabalho. A duração da formação na modalidade de ação de formação com 25h é outra referência que em nosso entendimento deve ser atendida e com acentuada componente prática, onde possam ser ensaiadas tarefas que os assistentes operacionais têm de fazer no seu dia a dia.

Em relação aos planos de formação, segundo a opinião dos diretores entrevistados, começamos com um enquadramento geral sobre o funcionamento e competências dos Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE):

“Há uma estrutura dentro da Comissão Pedagógica do CFAE que é a Secção de Formação e de Monitorização cujos elementos, pelo menos na Lei, são os responsáveis pelos planos de formação dos agrupamentos de escolas, ou seja, estão em contacto com a direção. São os responsáveis por fazer o levantamento, a triagem dentro das necessidades, organizar as prioridades de formação com base no projeto educativo e nas necessidades sentidas. Se não chega à secção de formação através dos responsáveis dos agrupamentos essas propostas, essas necessidades ou não se sentem ou algo no processo está mal” (D3).

Nesta transcrição para além da elucidação sobre o funcionamento dos CFAE, ressalta, na nossa opinião, uma justificação para a parca oferta de formação para assistentes operacionais incluída nos planos de formação para pessoal não docente, remetendo para os docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que fazem parte da secção de Formação e de Monitorização dos Centros de Formação e Associação de Escolas a escassa apresentação de necessidades de formação para assistentes operacionais.

Outras afirmações que a seguir apresentamos são importantes para a compreensão das perceções sobre os planos de formação contínua:

“A verdade é que não existe nenhum alinhamento entre o que as escolas querem em termos e áreas de formação e a tutela. Não me parece que haja, cada escola tem o seu plano de formação e pode contemplar áreas que a escola define em função das suas necessidades e que vão ter como público os assistentes operacionais e, portanto, qualquer área pode ser desenvolvida, é dado digamos assim, autonomia. O que não existe é nenhum tipo de diálogo porque a própria tutela poderia eventualmente dizer que seria aconselhável que nesta ou naquela escola houvesse um determinado grupo de ofertas formativas para pessoal não docente, e não há e isto fica muito naquilo que é autonomia” (D5).

“A municipalização no pré-escolar e no 1.º ciclo em muitos municípios, as próprias autarquias coordenam a formação do pessoal não docente, eu não consigo perceber pelo menos no meu município, se há um levantamento de necessidades ao nível dos conselhos municipais de educação onde muitos diretores têm assento. Agora, realmente tenho tido nota que em muitos municípios são empresas privadas que dinamizam a formação que os municípios encomendam. Os centros de formação, do que eu sei dos meus colegas, não são ouvidos os diretores das escolas e confesso, tenho algumas dúvidas se eles também são ouvidos sobre a formação sobretudo ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo. Com a territorialização, este problema tem tendência a pôr-se” (D6).

As citações anteriormente apresentadas dão-nos conta de várias fragilidades que dificultam a apresentação de planos de formação que incluam formação para assistentes operacionais. Desde logo, a falta de auscultação da DGAE na comunicação e envolvimento das direções das escolas e em nossa opinião dos diretores dos CFAE na análise de necessidades para a oferta de formação que pontualmente é apresentada pela DGAE. Um outro aspeto que gostaríamos de destacar é a mobilização dos participantes em torno das questões da municipalização e a sua atuação na formação para pessoal não

docente, onde se incluem os assistentes operacionais. A referência à delegação de competências nos municípios, no caso concreto em matéria de formação para pessoal não docente, permite constatar que não há trabalho de articulação dos responsáveis da edilidade pela formação destinada a assistentes operacionais com os diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas em termos de contributo de necessidades de formação.

Por outro lado, neste conjunto de transcrições, identifica-se que a formação para pessoal não docente que desempenha funções no pré-escolar e no 1.º ciclo, já inserido no contexto de transferência de competências na área da educação para as autarquias, tem já assinalada uma capacidade de intervenção na formação pelos municípios, ainda que seja feita por empresas privadas.

Na seguinte afirmação, apontam-se alguns aspetos sobre a DGAE em matéria de formação:

“Não estou de acordo que a DGAE diga que determinada escola ou grupo de escolas tem de fazer esta formação para os seus funcionários, mas sim fazer um plano nacional de formação para pessoal não docentes, assistentes operacionais como faz com os professores com um plano de transição digital imposto por cima. Haja um plano de capacitação de assistentes operacionais a nível nacional, imposto!” (D9).

A afirmação acima apresentada remete para o planeamento e oferta formativa pela DGAE de um plano nacional de formação para assistentes operacionais, com carácter obrigatório. Na nossa opinião, esta proposta afigura-se relevante, mas deverá resultar num trabalho de articulação entre a DGAE e os diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Além disso, consideramos oportuna a formação de formadores e a criação de uma bolsa de formadores para cada CFAE para, posteriormente, implementar o plano nacional de formação em todos os Centros de Formação de Associação de Escolas.

A invisibilidade da transposição das aprendizagens em contexto de formação para o local de trabalho dos assistentes operacionais é salientada na seguinte transcrição:

“Não é visível o impacto da formação e continua o mesmo *status quo* e causa algumas reticências por parte das comissões pedagógicas dos diretores” (D5).

Nesta afirmação, identifica-se um sentimento de desalento em relação ao impacto da frequência de formação na prática dos assistentes operacionais. Neste sentido, consideramos que seria pertinente investigar as razões para a invisibilidade do impacto da formação frequentada pelos assistentes operacionais.

Sublinhamos, ainda, que os participantes consideram que a frequência de formação tem de ter impacto na carreira, como podemos verificar nas afirmações que se seguem:

“A carreira pode não estar dependente da formação mas tem de ter impacto na carreira e é preciso ter carreira. Primeiro define-se o perfil, depois regulamenta-se depois faz-se a carreira e depois chegamos a este ponto, sim tem de ter impacto” (D6).

“Estamos a falar de formação ao longo da vida e neste caso ao longo da vida profissional, portanto ela faz todo o sentido e tem de ter consequência e neste momento as consequências em termos de carreira não são praticamente nenhuma. Pode haver, eu admito que haja em alguma escola quando se faz a avaliação do pessoal não docente que haja alguma incidência sob o ponto de vista da classificação em que a formação realizada possa valorizar de alguma forma, mas não está legislado, não há uma carreira que defina, e isto tem de ser previsto na carreira” (D7).

A primeira transcrição volta a destacar a necessidade de existência da carreira de assistente operacional com a definição do perfil e regulamentação da carreira.

A segunda transcrição ressalta, novamente, a urgência de criar uma carreira para assistentes operacionais que preveja as implicações da frequência da formação em termos de avaliação de desempenho. Na nossa opinião parece-nos que deviam ser mobilizadas as horas de frequência da formação e respetiva avaliação para cumprimento de requisitos de progressão na carreira para que, nesse sentido a frequência de formação tenha implicações na carreira dos assistentes operacionais.

Um olhar impressionante sobre as dificuldades dos CFAE é realçado nas transcrições que a seguir apresentamos:

“Estamos muito espartilhados em muitos constrangimentos em relação à formação do pessoal não docente” (D3).

“Os centros de formação não têm autonomia financeira, depende sempre da apresentação de candidaturas e as candidaturas não aparecem com a regularidade anual. Desde 2010 até agora houve períodos em que não houve mesmo candidatura! A formação de professores ainda se foi conseguindo dar porque os formadores que davam a formação aos professores obtinham

os créditos para si próprios. O pessoal não docente como não tinha qualquer mais valia é muito mais difícil mobilizá-los para o efeito” (D1).

Com estas transcrições, podemos compreender que são várias as dificuldades dos CFAE, sendo que uma delas está relacionada com a abertura para apresentação de candidatura a financiamento ¹⁶⁹.

Segue-se um conjunto de afirmações que evidenciam as dificuldades com que os CFAE se têm deparado:

“Reparem, logo à partida se o centro oferece o que as escolas sugerem ou pedem ou na qual se envolvem, então se nós tivermos problemas a montante é obvio que a oferta formativa vai ser também mais reduzida, e no caso dos assistentes operacionais, isso nota-se muito e tem a ver como uma certa desvalorização por parte da escola. As escolas funcionam para os alunos, as escolas querem chegar aos alunos e a direção entende que se chega melhor aos alunos pelos professores e não valorizam muito a contribuição que o pessoal não docente pode dar no sucesso dos alunos” (D1).

“O pessoal não docente não quer fazer formação porque a primeira dificuldade entronca nas dificuldades de dispensa por parte dos diretores” (D4).

“Quando proponho formação para pessoal não docente a proposta dos agrupamentos é nas interrupções letivas do Natal, Carnaval, Páscoa ou depois do terminus das aulas do 3.º período e aí começa sempre a ser difícil porque há uma marcação de férias que não é coordenada” (D5).

“Quando os agrupamentos pedem ou quando permitem que eles façam formação pretendem que a façam na ausência de alunos e muitas vezes esse é o período em que eles têm menos disponibilidade mental para a fazerem.” (D2).

“As escolas não pedem formação para os seus assistentes operacionais por isso é que não há formação contínua, se pedirem nós organizamos” (D4).

“A formação acontece nas interrupções letivas que é quando eles também têm algum tempo para descansar, ou seja, perde logo com a adesão deles,

¹⁶⁹ “Os projetos de formação são elaborados pelos CFAE e as candidaturas depois de aprovadas são cofinanciadas pelo Estado Português e pela União Europeia nomeadamente através do Programa Operacional Capital Humano (POCH)”.

Os objetivos deste programa são os seguintes: “Contribuir para um crescimento económico inteligente, sustentável e inclusivo e para a coesão económica, social e territorial”. Disponível em: <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Paginas/default.aspx>

daí que eles tenham essa ideia que através dos Centros de Formação, tem havido muito pouca formação” (D7).

Como podemos constatar, as dificuldades entroncam nas direcções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas por não facilitarem a possibilidade de os assistentes operacionais fazerem formação que não coincida com as pausas letivas, já que geralmente, são aproveitadas para limpeza mais pormenorizada.

O impacto da formação na profissão é assumido como outra dificuldade com que os CFAE se deparam:

“A não compensação, a não recompensa da formação é um grande *handicap*” (D3).

“Há uma razão muito válida para eles não aderirem muito à formação: não são valorizados pelo facto de terem feito formação” (D6).

Como podemos constatar, o facto de a frequência de formação não ser valorizada, nem ter implicações na vida profissional dos assistentes operacionais, traduz em nosso entendimento um sentimento de frustração. Enquanto não existe uma carreira, na nossa opinião, a frequência da formação e a classificação obtida podiam ser indicadores a ter em consideração na avaliação de desempenho dos assistentes operacionais.

A este propósito e de acordo com a Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro¹⁷⁰, que estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública (SIADAP)¹⁷¹, os assistentes operacionais são avaliados por este sistema já que integram uma das carreiras da Administração Pública.

Entre outros objetivos gerais do SIADAP, tal como previsto no art.º 6 do supracitado decreto, destacamos os seguintes:

- “Identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional adequadas à melhoria do desempenho dos serviços, dos dirigentes e dos trabalhadores” (alínea c).

- “Promover a motivação e o desenvolvimento das competências e qualificações dos dirigentes e trabalhadores, favorecendo a formação ao longo da vida” (alínea d).

Aplicando esta lei à avaliação de desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, concretamente ao pessoal não docente onde se incluem os assistentes operacionais, a avaliação é feita de acordo com parâmetros de resultados e de

¹⁷⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/gratuitos/1s/2007/12/25001.pdf>

¹⁷¹ art.º 1, n.º 2:

“O SIADAP visa contribuir para a melhoria do desempenho e qualidade de serviço da Administração Pública, para a coerência e harmonia da acção dos serviços dirigentes e demais trabalhadores e para a promoção da sua motivação profissional e desenvolvimento de competências”.

competências¹⁷² que podem ser escolhidas de uma listagem aprovada e constantes no na Portaria n.º 359/2013, de 13 de dezembro¹⁷³, num número não inferior a cinco. De acordo com o estabelecido no art.º 58, inerente aos intervenientes no processo de avaliação, apresentamos na figura 5, a constituição do Conselho Coordenador da Avaliação de Desempenho do Pessoal não Docente¹⁷⁴.

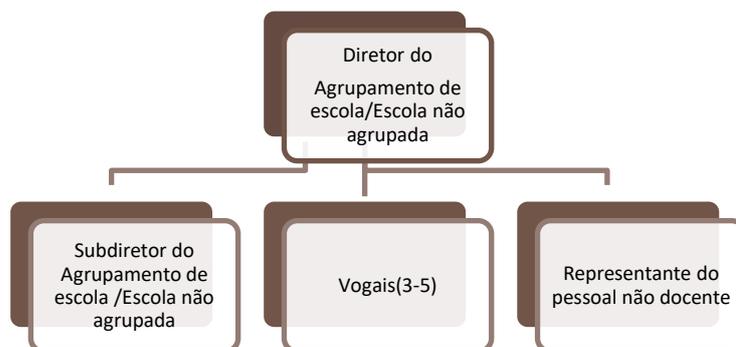


Figura 5: Organograma do Conselho Coordenador da Avaliação de Desempenho do Pessoal não Docente.

Findo o processo de avaliação do pessoal não docente e a comunicação ao avaliado, os efeitos da avaliação tal como constam do art.º 52 da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro¹⁷⁵ são os seguintes:

- a) “Identificação de potencialidades pessoais e profissionais do trabalhador que devam ser desenvolvidas”;
- b) “Diagnóstico de necessidade de formação”;
- c) “Identificação de competências e comportamentos profissionais merecedores de melhoria”;
- d) “Melhoria do posto de trabalho e dos processos a ele associados”;
- e) “Alteração de posicionamento remuneratório na carreira do trabalhador e atribuição de prémios de desempenho, nos termos da legislação aplicável”.

¹⁷² Art.º 4.º, alínea a) da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro:

“Parâmetro de avaliação que traduz o conjunto de conhecimentos, capacidades de acção e comportamentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz, adequado ao exercício de funções por dirigente ou trabalhador”.

¹⁷³ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2013/12/24200/0676406777.pdf>

¹⁷⁴ Ressalva-se que, após a transição do pessoal não docente (assistentes técnicos e operacionais) para os quadros das autarquias, o Conselho Coordenador da Avaliação é o da autarquia. De acordo como o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, aos diretores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas compete propor “os contributos para a avaliação de desempenho” [art.º 44.º, n.º 2, alínea a)].

¹⁷⁵ Disponível em:

https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1898&tabela=lei_velhas&nversao=1&so_miolo=

Na prática, o avaliador pode recolher propostas de formação apresentadas pelos avaliados na ficha de avaliação do SIADAP¹⁷⁶, ou pode propor ele mesmo ao CFAE formação contínua necessária à melhoria do desempenho do trabalhador.

A influência da pandemia na oferta de formação foi destacada como uma dificuldade acrescida para os CFAE, como ilustra a afirmação seguinte:

“Vemo-nos na contingência de não fazer formação dada a impossibilidade de a formação ser feita em regime à distância. A falta de competências digitais por parte da maior parte dos assistentes operacionais inviabilizou completamente a formação no confinamento, foi um período atípico” (D4).

A afirmação remete, ainda, para a ausência de competências digitais de alguns assistentes operacionais, o que dificulta a oferta de formação na modalidade à distância. A aposta no desenvolvimento de competências digitais dos assistentes operacionais deveria assentar, na nossa opinião, tal como acontece com o plano de capacitação digital docente, num plano de ação para a transição digital com propostas de formação para assistentes operacionais desenhadas e articuladas entre a DGAE e os CFAE.

O seguinte conjunto de afirmações salienta outras dificuldades que se vislumbram relativamente à formação para os assistentes operacionais:

“Com a municipalização e a passagem do pessoal não docente para as câmaras municipais, a própria capacidade dos centros de formação realizarem formação para pessoal não docente fica aqui limitada porque nós, à partida não podemos fazer formação para assistentes operacionais do município, só podemos fazê-la para assistentes operacionais com vínculo ao Ministério da Educação e portanto a partir do momento em que deixamos de ter assistentes operacionais com vínculo ao Ministério da Educação deixamos de ter capacidade de fazer formação para pessoal não docente” (D8).

“Vamos ter de encontrar formas de protocolar projetos com as câmaras municipais a formação para pessoal não docente, caso contrário vai acontecer o que já está a acontecer há alguns anos em que a própria câmara contratualiza formação para pessoal docente no âmbito de determinado tipo de projetos que realiza e que incluem capacitação de professores e que são pagas pela própria câmara a entidades que fazem a formação e que ainda por cima veem atrás do centro de formação para poder certifica-las, de outra

¹⁷⁶ Publicada na Portaria 359/2013 de 13 de dezembro.
Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2013/12/24200/0676406777.pdf>

maneira não as conseguiriam certificar porque não têm centros de formação com possibilidade de os fazer. Estamos aqui quase como um elo de uma correia da qual muitas vezes não conseguimos fugir. A legislação tem de ser clarificada relativamente a isso. A partir do momento em que os assistentes operacionais trabalham nas escolas os centros de formação deviam poder dar formação, mas não é isso que está na Lei. O que está na Lei é que nós somos centros de formação para dar formação contínua a pessoal docente e não docente do Ministério da Educação, inclusivamente quando nós queremos por escolas profissionais ou escolas associadas aos centros de formação elas têm de ter protocolo com o centro de formação senão nem sequer as podemos fazer” (D9).

As transcrições deixam antever várias dificuldades para os CFAE apresentarem ofertas formativas para assistentes operacionais, tendo em conta que desde janeiro de 2021 todos os assistentes operacionais com vínculo ao Ministério da Educação passaram a ser tutelados pelas autarquias no âmbito da municipalização.

Há também preocupações sobre o posicionamento dos CFAE em termos de oferta formativa já que de acordo com a legislação a certificação da formação é feita pelos CFAE. Identifica-se, ainda um vazio em matéria legislativa que clarifique neste contexto de municipalização na área da educação, a quem compete a oferta formativa para assistentes operacionais que trabalham nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas, se às autarquias, DGAE, CFAE, ou a outras entidades.

Conclusão

Neste capítulo, eminentemente descritivo, procurámos dar visibilidade às opiniões dos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) que participaram na entrevista focalizada de grupo. Depois da transcrição integral dos discursos dos participantes, e da análise e tratamento da informação recolhida, é nosso entendimento que o processo de organização concetual, a partir dos domínios que melhor nos pareceram ir ao encontro das opiniões recolhidas, os quais resultaram da definição de categorias e subcategorias de análise, contribuiu para fundamentar as conclusões obtidas.

No que diz respeito ao primeiro domínio, *Profissão de assistente operacional*, este resultou das categorias *Reconhecimento da profissão* e *Regulação da carreira*. Deste modo, quanto à interpretação das opiniões expressas que conduziram à criação da categoria *Reconhecimento da profissão*, verificamos que, se por um lado a formação não é priorizada pelas direções das escolas, por outro lado, quando é proporcionada aos assistentes operacionais, nem sempre tem implicações na progressão na carreira ou na

avaliação profissional. Além disso, os participantes diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas referiram que a idade avançada dos assistentes operacionais pode justificar a desmotivação para a frequência de formação. Os diretores dos CFAE sublinharam, também, que os assistentes operacionais estão recetivos a frequentar formação e que gostam de aprender nas formações, desde que o que aprendem esteja relacionado com as funções e tarefas que têm de desempenhar. Um outro aspeto salientado nos discursos é o benefício da frequência da formação, vista como um alicerce para a construção da imagem dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas e para a valorização dos próprios assistentes operacionais, de forma a torná-los capazes de participarem na dinâmica escolar, em todas as dimensões.

Os diretores dos CFAE, pela experiência proporcionada na elaboração dos planos de formação com oferta de formação contínua para assistentes operacionais, professores, assistentes técnicos e técnicos superiores, destacaram as principais dificuldades e insatisfação dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas: remuneração baixa; condições de trabalho; obstáculos por parte da direção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas para proporcionarem o acesso à frequência de formação, já que é necessária autorização da direção nas situações previstas em período laboral; elaboração de horários nem sempre favoráveis à frequência de formação, visto ser realizada fora do local de trabalho, ou em locais distantes da residência e por implicar despesas que têm de ser assumidas pelos formandos; horas de frequência de formação fora do horário de trabalho, que não são deduzidas no horário a cumprir; dificuldades que as direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas apresentam para não permitirem, em horário de trabalho, dispensar assistentes operacionais para a frequência de formação, por entenderem que não existirão alterações na prática profissional; conflitos entre pares devido aos estereótipos de género em relação às tarefas a realizar; dificuldades inerentes às interações com os alunos, por desobediência às suas observações.

As opiniões dos diretores dos CFAE explicitaram, também, o desalento pelo facto de muitos assistentes operacionais com formação académica superior entrarem na carreira, permanecendo nela até encontrarem uma oportunidade profissional com melhor remuneração e melhores condições de trabalho, dentro das carreiras da função pública noutros organismos estatais, pelo que, muitos deles, não investem em formação.

Foi possível verificar, em relação à categoria *Regulação da carreira*, a importância de a regulamentar e de apresentar formação específica, de acordo com o plano de carreira desenhado. Além disso, e atendendo a que não há obrigatoriedade de frequência de formação inicial direcionada para candidatos a assistentes operacionais dos agrupamentos

de escolas e escolas não agrupadas, sobressaiu a premência da definição de requisitos de acesso para ser assistente operacional.

No que diz respeito ao domínio *Formação*, este reúne a categoria *Percepções sobre a formação inicial* e a categoria *Percepções sobre a formação contínua*.

Dos contributos dos diretores sobressai que as áreas de formação, propostas pela DGAE¹⁷⁷, para acreditação de formação a ser apresentada pelos CFAE, devem constar da formação obrigatória da profissão de assistente operacional, em modalidade presencial, dentro do horário de trabalho e com a duração de 25 horas. Os diretores dos CFAE consideraram, ainda, que deve ser incluída na formação inicial dos assistentes operacionais uma área de formação sobre a “imagem da escola”. Esta área teria como objetivo a abordagem de domínios de formação sobre princípios éticos e deontológicos pelos quais devem ser regidos estes profissionais, de modo a que, com o seu desempenho, possam influenciar positivamente as opiniões da comunidade educativa e de outras pessoas sobre o agrupamento de escolas ou das escolas não agrupadas onde trabalham.

Também no que respeita aos domínios a incluir na formação contínua, os participantes entrevistados posicionaram-se a favor da inserção, nos domínios de formação da DGAE, das áreas de formação presentes no Catálogo Nacional de Qualificações da Agência Nacional para Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) para técnico/a de ação educativa. Relativamente a este aspeto, gostaríamos de salientar que concordamos com estas recomendações, podendo vir a tornar mais robusta a formação contínua de assistentes operacionais, tornando-os profissionais capazes de dar resposta ao quadro educacional atual e de contribuir para a construção da sua profissionalidade, a fim de serem devidamente reconhecido o seu estatuto socioprofissional. Os participantes destacaram unânimemente que a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais deve ser realizada no local de trabalho. No que diz respeito às modalidades de formação, a opinião dos diretores recaiu nas ações de formação, devendo privilegiar a componente prática com a duração de 25 h.

De acordo com os discursos ouvidos, ficou evidenciada a pouca existência de pedidos de formação destinada a assistentes operacionais por parte dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, ou mesmo a sua total ausência, o que leva a que os CFAE não apresentem ofertas de formação para estes profissionais. De facto, compete às direções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, antes do final de cada ano letivo, proceder ao levantamento das necessidades de formação dos professores, assistentes operacionais e de outros profissionais que integram o pessoal não docente.

¹⁷⁷ “Aspetos pedagógicos da ação educativa”, “Desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes”, “Atendimento”, “Tecnologias da informação e da comunicação”.

Deste modo, e mesmo que haja recolha de necessidades de formação, se não for encaminhada para os CFAE, fica comprometido o processo de desenvolvimento profissional dos assistentes operacionais.

É de referir que, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), estabelecido pela Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro¹⁷⁸, se prevê que o avaliado se pronuncie em alguns momentos sobre as necessidades de formação sentidas, as expectativas, condições e requisitos para o desenvolvimento profissional. São exemplos a ficha de autoavaliação, onde o avaliado pode apresentar comentários e propostas, nomeadamente, sobre formação de que necessita; e a ficha de avaliação, onde é convidado a efetuar um diagnóstico, indicando áreas e ações de formação profissional a desenvolver¹⁷⁹. No entanto, ressalta que estas possibilidades são um mero formalismo, não sendo alvo de qualquer tratamento pelas direções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas que, em sequência, fizesse chegar essas necessidades de formação aos CFAE.

Em relação à modalidade de formação contínua preferencial, os diretores dos CFAE apontaram a ação de formação, com carácter prático, com a duração de 25 horas, como a mais adequada, incluída no horário de trabalho, em período não letivo, e que não coincida nem com períodos de aulas, nem com as férias dos assistentes operacionais.

Foi também salientado que a escassa oferta de formação dos CFAE para assistentes operacionais, em período pandémico, ficou comprometida devido às dificuldades digitais por parte destes profissionais, inviabilizando a realização de formação contínua online.

Um outro aspeto que nos parece pertinente salientar foi a ênfase dada à falta de valorização da frequência de formação, já que, quando concluída com aproveitamento, não tem implicações na progressão da carreira e nem sempre está relacionada com as reais necessidades de formação. Os constrangimentos à implementação da formação foram também destacados, principalmente os de natureza financeira e a teia de procedimentos para a submissão e aprovação de candidaturas para a obtenção de financiamento.

Por último, foi salientado que, desde que os assistentes operacionais passaram para os municípios, os CFAE apenas podem proporcionar formação aos assistentes operacionais com vínculo ao Ministério da Educação. Deste modo parece ficar ao critério das autarquias incluir nos seus planos de formação modalidades de formação inicial e formação contínua para os assistentes operacionais que trabalham nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, ou estabelecer protocolos com os CFAE para que a

¹⁷⁸ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2007/12/25001/0000200021.pdf>

¹⁷⁹ Cf. Ficha de autoavaliação dos trabalhadores e ficha de avaliação dos trabalhadores. Disponível em: <https://www.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=7D378A5B-303B-4276-86F0-9A52D4664135>

formação fique a seu cargo. Ora, e dada a ausência de estudos, da análise feita às páginas dos CFAE e das autarquias dos distritos onde decorreram o estudo piloto e o estudo quantitativo definitivo, durante o período de realização do nosso trabalho de investigação verificámos que não consta nos planos de formação dos CFAE nem dos planos de formação das autarquias qualquer oferta de formação inicial para assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação, pelo que a inexistência de oportunidades de formação expõe quem ingressa na profissão a fragilidades. Seria desejável que houvesse o envolvimento dos assistentes operacionais na frequência de formação inicial, seja a partir de um formato mais formal estruturado em áreas e domínios de formação fundamentais para a profissão, seja através de aprendizagens complementares para as especificidades das tarefas e funções profissionais. Porém, e nesse mesmo período em que decorreu o nosso trabalho de investigação, constatamos que a oferta de formação contínua, adequada e promotora de desenvolvimento pessoal e profissional, apresentada pelos CFAE dos distritos da região centro de Portugal Continental onde decorreram o estudo piloto e o estudo quantitativo definitivo, é escassa.

Adicionalmente, os encontros temáticos dinamizados pela DGAE para pessoal não docente e especificamente para assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, também são escassos. A cultura da formação para pessoal não docente e concretamente a formação que é destinada a assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, ainda não é robusta e há ainda um longo caminho a percorrer, não só na oferta de formação como no acesso a quem pode aceder à formação, em período laboral, apresentada, principalmente, pelas entidades com dependência estatal e com responsabilidade na formação destes profissionais.

Uma das recomendações oriundas do Conselho Nacional de Educação aponta para o desenho de “patamares de formação obrigatórios a cumprir para que os profissionais da educação que não são docentes sejam integrados nas áreas funcionais/ responsabilidades que lhe competem” (Almeida et. al., 2020, p.20). Para este desiderato, tendo em consideração a complexidade crescente de tarefas que requerem conhecimentos na área da tecnologia da informação e da comunicação, a presença cada vez maior de diversidade cultural dos alunos, a necessidade de adequação ao acolhimento e apoio aos alunos quer no domínio da educação inclusiva, quer no contexto educacional, em geral, entre outros aspetos que poderíamos destacar, importa que a política educativa introduza aperfeiçoamento nos conteúdos funcionais, nomeadamente os que dizem respeito à carreira dos assistentes operacionais, designadamente na especificação das funções e tarefas a realizar de modo a suprimir as dúvidas às direções dos agrupamentos de escolas

e de escolas não agrupadas e aos próprios profissionais. Acresce que “os conteúdos funcionais exigem formação em áreas específicas de natureza profissional” (idem, p. 97) seja a dos assistentes operacionais, seja a dos restantes profissionais que constituem o pessoal não docente pelo que urge a apresentação da oferta de formação e a operacionalização da mesma através dos CFAE, DGAE ou outras entidades, nomeadamente as instituições de ensino superior.

Além disso, outra recomendação converge para a “criação de oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional, adequadas às realidades contextuais específicas” [idem, alínea h), p. 110].

A este respeito, parece-nos de toda a conveniência salientar que o papel das direções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas é crucial no desenvolvimento de esforços para o levantamento sistemático das necessidades de formação do pessoal não docente e para o fomento de uma cultura de formação, possibilitando com transparência e abertura, o acesso dos profissionais que integram o pessoal não docente à formação contínua com interesse para o exercício das suas tarefas e funções, no período laboral, a fim de contribuírem para a melhoria e qualidade de cada realidade escolar.

Integração dos resultados e discussão

Num contexto em que a formação inicial e contínua é transversal a todas as áreas profissionais, a realização deste trabalho constituiu uma oportunidade de questionamento e de aprendizagem sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação. A constatação da falta de formação inicial e a pouca oferta de formação contínua para assistentes operacionais que trabalham nestes estabelecimentos públicos de ensino não superior fundamentou o nosso desafio de iniciar uma investigação sobre esta temática.

As posições do Conselho Nacional de Educação (CNE) destacam que “dado o impacto que o pessoal operacional pode ter no clima de escola e nos resultados dos alunos, nomeadamente em escolas frequentadas por alunos de estatuto socioeconómico baixo, a ação permanente destes profissionais poderá ser assegurada e potenciada através de uma formação inicial e contínua adequada às funções desempenhadas” (Bertinetti et al., 2020 p. 39). Mas, apesar de a formação inicial estar legislada para pessoal não docente, onde se incluem os assistentes operacionais, a verdade é que se tem verificado a ausência deste tipo de formação e alguma oferta de formação contínua para estes profissionais que inclui, na maioria dos casos, outros destinatários, nomeadamente, assistentes técnicos, técnicos superiores e, por vezes, professores. Por outro lado, a literatura científica em Portugal sobre a formação inicial destinada a assistentes operacionais é praticamente inexistente e a que se reporta à formação contínua é escassa, pelo que tivemos dificuldade em encontrar informação com relevância teórica e empírica para a nossa investigação.

Atendendo aos dados obtidos no estudo quantitativo definitivo, foi-nos possível constatar que, dos participantes assistentes operacionais, foram poucos os que tiveram formação inicial quando ingressaram na profissão.

Como tivemos oportunidade de demonstrar num capítulo anterior, as perceções dos assistentes operacionais e dos professores sobre os domínios a contemplar na formação inicial dos assistentes operacionais é convergente em relação aos seguintes domínios: *Primeiros socorros; Tecnologias da informação e da comunicação; Necessidades educativas especiais; Relações humanas; Higiene e segurança; Ética no trabalho; Gestão de conflitos*. Contudo, encontramos divergências de opiniões nos domínios *Atendimento, Cidadania, Organização dos laboratórios, reagentes e material, Gestão de conflitos e Manutenção de equipamentos desportivos* tendo os professores perceções mais favoráveis à sua inserção na formação inicial para assistentes operacionais do que estes

mesmos profissionais. É interessante salientar que os assistentes operacionais e os professores não apresentaram percepções favoráveis à inserção dos domínios *Línguas estrangeiras, Multiculturalidade, Cidadania, Empreendedorismo, Organização dos laboratórios, material e reagentes, Biblioteca escolar, Manutenção de equipamentos informáticos, Comunicação interna e externa e Manutenção de equipamentos desportivos* quer na formação inicial, quer na formação contínua dos assistentes operacionais.

Em relação aos domínios a incluir na formação contínua dos assistentes operacionais, as percepções destes profissionais e dos professores apresentam concordância em relação aos seguintes domínios de formação: *Primeiros socorros e Tecnologias da informação e da comunicação*. Importa, ainda, salientar dos resultados do nosso estudo, a convergência de opiniões dos participantes assistentes operacionais e professores em relação à inclusão do domínio *Primeiros socorros* na formação contínua destes profissionais, que corroboram os resultados dos estudos empíricos desenvolvidos por Almeida et al. (2001) e Gonçalves (2010). Regista-se, no entanto, a relativa desvalorização dos seguintes domínios a incluir na formação contínua dos assistentes operacionais: *Atendimento, Línguas estrangeiras, Necessidades educativas especiais, Multiculturalidade, Cidadania, Empreendedorismo, Organização dos laboratórios, reagentes e material, Biblioteca escolar, Higiene e Segurança, Ética no trabalho, Manutenção de equipamentos informáticos, Comunicação interna e externa e Manutenção de equipamentos desportivos*. Em relação aos domínios de formação *Relações Humanas e Gestão de conflitos* existe divergência de opiniões, sendo os professores a mostrar maior concordância com a inclusão destes domínios na formação contínua dos assistentes operacionais.

Foi também possível verificar, através das correlações das percepções dos assistentes operacionais com o seu nível de escolaridade, que a percepção sobre a necessidade de formação geral e técnica especializada (exemplos de questões a que os assistentes operacionais tiveram de responder: item 20 - “*A formação contínua em primeiros socorros não é relevante para o desenho da função de assistente operacional*”; item 28 - “*Para o exercício das funções de assistentes operacionais, a formação inicial é irrelevante*”; item 36 - “*É fundamental a frequência de formação inicial e contínua sobre o conhecimento e manuseamento do material de laboratório das ciências experimentais*”) tende a diminuir quanto menor for o nível de escolaridade dos sujeitos que responderam aos questionários. Outro aspeto a destacar é que os assistentes operacionais com mais idade tendem a desvalorizar a necessidade deste tipo de formação, atendendo à correlação negativa encontrada entre as variáveis idade e percepções sobre a necessidade de formação geral e técnica especializada.

No que diz respeito às percepções dos assistentes operacionais sobre as necessidades de formação concernentes ao grupo de itens que abordava a *Relação e comunicação com a comunidade educativa*, verificou-se que o nível de escolaridade também estava positivamente associado à valorização da formação sobre estes assuntos. Além disso, quanto mais expressiva a percepção relativa à *Relação e comunicação com a comunidade educativa* maior se revelou o reconhecimento do valor da aprendizagem na vida adulta, pois encontrou-se também uma correlação positiva entre as variáveis. Por seu lado, em relação às respostas dos professores, as correlações não foram significativas e as respostas destes profissionais não variaram em função das variáveis sociodemográficas consideradas. Deve levar-se em conta que a não variação pode levar-nos a deduzir que, independentemente do tempo de serviço, da idade e do sexo, os professores reconhecem, em qualquer estágio do seu desenvolvimento profissional, a necessidade de frequência de formação dos assistentes operacionais.

Por outro lado, os domínios de formação a incluir na formação contínua dos assistentes operacionais que mais diferenciaram as percepções destes profissionais e a dos professores são os domínios de formação *Relações humanas e gestão de conflitos*, sendo os professores mais favoráveis à inserção destes domínios de formação contínua dos assistentes operacionais. A idade avançada e as baixas qualificações da amostra de assistentes operacionais talvez possam justificar a ausência de outros domínios de formação contínua a que estão mais habituados nas formações realizadas ao longo da vida profissional. Os professores parecem não valorizar, ou desconhecer todas as funções e tarefas dos assistentes operacionais já que são muitos os domínios que os professores tendem a não eleger como prioritários para serem incluídos na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais atendendo ao número de discordância que pudemos constatar neste grupo profissional.

Esperávamos encontrar mais diferenças estatisticamente significativas na escolha dos domínios de formação inicial e de formação contínua por parte dos assistentes operacionais e dos professores. Uma possível justificação para esta constatação pode dever-se ao tamanho reduzido da amostra de assistentes operacionais e de professores, com números pouco expressivos de cada grupo de recrutamento de professores. Além disso, atendendo a que a nossa amostra de assistentes operacionais (n=229) apresentava uma média de idades situada nos 51 anos, tal sugere que possa existir algum desapontamento pelo facto de terem crenças negativas sobre as formações frequentadas sem utilidade para a profissão ou sem implicações na carreira. Outro aspeto pode estar relacionado com o facto de muitos assistentes operacionais terem ingressado na profissão sem qualquer tipo de formação inicial (n=201; 87.8%). Poderá ainda prevalecer uma visão

estereotipada da profissão por parte de ambos os grupos inquiridos, o que os fez expressar percepções equivalentes de concordância e de discordância em função dos domínios analisados.

Os resultados sobre o autoconceito de aprendizagem, na ótica dos assistentes operacionais, sugerem uma relação positiva entre a abertura à aprendizagem em contexto de formação e a idade nas faixas etárias mais jovens dos assistentes operacionais que participaram na investigação. Mostraram, ainda, que os assistentes operacionais com menos habilitações académicas tendem a estar menos predispostos para aprender. A variável autoconceito de aprendizagem assume importância para a aposta na formação por parte dos assistentes operacionais. Não dispondo de resultados de outros estudos realizados com assistentes operacionais acerca do autoconceito de aprendizagem, apenas podemos referir que são necessários mais estudos para avaliar o autoconceito de aprendizagem dos assistentes operacionais, para compreender a sua predisposição para se envolverem em ofertas de formação inicial e de formação contínua.

Com base no que foi exposto, acreditamos que a aprendizagem ao longo da vida deve ser um direito humano, social e universal (UNESCO, 2021). Como refere Canário (2003), a aprendizagem ao longo da vida inscreve-se num processo que engloba todos os espaços do ser humano sem que se esteja “refém da forma escolar” (p.203). Dada a inegável ligação da educação e da formação ao trabalho, para além de se assumir como um espaço e tempo com produção de bens ou prestação de serviços, deve ser entendido como um espaço de envolvimento das pessoas que trabalham nesses espaços, com direitos e deveres reconhecidos para a construção de uma cidadania ativa (Alcoforado et., al, 2020).

Torna-se imperioso, no que diz respeito à aprendizagem em contexto de formação, ou fora dela, concertar esforços entre os decisores políticos e as diversas instâncias com responsabilidade na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação, e perceber a formação para estes profissionais, direcionada para uma cultura de aprendizagem centrada em conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão de assistente operacional.

No que se refere às dificuldades na realização das tarefas específicas dos assistentes operacionais, estes profissionais sublinharam a idade avançada, a gestão de várias valências em que têm de exercer funções e realizar tarefas perante a insuficiência desta categoria profissional do corpo não docente. Além disso, acrescem dificuldades inerentes à desmotivação sentida, perante a falta de imparcialidade dos superiores hierárquicos, e às dificuldades na gestão de conflitos com os colegas e alunos. Neste caso, sobressaem dificuldades em fazer cumprir aos alunos as normas de sã convivência escolar. A falta de

respeito dos alunos e dos encarregados de educação, a comunicação com os pais dos alunos perante as exigências com que são confrontados e as dificuldades em serem ouvidos na comunidade educativa foram outras dificuldades apontadas. A falta de assistentes operacionais, a complexidade na realização de tarefas de apoio às disciplinas experimentais, principalmente na organização dos laboratórios, materiais e reagentes, a falta de material para a limpeza das instalações, a utilização do computador, o apoio à higiene de alunos com dificuldades de motricidade, o mau estado do material utilizado para a realização de tarefas, a diversidade de funções e tarefas que têm de realizar foram outras dificuldades evidenciadas pelos assistentes operacionais, em relação à sua ação profissional. Estendendo as dificuldades à formação dos assistentes operacionais, estes profissionais destacaram a falta de formação específica para as funções e tarefas que têm de realizar. Neste sentido, os resultados obtidos em relação à escassa oferta de formação contínua para estes profissionais corroboram os resultados obtidos nas investigações empíricas (Almeida et al., 2001; Carreira, 2007; Gonçalves, 2010; Guerreiro, 2014).

As perceções dos professores em torno das dificuldades das tarefas específicas dos assistentes operacionais conduziram à constatação da multiplicidade de funções e de tarefas técnicas que lhe estão atribuídas. Estes resultados corroboram os resultados obtidos no estudo desenvolvido por Almeida et al. (2001) com professores e pais. A falta de liderança eficaz para especificação das funções e tarefas que os assistentes operacionais têm de realizar e a indisciplina dos alunos foram outras dificuldades identificadas pelos professores. Outra dificuldade que é catalisadora de outras dificuldades é a falta de assistentes operacionais, o que compromete as funções que lhes estão incumbidas e a realização das tarefas em função do tempo que têm para as realizar e a sobrecarga dos horários de trabalho. A falta de assistentes operacionais sublinhada pelos professores e pelos assistentes operacionais converge para os resultados do estudo realizado com diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tuteladas pelo Ministério da Educação, no âmbito do relatório Talis 2018 (OECD, 2019 b), em relação à falta de pessoal de apoio. Entre outras implicações no contexto escolar, importa referir que a insuficiência de assistentes operacionais pode dificultar a concretização das tarefas em vários setores, tais como nas unidades de apoio especializado, “na medida em que pode impedir a participação dos alunos das unidades de multifuncionalidade nas turmas, por falta de quem os possa acompanhar” (CNE, 2019, p. 167).

A gestão de conflitos dos alunos, fazer cumprir os deveres dos alunos, a falta de respeito destes e dos encarregados de educação, a comunicação interna e externa e o relacionamento na comunidade educativa foram outras dificuldades sublinhadas.

No que diz respeito à formação, os professores evidenciaram dificuldades relacionadas com a falta de oferta de formação contínua para assistentes operacionais relacionada com as especificidades das tarefas quotidianas, tendo em consideração que muitas vezes realizam tarefas para as quais não tiveram qualquer formação, convergindo para o que consta na literatura (Almeida et.al.,2020).

De facto, as funções e tarefas complexas e específicas do exercício da profissão de assistente operacional desenvolvem-se em inúmeros contextos e circunstâncias, mas “não são acompanhadas da respetiva qualificação profissional” (idem, p.108).

Dos resultados do estudo, sobressaem também dificuldades relativas à falta de formação inicial e às poucas oportunidades de acesso a formação contínua. De facto, ou têm pouco tempo durante o período laboral para frequentar formação, ou quando têm oportunidade, por exemplo de frequentar ações de formação, “elas são de natureza mais abrangente do que especializada, o que compromete quer a sua qualificação profissional e aperfeiçoamento ao longo da vida, quer a qualidade e eficácia das respostas às necessidades específicas e problemas das escolas (Almeida et.al., 2020, p. 18)

Os contributos obtidos nas entrevistas focalizadas de grupo com os diretores dos CFAE que participaram na nossa investigação permitiram-nos, também, perceber as dificuldades quotidianas com que se deparam os assistentes operacionais e os constrangimentos inerentes à frequência de formação contínua. Ficou explícita a necessidade de regulamentação da carreira de assistente operacional para que, posteriormente, se estabeleça o perfil profissional. A este propósito e dada a ausência de estudos na literatura, convocamos a recomendação oriunda do Conselho Nacional de Educação sobre a necessidade de criação para estes profissionais de “perfis de funções e de competências e de referenciais técnicos” (Almeida et al., 2000, p.19). Outra recomendação desse órgão consultivo do Ministério da Educação com a qual concordamos é a “criação de oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas às realidades específicas” (idem, p.20).

Deve ainda levar-se em conta que, para além de concordarmos com a revisão da designação pessoal não docente recomendada pelo Conselho Nacional de Educação tendo em consideração “a sua inadequação pela não valorização da identidade profissional dos diferentes profissionais, dos respetivos graus de especialização e contributos diferenciados no contexto educativo”(idem, p.21), consideramos que deve ser alterada a designação assistente operacional, já que, sendo profissionais da educação, deve existir conotação com esta área, tal como existia na anterior designação, auxiliar de ação educativa.

Do nosso ponto de vista, no que diz respeito aos conteúdos funcionais, o carácter holístico possibilita que sejam aplicáveis não só a assistentes operacionais de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação, mas também a assistentes operacionais de qualquer outra instituição pública. Assim, é nosso entendimento que deviam ser especificados os conteúdos funcionais dos assistentes operacionais que trabalham nos estabelecimentos públicos de ensino não superior para que a oferta de formação de formação seja convergente com os interesses e necessidades de formação destes profissionais.

De acordo com os resultados obtidos nos dois estudos empíricos, apresentamos em seguida as seguintes recomendações:

- Para a formação inicial de candidatos a assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, deve existir a obrigatoriedade de frequência de formação inicial acreditada pela DGAE, sem a qual não deveriam iniciar funções profissionais. A formação deve atender à inserção de domínios estruturantes como os que são apresentados pela DGAE para a formação contínua: *Desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente; Aspectos pedagógicos da ação educativa; Atendimento, Comunicação interna e externa; Higiene, saúde e segurança; Organização de laboratórios ou de centros de recursos; Utilização e/ou manutenção de equipamentos informáticos e de comunicação*. Para além destes domínios, impõe-se incluir domínios sobre *Primeiros socorros, Tecnologias da informação e da comunicação, Ética no trabalho, Interculturalidade e inclusão, Línguas estrangeiras, Relações humanas, Biblioteca escolar, Gestão de conflitos, Cidadania, Segurança em laboratórios e em espaços escolares, Comunicação e Necessidades educativas especiais*, sendo este último domínio particularmente direcionado para abordagens sensíveis às necessidades dos alunos com problemas de motricidade e com problemas de saúde mental;

- Assegurar com as entidades responsáveis pela formação, nomeadamente a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), a cooperação com os CFAE na formação inicial de assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Neste sentido, e tendo em linha de conta a existência da qualificação da ANQEP para técnico de ação educativa¹⁸⁰, com a descrição do perfil profissional, os conhecimentos a adquirir, muitos deles coincidentes com os resultados do nosso estudo, nomeadamente *Primeiros Socorros e Necessidades educativas*

¹⁸⁰ Disponível em: <https://catalogo.anqep.gov.pt/qualificacoesDetalhe/7321>

especiais, que aparecem referenciados com a designação *Necessidades educativas específicas*, parece-nos que seria pertinente esta oferta de qualificação a quem pretenda ser assistente operacional em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas.

-A formação contínua deve ser extensiva a todos os assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, de modo sistemático segundo um referencial de formação com os domínios de formação definidos pela DGAE já apresentados atrás. Para além destes domínios devem ser contemplados os domínios . *Primeiros socorros, Tecnologias da informação e da comunicação, Ética no trabalho, Interculturalidade e inclusão, Línguas estrangeiras, Relações humanas, Biblioteca escolar, Gestão de conflitos, Cidadania, Segurança em laboratórios e em espaços escolares, Comunicação e Necessidades educativas especiais.*

Muito embora reconheçamos a importância do desenvolvimento de formação contínua numa relação dialógica entre a teoria e a prática, alicerçada nos domínios recomendados, sempre que seja necessário, é importante garantir o acesso a formação adequada às necessidades sentidas pelos assistentes operacionais, de acordo com a realidade dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas;

- Fomentar o desenvolvimento de competências digitais através de um programa de capacitação digital nacional para assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com orientações expressas pela DGAE.

- Envolver os assistentes operacionais na elaboração dos planos de formação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e nos planos de formação dos municípios, partindo de um levantamento prévio e sistemático das suas necessidades de aprendizagem para o exercício profissional;

- Os horários de trabalho dos assistentes operacionais devem ser flexíveis de modo a que estes profissionais possam ter acesso a formação gratuita, dentro do período laboral e não coincidente com o período de férias;

- Assume relevância indiscutível o estímulo que deve ser dado por parte das direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, bem como por parte dos municípios, à participação dos assistentes operacionais na frequência de formação contínua;

- Divulgar, atempadamente, a todos os assistentes operacionais, o plano de formação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, o plano de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas e o plano de formação do município a que pertencem, para que os assistentes operacionais possam ter acesso a formação, devidamente

autorizada pelas direções dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, ou pelo município;

- Os Centros de Formação de Associação de Escolas devem ser as entidades responsáveis pela oferta de formação inicial e de formação contínua para assistentes operacionais, dada a estreita ligação com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;

- As modalidades de formação inicial e formação contínua para assistentes operacionais devem ser as ações de formação, com a duração de 25h durante o período laboral;

- Rever os conteúdos funcionais dos assistentes operacionais e especificar os que são dirigidos para estes profissionais que trabalham em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação;

- Definir o perfil de competências dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;

- Alterar o rácio de assistentes operacionais a colocar nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e garantindo mecanismos de substituição por ausências prolongadas;

- Assegurar que a frequência de formação contínua com aproveitamento tem implicações na progressão na carreira dos assistentes operacionais;

- Garantir pela DGAE a oferta de formação contínua para assistentes operacionais traduzida em encontros temáticos nacionais, que envolvam também estes profissionais, para além de outros que integram o pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas.

- Rever a designação assistente operacional, retomando a anterior, auxiliar da ação educativa, ou outra com ligação à educação, de modo a dar visibilidade social e reconhecimento à profissão.

Os novos desafios do contexto escolar exigem esforços concertados entre as instâncias governamentais e as locais, desde a Direção-Geral da Administração Escolar, as direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e as autarquias, no âmbito da concretização de transferências de competências na área da educação, no que diz respeito aos assistentes operacionais e assistentes técnicos dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação, em termos de alterações da gestão do pessoal não docente e contratação. A este propósito, o relatório de avaliação do Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho relativo à descentralização de competências para as autarquias destaca, entre outros aspetos, os constrangimentos

financeiros inerentes à verba fixada pelo Ministério da Educação para a construção, manutenção, apetrechamento dos espaços escolares e insatisfação perante o número insuficiente de pessoal não docente de acordo com a portaria de rácios¹⁸¹ para a dotação de pessoal não docente nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (Seabra et al., 2012).

Urge, pois, definir em concreto a ação dos CFAE já que têm sido promotores da formação contínua para assistentes operacionais e para outros profissionais que constituem o pessoal não docente, no sentido de, por um lado, apresentarem oferta de formação inicial para quem ingressa na profissão de assistente operacional e, por outro, diversificarem a oferta de formação contínua em diversos domínios úteis para a ação profissional dos assistentes operacionais.

Na sequência das principais conclusões do nosso trabalho, pretendemos deixar aberto o caminho para a reflexão e para a adoção de medidas para a implementação urgente de oferta de formação inicial para assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, tuteladas pelo Ministério da Educação, bem como para a promoção da oferta diversificada de formação contínua adequada aos desafios da escola e às necessidades sentidas por estes profissionais. Para isso, consideramos premente a necessidade de a DGAE apresentar um referencial para a formação inicial e para a formação contínua dos assistentes operacionais, alinhado com os domínios estruturantes para o exercício da respetiva profissão.

¹⁸¹ Portaria, n.º 73-A/2021, de 30 de março
Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/03/06201/0000600008.pdf>

Conclusão Geral

A realização deste trabalho, que agora termina, assumiu-se uma oportunidade de questionamento, estudo e reflexão sobre a formação inicial e formação contínua de assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação. A constatação dos constrangimentos inerentes à formação destes profissionais desde o início da nossa atividade profissional como docente em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas permitiu-nos uma tomada de consciência de que não estava a ser dada a merecida importância à formação inicial e à parca oferta de formação contínua para estes profissionais. O contacto com assistentes operacionais neste tipo de estabelecimentos públicos de ensino não superior permitiu-nos também perceber a importância de aprender ao longo do ciclo de vida, não só como valorização da pessoa enquanto profissional, mas também como cidadão e cidadã, capaz de estar consciente dos seus direitos, de os reivindicar, de promover a autoestima e a autonomia.

Os capítulos da componente teórica desta tese foram organizados com o intuito de enquadrarmos os estudos empíricos desenvolvidos, para dar resposta aos objetivos que delineámos para este trabalho.

No primeiro capítulo apresentámos diferentes perspetivas teóricas propostas por diversos autores, sobre a educação permanente, aprendizagem ao longo da vida e sobre a indelével relação entre trabalho e formação, aludindo de modo particular, à formação do pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e de escolas sob a tutela do Ministério da Educação.

Em seguida, no segundo capítulo, debruçámo-nos sobre a legislação destinada ao pessoal não docente dos referidos estabelecimentos públicos de ensino não superior e sobre a legislação que instituiu a figura de *contínuo* até à categoria e carreira de assistente operacional. Posteriormente, apresentámos e discutimos os resultados sobre a formação contínua para pessoal não docente, entre 2008 e 2018, a partir dos dados cedidos pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), no âmbito do protocolo estabelecido entre este organismo do Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Encerrámos este capítulo com a reflexão em torno de alguns estudos sobre assistentes operacionais de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sob a tutela do Ministério da Educação, alguns deles referentes a designações anteriores à de assistente operacional.

Para a realização da componente empírica, começámos por apresentar o delineamento do percurso metodológico a seguir, a construção dos instrumentos de recolha de dados,

Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO) e o Questionário de percepções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais aplicado a professores (QPFICAO-P). Estes instrumentos revelaram boas qualidades psicométricas no estudo piloto, o que nos permitiu prosseguir para o estudo quantitativo definitivo.

No esforço de procurarmos interpretar os resultados obtidos na nossa investigação, ressalta uma contradição entre as percepções dos professores e dos assistentes operacionais sobre a formação geral e técnica especializada destes profissionais e as percepções sobre a relação e a comunicação com a comunidade educativa quando cruzamos os resultados obtidos na escolha dos domínios de formação a incluir na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais. As diferenças de percepções entre as duas amostras, amostra de assistentes operacionais e a amostra de professores, sugerem estar ancoradas em lógicas obsoletas que não promovem o desenvolvimento profissional, a autonomia, a cidadania ativa e a (re)construção da identidade profissional dos assistentes operacionais.

Além disso, o número de assistentes operacionais que tiveram formação no início de funções foi residual pelo que nos parece crucial a obrigatoriedade, para ingresso na profissão de assistente operacional, de frequência de formação entendida neste caso como inicial, aproveitando, a título de exemplo, o que já está previsto no plano de formação da ANQEP para técnicos de ação educativa.

Na última parte do estudo empírico, seguimos uma linha de investigação qualitativa que envolveu diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). A nossa intenção era promover uma reflexão sobre os principais resultados obtidos no estudo quantitativo definitivo e perceber os constrangimentos inerentes à oferta de formação contínua. Além disso, procurámos conhecer melhor a realidade através do conhecimento que os diretores dos CFAE têm, a par com os diretores das escolas associadas destes centros de formação. Adicionalmente, procurámos obter as suas percepções sobre os domínios a incluir na formação inicial e na formação contínua dos assistentes operacionais.

Como qualquer trabalho científico, a nossa investigação apresenta várias limitações metodológicas que passaremos a apresentar de modo a encarar com reservas a potencial generalização das conclusões obtidas no estudo misto que desenvolvemos. Desde logo, a ausência de estudos internacionais sobre a formação inicial e sobre a formação contínua dos assistentes operacionais, já que esta designação não tem correspondência noutros países, o que limitou bastante a nossa pesquisa bibliográfica e dificultou a comparação das nossas conclusões com resultados de outros estudos, feitos em diversos países, com

peçoal não docente e não especializado a trabalhar nos estabelecimentos de ensino não superior.

O tamanho da amostra do estudo piloto, quer dos assistentes operacionais, quer dos professores, talvez esteja entre outra das limitações, já que escolhemos apenas um agrupamento de escolas de modo a iniciarmos a nossa investigação. Em nosso entender, outras limitações estão relacionadas com o medo/ receio de os assistentes operacionais participarem na investigação, por terem a sensação de que não vale a pena responder a questionários, pois as suas respostas não vão alterar nada na sua carreira já que a profissão não é valorizada. Além disso, as baixas competências de leitura e escrita podem ter dificultado a compreensão das perguntas, uma vez que era um questionário de autorresposta. Uma outra limitação é a realização da entrevista focalizada de grupo com diretores dos CFAE, através da plataforma *Zoom*, já que em ambiente *online* torna-se mais difícil criar um ambiente menos formal, de modo a que os discursos fluam. No entanto, a situação pandémica obrigou-nos a esta adaptação do estudo, para alcançarmos, de algum modo, os objetivos inicialmente previstos e para conseguirmos uma triangulação de fontes, de técnicas e de dados, que se mostra fundamental para aumentar a validade interna de um estudo.

Efetivamente, o nosso estudo envolveu várias etapas, desde logo com uma etapa prévia de construção e validação dos questionários para aplicação a assistentes operacionais e a professores. As etapas seguintes envolveram contactos presenciais e telefónicos com as direções dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, contactos telefónicos com os diretores dos CFAE de vários distritos da região centro de Portugal, reuniões presenciais com professores e com assistentes operacionais no agrupamento de escolas onde decorreu o estudo piloto e nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas em que se realizou o estudo quantitativo definitivo e contactos presenciais e telefónicos com as direções dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas para aplicação e recolha dos questionários.

Durante a realização desta investigação surgiram inúmeras dificuldades que passamos a apresentar: morosidade nas respostas para cedência de dados sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais por parte de várias entidades contactadas; deslocações frequentes aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas, já que não conseguíamos obter respostas atempadas aos *emails* enviados e aos telefonemas efetuados para obtenção de autorização para aplicação dos questionários do estudo quantitativo definitivo; pouca recetividade por parte das direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do estudo quantitativo definitivo, por considerarem que são excessivos os pedidos das universidades para a recolha de dados.

Há, ainda, a destacar as dificuldades de recolha de dados durante a pandemia devido à Covid-19, tornando morosas as restantes etapas do caminho metodológico da nossa investigação. Tendo em consideração que inicialmente equacionamos a possibilidade de realizar entrevistas focalizados de grupo presenciais e de modo separado com diretores de CFAE, assistentes operacionais e professores, atendendo às contingências do período pandémico, não foi possível realizar presencialmente essas entrevistas. Deste modo, optámos por realizá-las na modalidade *online*, apenas com diretores de CFAE de quatro distritos na região centro de Portugal Continental.

A entrevista focalizada de grupo com assistentes operacionais neste tipo de modalidade ficou colocada de parte já que muitos deles, de acordo com os resultados obtidos na nossa investigação, têm diminutas competências digitais, inviabilizando desde logo a entrevista focalizada de grupo que também equacionámos fazer como modo de contornar os obstáculos colocados pela situação pandémica. Deste modo e por inerência, considerámos que a entrevista focalizada de grupo na modalidade *online*, com professores não seria realizada.

Temos consciência de que os resultados obtidos poderiam ser diferentes se a recolha de dados tivesse decorrido no ano letivo 2022/2023, marcado por convulsões expressivas de descontentamento pelas condições de trabalho, vencimento, progressão na carreira, entre outros exemplos, da vida profissional dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas.

Na senda do que apresentamos nesta investigação, esperamos que outras futuras investigações possam ser desenvolvidas e apontamos linhas de investigação que podem eventualmente ser integradas.

Neste sentido, pareceu-nos que seria interessante desenvolver investigações sobre a formação inicial e sobre a formação contínua dos assistentes operacionais que trabalham nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação, num âmbito mais alargado, a nível nacional, envolvendo para além dos assistentes operacionais e professores, outros atores da comunidade educativa, nomeadamente, alunos, encarregados de educação, pais, diretores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, técnicos superiores e assistentes técnicos. Seria ainda interessante para futuras investigações incidir em metodologias mais qualitativas, em que os assistentes operacionais pudessem falar, expressando como conseguissem as suas opiniões, sem as dificuldades impostas pelo preenchimento de questionários.

Outra linha de investigação que consideramos relevante prende-se com o impacto da formação contínua dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas

não agrupadas, de modo a que se possa perceber se os conhecimentos adquiridos nas formações tiveram transferência para o contexto de trabalho.

A motivação para aprender em contexto de formação pareceu-nos que poderia ser outra linha de investigação a seguir em estudos futuros, com o intuito de perceber as razões da escolha dos assistentes operacionais, para a frequência da formação.

Acreditamos que o trabalho empírico desenvolvido, apesar das limitações anteriormente apontadas, possa dar um pequeno contributo para os decisores políticos que concebem políticas para o pessoal não docente dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas possam apresentar, de modo particular para aos assistentes operacionais, políticas para a formação inicial destes profissionais e políticas para a sua formação contínua, com interesse para o seu desenvolvimento profissional.

Atendendo às qualidades psicométricas dos instrumentos empiricamente analisadas no estudo piloto e refinadas no estudo definitivo, para conhecimento das perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, consideramos que estes instrumentos poderão ser melhorados em investigações futuras nesta área, com outras dimensões de análise e recorrendo a amostras mais alargadas.

No que concerne às implicações da nossa investigação para as políticas públicas de formação dos assistentes operacionais que trabalham em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas sob a tutela do Ministério da Educação, parece-nos que urge dar visibilidade à formação dos assistentes operacionais, seja a formação inicial seja a formação contínua, com a conceção de políticas que promovam a capacitação destes profissionais em todos os domínios de formação profissional inicial e contínua. Só por via legislativa será possível dignificar a profissão de assistente operacional e contribuir para a qualidade da escola pública em Portugal.

A este respeito, gostaríamos de referir que nos deu força, para desenvolvermos esta investigação, o agradecimento de um assistente operacional que estava na portaria do agrupamento de escolas onde decorreu o estudo piloto:

“Obrigado por se lembrar de nós, para ver se deixam de nos ver como os técnicos da vassoura!”

Acreditamos que o trabalho empírico desenvolvido possa dar um pequeno contributo para que os decisores políticos possam dar relevo à disponibilização de formação inicial e de formação contínua para assistentes operacionais. Deve, desde já, e de acordo com as alterações decorrentes da descentralização de competências na educação, ser definido especificamente a quem compete a formação destes profissionais, atualmente com vínculo às autarquias, se à DGAE, aos CFAE, às direcções dos agrupamentos de escolas e

de escolas não agrupadas, às próprias autarquias, ou a outras entidades. Essa formação deverá passar, desde logo, pela apresentação de dispositivos de formação inicial para ingresso na profissão e de dispositivos de formação contínua em áreas que sejam prementes a nível nacional, a par do que possa ser apresentado em termos de formação contínua a nível local, atendendo aos interesses e às necessidades dos assistentes operacionais.

Para finalizar deixamos um agradecimento aos participantes assistentes operacionais e aos professores dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas e aos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas que participaram na entrevista focalizada de grupo. O percurso trilhado enquanto investigadora e o contacto com os participantes da investigação aumentaram a consciência da necessidade de promover a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais e a vontade de contribuir para a visibilidade e realidade dessa formação.

Referências Bibliográficas

- Abreu, N., Baldanza, R., & Gondim, S. (2009). Os grupos focais online: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, 6 (1), 5-24.
- Alcoforado, L. (2012). As histórias de vida na Educação e Formação de Adultos: O desafio de promover uma (eco)confrontação transformativa e emancipatória. In J. Cunha&P. Vicentini (Org.). *Pesquisa (Auto) Biográfica, Temas Transversais. Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográfico* (pp. 29-54). EDFURN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Alcoforado, L., Ramos, E., & Costa, N. (2012). Apresentação. In L. Alcoforado, E, Ramos, & N. Costa. (Org.). *Jovens e Adultos. (Re)pensando o trabalho e os contextos profissionais* (p. ii). Minerva Coimbra
- Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/92436/1/Educac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf>
- Almeida, A. (2007). *Violência na Escola: A Actuação dos Auxiliares da Acção Educativa*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional (não publicada). Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4741/1/2007001233.pdf>
- Almeida, L., Mota, C., & Monteiro. E. (2001). O Auxiliar da Acção Educativa no Contexto de uma Escola em Mudança. *Práticas Pedagógicas-12*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Almeida, F., Percheiro, C., & Rodrigues, F. (2020). *Recomendação sobre a condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/en/news/cne/1593-recomendacao-assistentes-tecnicos>.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa. P. & Crusoé, N. (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. A & Vieira, C. C. (2019). Métodos Mistos de Pesquisa em Educação. Características e possibilidades de aplicação. In A.L. Oliveira, J. A. Schutz; M. A.

- Amaral, & M. C. Lima (Org.), *Vozes da Educação: Pesquisas e escritas contemporâneas* (pp.13-28). Pedro & João (Eds.).
- Amiguiño, A. (2013). A Educação de Adultos como forma educativa e política de resitência. *Aprender*, 34, 5-12.
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique fabricating the adult learner: A genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20(5), 595-613.
- Ary, D., Jacobs, L., & Sorensen, C. (1990). *Introduction to research in education*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Barbier, J. (2009). Le champ de la formation des adultes. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. Borbalan (Orgs.). *Encyclopédie de la formation* (pp.223-249). Press Universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (1ed.). Edições 70.
- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-78). Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. (1.ªed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: as expectativas às realidades*. Intituto de Inovação Educacional.
- Bertinetti, F., Faria, E., Félix, P. Gregóro, C.; & Lourenço, V. (2020). *A condição dos assitentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*. Relatório Técnico. Conselho Nacional de Educação. Disponível em:
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Relatorio_Tecnico_Assitentes_Tecnicos_-_Site.pdf
- Billet, S. (2001). Learning through work. Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Worplace Learning*, 13 (5), 209-214.
- Billiard, I. (1993). Le travail: Un concept inachevé. *Education Permanente*, 116 (3),19-32.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. *Education et formation*. Presses Universitaires de France.
- Bray, M. (1987). *School clusters in the Third World: Making Them Work*. Digest, 23.UNESCO/UNICEF.
- Bryman, A. (2014). *Mix-methods Methods in Research in Social Sciences*. Oral Communication. Instituto Superior de Economia e Gestão. Universidade de Lisboa.

- Campbell, D., & Pritchard, R. (1976). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 63-130). Rand McNally.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação de Associações de Escolas: que futuro? In A. Amiguinho & R. Canário (Org.). *Escola em Mudança: o papel dos Centros de formação* (pp.13-58). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa.
- Canário, R. (2003). A Aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-207). Porto Editora.
- Canário, R., Vieira, C., & Capucha, L. (2019). *Recomendação para uma política de Educação e Formação de Adultos*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_Politica_Publica_de_EFA_jun_019.pdf
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass Publishers.
- Carré, P. (Coord) (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Carreira, J. (2007). *A importância da formação na melhoria do desempenho dos auxiliares de ação educativa*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional (não publicada). Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/671/1/LC283.pdf>
- CNE (2020). *Educação de Adultos: Ninguém pode ficar para trás*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_de_adultos_Publicacao.pdf
- CNE (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1615-estado-da-educacao-2020>.
- CNE (2019). *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- CNE (2017). *Reformas e Bases da Educação: Legado e Renovação (1835-2009)*. (1ed.). Conselho Nacional de Educação. Disponível em:

- https://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/22517_livro_reformasebasesdaeducacao_cne_net.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em:
<https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>
- Comissão Europeia (1995). *Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*. Comissão Europeia. Disponível em:
https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf
- Cottureau, D. (2001). Pour une formation écologique. *Education Permanente*, 148, 57-67.
- Creswell, J., & Clark, V. (2018). *Designing and conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- D'Hainaut, L. (1979). *Les besoins en education. Programmes d'études et education permanente*. UNESCO.
- Dave, R. (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Santillana.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Learning the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century Paris*. UNESCO. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- DGAE (2017). *Relatório do Pessoal não Docente 2014/15*. Direção-Geral da Administração Escolar-Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:
https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/pessoal_ao_docente/formacao/relatorios/20170606_pnd_rel_20142015.pdf
- DGEEC. (2019). *Educação em números. Portugal 2019. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1031.html>
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto Editora.

- ENEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- EURYDICE. (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos e dos Estados-Membros da União Europeia*. Europress.
- Faure, E. (Org.); Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Ward, F. (1972). *Apprendre à être*. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982>
- Fernandes, M. (2003). *A construção de um Agrupamento de Escolas. Indução Política, Participação e Gestão*. Instituto de Educação Psicologia da Universidade do Minho (Tese de Mestrado não publicada).
- Fernandes, D., Martins, A., & Mendes, A. (1997). *Inovação e Resistências numa Escola Integrada. Estudo de Caso*. Ministério da Educação.
- Ferreira, S. (2004). *A Estruturação Díptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização*. Instituto de Educação Psicologia da Universidade do Minho (Tese de Mestrado não publicada).
- Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico: o Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto Editora.
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación: los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Editorial Paidós.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
- Finger, M. & Asún, J. (2001). *Adult Education at the Crossroads: Learning our Way Out*. Zed Books, Niace.
- Fonseca, V. (2017). *Avaliação do Impacto da Formação em Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho: Perceções de Assistentes Operacionais de um Agrupamento de Escolas*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59641/1/Ver%c3%b3nica%20Fonseca.pdf>
- Fontaine, A. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Universidade Aberta.
- Freire, J. (1997). *Variações sobre o Tema Trabalho*. Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Freitas, F. (2010). *Envolvimento de auxiliares de acção educativa no processo educativo de crianças com multideficiência*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/>

102/1/Envolvimento%20de%20auxiliares%20de%20ac%C3%A7%C3%A3o%20educativa%20no%20processo%20educativo%20de%20crian%C3%A7as%20com%20multidefici%C3%A7%C3%A3o.pdf

- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Gass, S., Mackey, A., & Ross-Feldman, L. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language learning*, 55(4), 575-611.
- Gelpi, E. (2007). *Educación permanente y relaciones internacionales*. Xàtiva.
- Gelpi, E. (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Edicions del CREC.
- George, M., Pinilla, R., Abboud, S., Shea, J. & Rand, C. (2013). Innovative use of a standardized debriefing guide to assist in the development of a research questionnaire with low literacy demands. *Applied Nursing Research*, 26(3), 139–142. <http://doi.org/10.1016/j.apnr.2012.11.005>
- Ghigliione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Giordano, E. (2008). *School Clusters and Teacher Resource Centres*. UNESCO.
- Gonçalves, F (2010). *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 (não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/15637/1/ana.pdf>
- Guerreiro, A. (2014). *A percepção do papel educativo dos auxiliares de ação educativa na educação de infância*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação (não publicada). Faro: Universidade do Algarve. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7768/1/Dissertacao%20Mestrado%20Ciencias%20da%20Educacao.pdf>
- Guimarães, P. (2016). A utilidade da educação de adultos: A aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. *LaPlage em Revista*, 2 (4), 36-50. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621118p.36-50>
- Guimarães., & Sumbo (2021). Paulo Freire e a UNESCO: A análise de recomendações de políticas de educação de adultos. *Educação Teoria e Prática*, 31(64),1-17. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16188/12202>

- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Prentice Hall.
- Hargreaves, L. (1996). School clustering: A condition of survival for small rural school? In D. Bridges & C. Husbands (Eds.), *Consorting and collaborating in the education market place* (pp. 21-35). Falmer Press.
- Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados-alguns contributos. In L. Torres & J. Palhares (Ed.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 133-164), Edições Húmus.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1989). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61), Porto Editora.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Vozes.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Instituto Nacional de Estatística, I.P. Disponível em:
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt
- Ireland, T. & Spezia, C. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. UNESCO. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mix methods research. *Journal of mixed methods research*, 1 (2), 112-133.
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias (1995). Decisão n.º 2493/95CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de outubro, (1). Disponível em:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=PL>
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análise de conteúdo: Teoria e prática*. Paidós.
- Krueger, R., & Casey, M. A. (2009). *Focus group: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Sage.
- Laot, F., & Orly, P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Saint-Fons: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Lassarre, D. (1978). L'analyse de contenu. *Psychologie Française*, 23(3), 167-186.

- Leite, C. (2005). *Percurso e tendências recentes da formação de professores em Portugal*, 28(3), 371-389.
- Lengrand, P. (1970). *An Introduction to lifelong education*. Unesco.
- Lesne, M. (1994). *Trabalho Introdução à Educação Permanente pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*. OECD Publishing. Disponível em:
https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-portugal-2018_9789264308411-en#page1
- Lima, L. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, II série (5), 53-71.
- Lima, C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcertada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7-47.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., & Amaral, A. (2019). *PISA 2018-Portugal. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa. Disponível em:
https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf
- Lunt, I., Evans, J., Norwich, B., & Weddell, K. (1988). *Working Together. Inter-school Collaboration for Special Needs*. Davis Fulton Publishers.
- Martins, J. (2016). *Processos de Formação de Assistentes operacionais numa Escola Básica e Secundária*. Relatório de Estágio inserido no Mestrado em Educação. Universidade do Minho.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Publicações Dom Quixote.
- Melo, A., & Benavente, A. (1978). *A Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Livros Horizonte.
- Meyer, J., Becker, T., & Vandenbergue, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model, *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 991-1007.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Almedina.
- Neves, D. (2016). *O papel do Assistente operacional na construção da escola inclusiva- um contributo para esboço do seu perfil*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de

- Coimbra. Tese não publicada. Disponível em:
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18016/1/DINA_NEVES.pdf
- Nóvoa, A. (2003). *Liceus de Portugal: Histórias, Arquivos, Memórias*. Edições Asa.
- OECD (2019 a). Working and Learning Together. Rethinking Human Resource Policies for Schools. *Reviews of School Resources*. OECD Publishing. Disponível em:
<https://www.oecd.org/publications/working-and-learning-together-b7aaf050-en.htm>
- OECD (2019 b). *Talis 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. Disponível em:
<https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Oliveira, A (2017). Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In *Estado da Educação 2016* (pp. 328-339). Conselho Nacional da Educação.
- Oliveira, A. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: importância dos fatores sociológicos. *Práxis Educacional*, 11(20), 165-188.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados Para Ciências Sociais* (6ed.). Edições Sílabo.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In A. Novoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp.9-14). Ministério da Saúde.
- Pinto, J., & Moura, A. (1998). *Escolas Básica 2,3. Um Edifício e Duas Escolas ou uma Organização Integrada? Estudo de Caso*. Ministério da Educação.
- Portugal, M., Machado, A., & Machado, D. (2014). *Organizações-Introdução à Gestão e Desenvolvimento das Pessoas*. Escolar Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (3ed.). Gradiva.
- Rêgo, M. (2019). *A importância dos assistentes operacionais para o desenvolvimento do processo educativo dos alunos-Um estudo de caso*. Projeto inserido no Mestrado em Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18616/1/DM_Mariana%20R%c3%aago_2019.pdf
- Rodrigues, M. (2009). *Auxiliares de ação educativa: Poderes ocultos na escola?* Dissertação de Mestrado em Educação (não publicada). Universidade do Minho.
Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11141/1/tese.pdf>
- Ruela, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Instituto de Inovação Educacional.

- Santos, D. (2013). *Formação dos assistentes operacionais com funções de ação educativa, suas atitudes e práticas educativas: Um contributo para a educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais (não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9472/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Schröder, C., & Klering, L. (2009). *On-line focus group: uma possibilidade para a pesquisa qualitativa em administração*. Cadernos EBAPE, 7 (2), 331-348.
- Seabra, T., Carmo, R., Batista, I., & Fontes, A. (2012). *Avaliação da descentralização de competências da Educação para os Municípios*. Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=Relat_rio_final_Avalia__o_da_descentrali.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=Relat_rio_final_Avalia__o_da_descentrali.pdf)
- Silva, M. (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: a pessoa e a organização*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Gráfica de Coimbra.
- Simões, G. (2005). *Actores e figurantes. Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Edições Asa.
- Sousa, O. (2020). Operational Assistants in public schools of non-higher education. A training perspective. In B. Merrill, C. Vieira, A. Galimberti, A., & A. Nizinska (Eds.). *Adult Education as a source for resistance and transformation. Voices, learning experiences, and identities of students and adult educators* (pp.291-297), Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Coimbra, Portugal.
- SPCE (2020). Carta Ética. Disponível em: <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Tabachnick, B., & Fidel, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Pearson Allyn & Bacon.
- Terrasêca, M.; Caramelo, J. & Medina, J. (2011). Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 46-57. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56965/2/85114.PDF>
- UNESCO (1949). *Rapport Sommaire de la Conférence Internationale de l'éducation des adultes*. (Elseneur). UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263_fre

- UNESCO (1960). *Rapport. Deuxième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. (Montréal). UNESCO. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133862>
- UNESCO (1972). *Rapport Final. Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. (Tóquio). UNESCO. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761_fre
- UNESCO (1985). *Rapport Final. Quatrième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. (Paris). UNESCO. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114_fre
- UNESCO (1997). *Rapport Final. Cinquième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. (Hamburgo). UNESCO. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_fre
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114_fre
- UNESCO (2010). *Rapport Final. Sixième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. (Belém do Pará). UNESCO. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
- UNESCO (2014). *Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. UNESCO.Ministério da Educação. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>
- UNESCO (2016). *Strategy for technical and vocational education and training (TVET) (2016-2021)*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239>
- UNESCO (2021). *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie: une contribution à l'initiative Les futurs de l'éducation. Rapport d'une consultation transdisciplinaire d'experts. Education 2030*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375417>
- UNESCO (2022). *Rapport Final. Septième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. UNESCO. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_fre
- União Europeia (2018). *Proposta de recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu>.

- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Edições Afrontamento.
- Wenger, E., McDermott, R.A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School.

Legislação Consultada

- DECRETO N.º 48572/68, DE 9 DE SETEMBRO. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- DECRETO REGULAMENTAR N.º 12/2000, DE 29 DE AGOSTO. *Diário da República, 1ª série-B-N.º 199*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DECRETO REGULAMENTAR N.º 25/2012, DE 17 DE FEVEREIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 35*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DECRETO-LEI N.º 50/98, DE 11 DE MARÇO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º 59*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- DECRETO-LEI N.º 115-A/98, DE 4 DE MAIO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º 102*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI N.º 121/2008, DE 11 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série- N.º 133*. Lisboa: Ministério das Finanças e da Administração Pública.
- DECRETO-LEI N.º 125/2011, DE 29 DE DEZEMBRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 249*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DECRETO-LEI N.º 127/2015, DE 7 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série-N.º 130*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DECRETO-LEI N.º 137/2012, DE 2 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série-N.º 126*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DECRETO-LEI N.º 15/2007, DE 19 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 14*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI N.º 172/91, DE 10 DE MAIO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º 107*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI N.º 184/2004, DE 29 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série- A-N.º 177*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DECRETO-LEI N.º 191-C/79, DE 25 DE JUNHO. *Diário da República, 1ª série-N.º 144*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Administração Interna.
- DECRETO-LEI N.º 207/96, DE 2 DE NOVEMBRO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º 254*. Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 21*.
Lisboa: Conselho de Ministros.

DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série-N.º 21*.
Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

DECRETO-LEI N.º 22/2014, DE 11 DE FEVEREIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 29*.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

DECRETO-LEI N.º 223/87, DE 30 DE MAIO. *Diário da República, 1ª série-N.º 124*.
Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

DECRETO-LEI N.º 224/2009, DE 11 DE SETEMBRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 177*.
Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 249/92, DE 9 DE NOVEMBRO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º 259*.
Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 273/79, DE 3 DE AGOSTO. *Diário da República, 1ª série-N.º 178*.
Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica.

DECRETO-LEI N.º 299/2007, DE 22 DE AGOSTO. *Diário da República, 1ª série-N.º 161*.
Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 387/90, DE 10 DE DEZEMBRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 283*.
Lisboa: Conselho de Ministros.

DECRETO-LEI N.º 46/85, DE 22 DE FEVEREIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 144*.
Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 49410/1969, DE 24 DE NOVEMBRO. *Diário Do Governo, 1ª série-N.º 275*.
Lisboa: Presidência do Conselho e Ministério das Finanças.

DECRETO-LEI N.º 50/2018, DE 16 DE AGOSTO. *Diário da República, 1ª série-N.º 157*.
Lisboa: Assembleia da República.

DECRETO-LEI N.º 513/73, DE 10 DE OUTUBRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 237*.
Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

DECRETO-LEI N.º 515/99, DE 24 DE NOVEMBRO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º 274*.
Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 54/2018, DE 6 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série-N.º 129*.
Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

DECRETO-LEI N.º 55/2018, DE 6 DE JULHO. *Diário da República, 1ª série-N.º 129*.
Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

DECRETO-LEI N.º 7/2003, DE 15 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º 12*.
Lisboa: Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

DECRETO-LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL. *Diário da República, 1ª série-N.º79*.
Lisboa: Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 86-A/2016, DE 29 DE DEZEMBRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 249*. Lisboa: Finanças.

DESPACHO N.º 13313/2003, DE 8 DE JULHO. *Diário da República, 2ª série-N.º 155*.
Lisboa: Ministério da Educação.

DESPACHO N.º 17460/2006, DE 29 de AGOSTO. *Diário da República, 2ª série-N.º 166*.
Lisboa: Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação.

DESPACHO N.º 18038/2008, DE 4 DE JULHO. *Diário da República, 2ª série-N.º 128*.
Lisboa: Ministério da Educação.

DESPACHO N.º 9726/2018, DE 17 DE OUTUBRO. *Diário da República, 2ª série-N.º 200*. Lisboa: Educação.

DESPACHO NORMATIVO N.º 27/97, DE 2 DE JUNHO. *Diário da República, 1ª série-B-N.º 126*. Lisboa: Ministério da Educação.

LEI N.º 3/1979, DE 10 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série- N.º 8*. Lisboa.
Assembleia da República.

LEI N.º 3/2008, DE 18 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série- N.º 13*. Lisboa.
Assembleia da República.

LEI N.º 3/2020, DE 31 DE MARÇO. *Diário da República, 1ª série- N.º 64*. Lisboa.
Assembleia da República.

LEI N.º 107-A/2003, DE 31 DE DEZEMBRO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º 301*.
Lisboa: Assembleia da República.

LEI N.º 12-A/2008, DE 27 DE FEVEREIRO. *Diário da República, 1ª série- N.º 41*.
Lisboa. Assembleia da República.

LEI N.º 159/99, DE 14 DE SETEMBRO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º215*. Lisboa:
Assembleia da República.

LEI N.º 46/86, DE 14 DE OUTUBRO. *Diário da República, 1ª série- N.º 237*. Lisboa.
Assembleia da República.

LEI N.º 50/98, DE 11 DE MARÇO. *Diário da República, 1ª série-A- N.º59*. Lisboa:
Presidência do Conselho de Ministros.

LEI N.º 51/2012, DE 5 DE SETEMBRO. *Diário da República, 1ª série- N.º 172*. Lisboa.
Assembleia da República.

LEI N.º 66-B/2007, DE 28 DE DEZEMBRO. *Diário da República, 1ª série-A-N.º250*.
Lisboa: Assembleia da República.

LEI N.º 50/2018, DE 16 DE AGOSTO. *Diário da República, 1ª série- N.º157*. Lisboa: Assembleia da República.

PORTARIA N.º 107/2021, DE 25 DE MAIO. *Diário da República, 1ª série-N.º 101*. Lisboa: Educação.

PORTARIA N.º 147/2012, DE 16 DE MAIO. *Diário da República, 1ª série-N.º 95*. Lisboa: Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência.

PORTARIA N.º 212/2009, DE 23 DE FEVEREIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º37*. Lisboa: Educação.

PORTARIA N.º 22/2020, DE 28 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 19*. Lisboa: Educação.

PORTARIA N.º 232/2016, DE 29 DE AGOSTO. *Diário da República, 1ª série- N.º 165*. Lisboa: Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

PORTARIA N.º 255/2021, DE 17 DE NOVEMBRO. *Diário da República, 1ª série- N.º223*. Lisboa: Educação.

PORTARIA N.º 30/2013, DE 29 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º 20*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

PORTARIA N.º 31/2018, DE 23 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º16*. Lisboa: Educação.

PORTARIA N.º 316/2001, DE 2 DE ABRIL. *Diário da República, 1ª série- B-N.º 78*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

PORTARIA N.º 359/2013, DE 13 DE DEZEMBRO. *Diário da República, 1ª série- N.º241* Lisboa: Ministério das Finanças.

PORTARIA N.º 45/2019, DE 4 DE FEVEREIRO. *Diário da República, 1ª série- N.º 24*. Lisboa: Educação.

PORTARIA N.º 63/2021, DE 30 DE MARÇO. *Diário da República, 1ª série-N.º 62*. Lisboa: Ministérios Das Finanças, Modernização do Estado e da Administração Pública e Educação.

PORTARIA N.º 73-A/2007, DE 12 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série- N.º 9*. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

PORTARIA N.º 86/2007, DE 12 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série- N.º 9.*

Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

PORTARIA N.º 9/2017, DE 5 DE JANEIRO. *Diário da República, 1ª série-N.º4.* Lisboa:

Educação.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 30/2020, DE 21 DE ABRIL.

Diário da República, 1ª série-N.º78. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Apêndices

Apêndice 1 - *Questionário de Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais (QPFICAO-AO) - Estudo Piloto.*



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

Questionário¹⁸²

Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais - QPFICAO-AO

Instruções de resposta

O presente questionário, integrado num projeto de doutoramento em Ciências da Educação, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, apresenta questões relacionadas com a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais que desempenham funções em agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário e em escolas não agrupadas com terceiro ciclo do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário, sob a tutela do Ministério da Educação. As informações recolhidas serão anónimas e garante-se a sua confidencialidade. No âmbito do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, os dados serão usados para efeito da presente investigação e para cedência das conclusões gerais à DGAE.

São apresentadas afirmações e cinco possibilidades de resposta de acordo com a seguinte escala:

- Discordo muito
- Discordo um pouco
- Não concordo, nem discordo
- Concordo um pouco
- Concordo muito

Não há respostas certas ou erradas. Será muito importante que responda de forma individual e sincera às questões que lhe são colocadas. Pedimos-lhe o favor de não deixar nenhuma resposta em branco. Muito obrigada pela sua colaboração.

¹⁸² Olga Sousa, 2018

Parte A. Dados Sociodemográficos

1. **Sexo:** M F

2. **Idade:** _____

3. Nível de Escolaridade

4.º ano ou equivalente 6.º ano ou equivalente 9.º ano ou equivalente 12.º ano

Bacharelato Licenciatura Mestrado

4. Situação profissional

Contrato a termo num agrupamento de escolas

Contrato sem termo num agrupamento de escolas

Contrato a termo numa escola não agrupada

Contrato sem termo numa escola não agrupada

5. Desempenho de funções

5.1. Indique qual é a situação que melhor se adequa, neste ano letivo ao seu desempenho de funções:

2.º ciclo do Ensino Básico 3.º ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário

2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

6. Tempo de serviço

6.1. Indique o tempo de serviço nesta profissão: _____

7. Formação Inicial

7.1. Refira se recebeu formação inicial quando ingressou na carreira:

Sim Não

7.2. Em caso afirmativo, refira a(s) temática(s) em que recebeu a formação:

7.3. Em caso afirmativo, assinale com uma **crux (x)** como foi obtida a formação inicial:

Direção da escola Professores da escola Encarregado dos assistentes operacionais

Colega de trabalho que já exerceu ou exerce as mesmas funções

Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE)

Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)

Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) Sindicato

Outro Qual? _____

8. Tinha outra atividade profissional antes de ser assistente operacional?

Sim Não

8.1. Em caso afirmativo, refira qual era a atividade profissional: _____

Parte B. Encontra a seguir um conjunto de afirmações e cinco possibilidades de resposta. Coloque **uma cruz (x)** na opção que corresponde à sua opinião sincera.

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
1. Para uma relação profissional com todos os elementos da comunidade educativa, é importante a formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A frequência de ações de formação sobre problemáticas sociais (bullying, violência escolar...) contribui para melhor capacitar os assistentes operacionais a identificar situações problemáticas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Todos os assistentes operacionais devem adquirir conhecimentos sobre a base de dados da biblioteca escolar através de formação inicial e contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Basta o conhecimento do senso comum para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Para comunicar com os elementos da comunidade educativa, a formação contínua em relações humanas é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não é relevante a frequência de formação contínua para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É fundamental que os assistentes operacionais frequentem formação sobre diferentes culturas para melhor se relacionarem na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Considera-se irrelevante que os assistentes operacionais tenham ações de formação que lhes permitam saber trabalhar com todos os equipamentos elétricos, eletrónicos, informáticos e desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Para aprender os termos mais usuais da informática e o seu significado (por exemplo, download, upload, memória RAM, cabo USB...) e deste modo melhor apoiar alunos e professores, deve existir formação inicial e contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A formação contínua sobre ética no trabalho facilita a relação na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Para a resolução de conflitos que surgem nos corredores e em espaços ao ar livre na escola, a formação contínua é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
13. É importante a frequência de formação inicial e contínua para o desempenho das funções de assistente operacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Para promover uma sã convivência escolar com alunos professores e restantes elementos da comunidade educativa, importa frequentar formação contínua .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para resolver os problemas que surgem entre os alunos é fundamental a frequência de formação contínua sobre comunicação e gestão de conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A frequência de formação contínua é benéfica para a progressão na carreira dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Nos casos de indisciplina, os assistentes operacionais que frequentam ações de formação contínua nesta área, têm mais facilidade na resolução dessas situações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Para saber executar todas as tarefas específicas dos assistentes operacionais deve existir em cada ano escolar, formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Compreender os alunos com necessidades educativas especiais exige uma atualização constante de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A formação contínua em primeiros socorros não é relevante para o desempenho da função de assistente operacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Deve existir na formação inicial e contínua, conteúdos sobre plataformas informáticas para obter informações diversificadas (requisição de salas, informações sobre avarias de equipamentos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A comunicação com as famílias, alunos e professores é facilitada pela frequência regular de formação contínua sobre relações interpessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Todos os assistentes operacionais devem frequentar formação inicial para saberem aceder ao correio eletrónico, de modo a usarem-no no seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A atualização dos conhecimentos de informática deve ser feita regularmente através de ações de formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. É desnecessário que os assistentes operacionais frequentem formação, dadas as suas funções na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. A formação inicial e contínua sobre higiene e segurança no trabalho deve ser obrigatória para todos os assistentes operacionais em cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
27. A entidades que deve apresentar e dinamizar ações de formação destinadas a Assistentes operacionais é a escola onde os assistentes operacionais desempenham funções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. É inútil a formação inicial para o exercício das funções dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Para comunicar com os professores de Educação Física sobre o apoio a dar nas atividades desportivas, deve existir formação contínua para assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Os critérios de seleção usados pela direção da escola para frequência de ações de formação contínua em período laboral são do conhecimento dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Para comunicar com os professores das ciências experimentais sobre o apoio a dar nos laboratórios, é importante que os assistentes operacionais frequentem ações de formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Para transmitir informações aos professores sobre o comportamento dos alunos no exterior da sala, não é necessário qualquer tipo de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. A formação contínua sobre necessidades educativas especiais facilita a comunicação com os professores do ensino especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Deve existir formação contínua para assistentes operacionais, mesmo que seja, em período pós-laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares deve promover ações de formação acreditadas pela Direção-Geral da Administração Escolar, destinadas a assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. É fundamental a frequência de formação inicial e contínua sobre o conhecimento e manuseamento do material de laboratório das ciências experimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. As particularidades da comunicação com as famílias de alunos com necessidades educativas especiais exigem formação específica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. A divulgação das ações de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas é feita pela direção da escola, no início de cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
39. A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação destinadas a Assistentes operacionais é o Centro de Formação de Associação de Escolas a que a escola pertence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Para a comunicação dos assistentes operacionais com alunos estrangeiros, é necessário formação em línguas estrangeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. É desnecessário frequentar ações de formação contínua para atuar corretamente e comunicar as ocorrências de acidentes nos laboratórios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Devem ser dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação contínua em período laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Para compreender os problemas dos alunos, não é necessário frequentar formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. O que se aprende na formação contínua contribui pouco para a melhoria da execução das tarefas específicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Para comunicar com os professores de qualquer área do conhecimento, importam apenas os conhecimentos que se adquirem na relação diária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Basta a experiência adquirida com os colegas de trabalho para desempenhar bem, as tarefas específicas dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Assinale com uma **crux (x)** qual ou quais dos seguintes domínios de formação considera fundamentais para abordar numa **ação de formação inicial** para assistentes operacionais:

Primeiros socorros Tecnologias da informação e da comunicação Atendimento
 Línguas estrangeiras Necessidades educativas especiais
 Multiculturalidade

Cidadania Empreendedorismo Organização dos laboratórios, reagentes e material
 Ética no trabalho

Biblioteca escolar Relações humanas Higiene e segurança

Manutenção de equipamentos informáticos Comunicação interna e externa

Gestão de conflitos Manutenção de equipamentos desportivos

Outros: _____ (Especifique o(s) domínio(s)).

48. Assinale com uma **cruz (x)** qual ou quais do(s) seguinte(s) domínio(s) de formação seria(m) mais importante(s) para abordar **numa ação de formação contínua** para assistentes operacionais:

Primeiros socorros Tecnologias da informação e da comunicação Atendimento

Línguas estrangeiras Necessidades educativas especiais
Multiculturalidade

Cidadania Empreendedorismo Organização dos laboratórios, reagentes e material
Ética no trabalho

Biblioteca escolar Relações humanas Higiene e segurança

Manutenção de equipamentos informáticos Comunicação interna e externa

Gestão de conflitos Manutenção de equipamentos desportivos

Outros: _____ (Especifique o(s) domínio(s)).

49. Refira qual é/são a(s) dificuldade(s) da (s) tarefa(s) específica(s) dos assistentes operacionais: _____

Parte C

Diga agora como se sente como adulto envolvido em processos de aprendizagem.

Encontra a seguir um conjunto de afirmações e cinco possibilidades de resposta. Coloque **uma cruz (x)** na opção que corresponde à sua opinião sincera.

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
50. Consigo ser um bom profissional, aprendendo apenas com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. A aprendizagem a partir de ações de formação deixa-me desconfortável porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Gosto de aprender, por isso, considero importante fazer formação contínua .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Considero importante dominar o conhecimento, por isso gosto de aprender nas formações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. A aprendizagem adquirida através da frequência de ações de formação contínua dá-me segurança na realização das tarefas da minha profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
55. Quero aprender na formação contínua, sobretudo, para agradar à direção da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. A aprendizagem através da frequência de formação contínua permite enriquecer-me porque contacto com pessoas que desempenham a mesma função profissional do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Considero que o que aprendo nas ações de formação contínua melhora o meu desempenho profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Sinto-me pouco capaz de aprender coisas novas pois já sou bom profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Encaro a formação contínua como uma perda de tempo para mim, enquanto adulto/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Acho importante aprofundar conhecimentos em formações contínuas, mesmo sem a indicação da direção da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. A aprendizagem ao longo da vida é importante para o bem-estar das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela colaboração.

Apêndice 2 - *Questionário de Percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P) - Estudo Piloto.*



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

Questionário¹⁸³

Percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais - QPFICAO-P

Instruções de resposta

O presente questionário, integrado num projeto de doutoramento em Ciências da Educação, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, apresenta questões relacionadas com a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais que desempenham funções em agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário e em escolas não agrupadas com terceiro ciclo do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário, sob a tutela do Ministério da Educação. As informações recolhidas serão anónimas e garante-se a sua confidencialidade. No âmbito do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, os dados serão usados para efeito da presente investigação e para cedência das conclusões gerais à DGAE.

São apresentadas afirmações e cinco possibilidades de resposta de acordo com a seguinte escala:

- Discordo muito
- Discordo um pouco
- Não concordo, nem concordo
- Concordo um pouco
- Concordo muito

Não há respostas certas ou erradas. Será muito importante que responda de forma individual e sincera às questões que lhe são colocadas. Pedimos-lhe o favor de não deixar nenhuma resposta em branco. Muito obrigada pela sua colaboração.

¹⁸³ Olga Sousa, 2018

Parte A. Dados Sociodemográficos

1. Sexo: M F

2. Idade: _____

3. Habilitações literárias:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

4. Situação profissional:

Contratado Quadro de Zona Pedagógica Quadro de Agrupamento de Escola Quadro de Escola Não Agrupada

5. Tempo de serviço

Indique o tempo de serviço nesta profissão: _____

6. Cargo na escola

6.1. Refira qual é o seu cargo na escola:

Professor Adjunto da direção Sub-diretor Diretor

7. Grupo de recrutamento

7.1. Refira qual é o código do grupo de recrutamento: _____

8. Assinale a tipologia da escola em que desempenha funções:

8.1. Agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do Ensino Básico

8.2. Agrupamento de escolas com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e com Ensino Secundário

8.3. Escola não agrupada com 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico

8.4. Escola não agrupada com 3.º ciclo do Ensino Básico e com Ensino Secundário

Parte B. Encontra a seguir um conjunto de afirmações e cinco possibilidades de resposta. Coloque **uma cruz (x)** na opção que corresponde à sua opinião sincera.

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
1. Para uma relação profissional com todos os elementos da comunidade educativa, é importante a formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A frequência de ações de formação sobre problemáticas sociais (bullying, violência escolar...) contribui para melhor capacitar os assistentes operacionais a identificar situações problemáticas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Todos os assistentes operacionais devem adquirir conhecimentos sobre a base de dados da biblioteca escolar através de formação inicial e contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Basta o conhecimento do senso comum para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Para comunicar com os elementos da comunidade educativa, a formação contínua em relações humanas é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não é relevante a frequência de formação contínua para resolver o problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É fundamental que os assistentes operacionais frequentem formação sobre diferentes culturas para melhor se relacionarem na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Considera-se irrelevante que os assistentes operacionais tenham ações de formação que lhes permitam saber trabalhar com todos os equipamentos elétricos, eletrónicos, informáticos e desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Para aprender os termos mais usuais da informática e o seu significado (por exemplo, download, upload, memória RAM, cabo USB) e deste modo melhor apoiar alunos e professores, deve existir formação inicial e contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A formação contínua sobre ética no trabalho facilita a relação na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Para a resolução de conflitos que surgem nos corredores e em espaços ao ar livre na escola, a formação contínua é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
13. É importante a frequência de formação inicial e contínua para o desempenho das funções de assistente operacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Para promover uma sã convivência escolar com alunos professores e restantes elementos da comunidade educativa, importa frequentar formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para resolver os problemas que surgem entre os alunos é fundamental a frequência de formação contínua sobre comunicação e gestão de conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A frequência de formação contínua é benéfica para a progressão na carreira dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Nos casos de indisciplina, os assistentes operacionais que frequentam ações de formação contínua nesta área, têm mais facilidade na resolução dessas situações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Para saber executar todas as tarefas específicas dos assistentes operacionais deve existir em cada ano escolar, formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Compreender os alunos com necessidades educativas especiais exige uma atualização constante de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A formação contínua em primeiros socorros não é relevante para o desempenho da função de assistente operacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Deve existir na formação inicial e contínua, conteúdos sobre plataformas informáticas para obter informações diversificadas (requisição de salas, informações sobre avarias de equipamentos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A comunicação com as famílias, alunos e professores é facilitada pela frequência regular de formação contínua sobre relações interpessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Todos os assistentes operacionais devem frequentar formação inicial para saberem aceder ao correio eletrónico, de modo a usarem-no no seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A atualização dos conhecimentos de informática deve ser feita regularmente através de ações de formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. É desnecessário que os assistentes operacionais frequentem formação, dadas as suas funções na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. A formação inicial e contínua sobre higiene e segurança no trabalho deve ser obrigatória para todos os assistentes operacionais em cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
27. A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação destinadas a assistentes operacionais é a escola onde os assistentes operacionais desempenham funções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. É inútil a formação inicial para o exercício das funções dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Para comunicar com os professores de Educação Física sobre o apoio a dar nas atividades desportivas, deve existir formação contínua para assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Os critérios de seleção usados pela direção da escola para frequência de ações de formação contínua em período laboral são do conhecimento dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Para comunicar com os professores das ciências experimentais sobre o apoio a dar nos laboratórios, é importante que os assistentes operacionais frequentem ações de formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Para transmitir informações aos professores sobre o comportamento dos alunos no exterior da sala, não é necessário qualquer tipo de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. A formação contínua sobre necessidades educativas especiais facilita a comunicação com os professores do ensino especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Deve existir formação contínua para assistentes operacionais, mesmo que seja, em período pós-laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares deve promover ações de formação acreditadas pela Direção-Geral da Administração Escolar, destinadas a assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. É fundamental a frequência de formação inicial e contínua sobre o conhecimento e manuseamento do material de laboratório das ciências experimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. As particularidades da comunicação com as famílias de alunos com necessidades educativas especiais exigem formação específica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. A divulgação das ações de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas é feita pela direção da escola, no início de cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
39. A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação destinadas a Assistentes operacionais é o Centro de Formação de Associação de Escolas a que a escola pertence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Para a comunicação dos assistentes operacionais com alunos estrangeiros, é necessário formação em línguas estrangeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. É desnecessário frequentar ações de formação contínua para atuar corretamente e comunicar as ocorrências de acidentes nos laboratórios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Devem ser dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação contínua em período laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Para compreender os problemas dos alunos, não é necessário frequentar formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. O que se aprende na formação contínua contribui pouco para a melhoria da execução das tarefas específicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Para comunicar com os professores de qualquer área do conhecimento, importam apenas os conhecimentos que se adquirem na relação diária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Basta a experiência adquirida com os colegas de trabalho para desempenhar bem, as tarefas específicas dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Assinale com uma **crux (x)** qual ou quais dos seguintes domínios de formação considera fundamentais para abordar numa **ação de formação inicial** para assistentes operacionais:

Primeiros socorros Tecnologias da informação e da comunicação
Atendimento

Línguas estrangeiras Necessidades educativas especiais
Multiculturalidade

Cidadania Empreendedorismo Organização dos laboratórios, reagentes e material Ética no trabalho

Biblioteca escolar Relações humanas Higiene e segurança

Manutenção de equipamentos informáticos Comunicação interna e externa

Gestão de conflitos Manutenção de equipamentos desportivos

Outros: _____ (Especifique o(s) domínio(s)).

48. Assinale com uma **crux (x)** qual ou quais do(s) seguinte(s) domínio(s) de formação seria(m) mais importante(s) para abordar **numa ação de formação contínua** para assistentes operacionais:

Primeiros socorros Tecnologias da Informação e Comunicação
Atendimento

Línguas estrangeiras Necessidades educativas especiais
Multiculturalidade

Cidadania Empreendedorismo Organização dos laboratórios, reagentes e material Ética no trabalho

Biblioteca escolar Relações humanas Higiene e segurança

Manutenção de equipamentos informáticos Comunicação interna e externa

Gestão de conflitos Manutenção de equipamentos desportivos
Outros: _____ (Especifique o(s) domínio(s))

49. Refira qual é/são a(s) dificuldade(s) da (s) tarefa(s) específica(s) dos assistentes operacionais: _____

Obrigada pela colaboração.

Apêndice 3 - Questionário *Percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a assistentes operacionais* (QPFICAO-AO) - Estudo Quantitativo Definitivo.



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

Questionário¹⁸⁴

Percepções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais

Instruções de resposta

O presente questionário, integrado num projeto de doutoramento em Ciências da Educação, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, apresenta questões relacionadas com a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais que desempenham funções em agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário e em escolas não agrupadas com terceiro ciclo do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário, sob a tutela do Ministério da Educação. As informações recolhidas serão anónimas e será garantida a sua confidencialidade. No âmbito do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, os dados serão usados para efeito da presente investigação e para cedência das conclusões gerais à DGAE. São apresentadas afirmações e cinco possibilidades de resposta de acordo com a seguinte escala:

● Discordo muito ● Discordo um pouco ● Não concordo, nem discordo ● Concordo um pouco ● Concordo muito

Não há respostas certas ou erradas. Será muito importante que responda de forma individual e sincera às questões que lhe são colocadas. Pedimos-lhe o favor de não deixar nenhuma resposta em branco. Muito obrigada pela sua colaboração.

¹⁸⁴ Olga Sousa, 2018

Parte A. Dados Sociodemográficos

1. **Sexo:** M F

2. **Idade:** _____

3. **Nível de Escolaridade**

4.º ano ou equivalente 6.º ano ou equivalente 9.º ano ou equivalente 12.º ano

Bacharelato Licenciatura Mestrado

4. **Situação profissional**

Contrato a termo num agrupamento de escolas

Contrato sem termo num agrupamento de escolas

Contrato a termo numa escola não agrupada

Contrato sem termo numa escola não agrupada

5. **Desempenho de funções**

5.1. Indique qual é a situação que melhor se adequa, neste ano letivo ao seu desempenho de funções:

2.º ciclo do Ensino Básico 3.º ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário

2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

6. **Tempo de serviço**

6.1. Indique o tempo de serviço nesta profissão: _____

7. **Formação Inicial**

7.1. Refira se recebeu formação inicial quando ingressou na carreira:

Sim Não

7.2. Em caso afirmativo, refira a(s) temática(s) em que recebeu a formação:

7.3. Em caso afirmativo, assinale com uma **crux (x)** como foi obtida a formação inicial:

Direção da escola Professores da escola Encarregado dos assistentes operacionais

Colega de trabalho que já exerceu ou exerce as mesmas funções

Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE)

Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)

Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) Sindicato

Outro Qual? _____

8. Tinha outra atividade profissional antes de ser assistente operacional?

Sim Não

8.1. Em caso afirmativo, refira qual era a atividade profissional: _____

Parte B. Encontra a seguir um conjunto de afirmações e cinco possibilidades de resposta. Coloque uma **crux (x)** na opção que corresponde à sua opinião sincera.

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
1. Para uma relação profissional com todos os elementos da comunidade educativa, é importante a formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A frequência de ações de formação sobre problemáticas sociais (bullying, violência escolar...) contribui para melhor capacitar os assistentes operacionais a identificar situações problemáticas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Todos os assistentes operacionais devem adquirir conhecimentos sobre a base de dados da biblioteca escolar através de formação inicial e contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Basta o conhecimento do senso comum para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Para comunicar com os elementos da comunidade educativa, a formação contínua em relações humanas é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não é relevante a frequência de formação contínua para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É fundamental que os assistentes operacionais frequentem formação sobre diferentes culturas para melhor se relacionarem na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Considera-se irrelevante que os assistentes operacionais tenham ações de formação que lhes permitam saber trabalhar com equipamentos elétricos, eletrónicos, informáticos e desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Para aprender os termos mais usuais da informática e o seu significado (por exemplo, download, upload, memória RAM, cabo USB) e deste modo melhor apoiar alunos e professores, deve existir formação inicial e contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A formação contínua sobre ética no trabalho facilita a relação na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Para a resolução de conflitos que surgem nos corredores e em espaços ao ar livre na escola, a formação contínua é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
13. É importante a frequência de formação inicial e contínua para o desempenho das funções de assistente operacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Para promover uma sã convivência escolar com alunos, professores e restantes elementos da comunidade educativa, importa que os assistentes operacionais frequentem formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para resolver os problemas que surgem entre os alunos é fundamental a frequência de formação contínua sobre comunicação e gestão de conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A frequência de formação contínua é benéfica para a progressão na carreira dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Nos casos de indisciplina, os assistentes operacionais que frequentam ações de formação contínua nesta área, têm mais facilidade na resolução dessas situações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Para saber executar todas as tarefas específicas dos assistentes operacionais, deve existir em cada ano escolar, formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Compreender os alunos com necessidades educativas especiais exige uma atualização constante de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A formação contínua em primeiros socorros não é relevante para o desempenho da função de assistente operacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Deve existir na formação inicial e contínua, conteúdos sobre plataformas informáticas para obter informações diversificadas (requisição de salas, informações sobre avarias de equipamentos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A comunicação com as famílias, alunos e professores é facilitada pela frequência regular de formação contínua sobre relações interpessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Todos os assistentes operacionais devem frequentar formação inicial para saberem aceder ao correio eletrónico, de modo a usarem-no no seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A atualização dos conhecimentos de informática deve ser feita regularmente através de ações de formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. É desnecessário que os assistentes operacionais frequentem formação contínua, dadas as suas funções na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
26. A formação inicial e contínua sobre higiene e segurança no trabalho deve ser obrigatória para todos os assistentes operacionais, em cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação contínua destinadas a assistentes operacionais é a escola onde os assistentes operacionais desempenham funções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. É inútil a formação inicial para o exercício das funções dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Para comunicar com os professores de Educação Física sobre o apoio a dar nas atividades desportivas, deve existir formação contínua para assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Os critérios de seleção usados pela direção da escola para frequência de ações de formação contínua em período laboral são do conhecimento dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Para comunicar com os professores das ciências experimentais sobre o apoio a dar nos laboratórios, é importante que os assistentes operacionais frequentem ações de formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Para transmitir informações aos professores sobre o comportamento dos alunos no exterior da sala, não é necessário qualquer tipo de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. A formação contínua sobre necessidades educativas especiais facilita a comunicação com os professores do ensino especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Deve existir formação contínua para assistentes operacionais, mesmo que seja em período pós-laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares da Região Centro deve promover ações de formação acreditadas pela Direção-Geral da Administração Escolar destinada a assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. É fundamental a frequência de formação inicial e contínua sobre o conhecimento e manuseamento do material de laboratório das ciências experimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. As particularidades da comunicação com as famílias de alunos com necessidades educativas especiais exigem formação específica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
38. A divulgação das ações de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas é feita pela direção da escola, no início de cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação destinadas a assistentes operacionais é o Centro de Formação de Associação de Escolas a que a escola pertence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Para a comunicação dos assistentes operacionais com alunos estrangeiros, é necessário formação inicial e contínua em línguas estrangeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. É desnecessário frequentar ações de formação contínua para atuar corretamente e comunicar as ocorrências de acidentes nos laboratórios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Devem ser dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação contínua em período laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Para compreender os problemas dos alunos, não é necessário frequentar formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. O que se aprende na formação contínua contribui pouco para a melhoria da execução das tarefas específicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Para comunicar com os professores de qualquer área do conhecimento, importam apenas os conhecimentos que se adquirem na relação diária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Basta a experiência adquirida com os colegas de trabalho para desempenhar bem, as tarefas específicas dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Assinale com uma **crux (x)** qual ou quais dos seguintes domínios de formação considera fundamentais para abordar numa **ação de formação inicial** para assistentes operacionais:

- Primeiros socorros Tecnologias da informação e da comunicação Atendimento
Línguas estrangeiras Necessidades educativas especiais
Multiculturalidade Cidadania Empreendedorismo
Organização dos laboratórios, reagentes e material
Biblioteca escolar Relações humanas Higiene e segurança Ética no trabalho
Manutenção de equipamentos informáticos Comunicação interna e externa

Gestão de conflitos Manutenção de equipamentos desportivos

Outros:

(Especifique o(s) domínio(s))

48. Assinale com uma **crux (x)** qual ou quais do(s) seguinte(s) domínio(s) de formação seria(m) mais importante(s) para abordar **numa ação de formação contínua** para assistentes operacionais:

Primeiros socorros Tecnologias da informação e da comunicação Atendimento

Línguas estrangeiras Necessidades educativas especiais Multiculturalidade

Cidadania Empreendedorismo Organização dos laboratórios, reagentes e material

Biblioteca escolar Relações humanas Higiene e segurança Ética no trabalho

Manutenção de equipamentos informáticos Comunicação interna e externa

Gestão de conflitos Manutenção de equipamentos desportivos

Outros:

(Especifique o(s) domínio(s))

49. Refira qual é/são a(s) dificuldade(s) da(s) tarefa(s) específica(s) dos assistentes operacionais:

Parte C

Diga agora como se sente como adulto envolvido em processos de aprendizagem.

Encontra a seguir um conjunto de afirmações e cinco possibilidades de resposta.

Coloque **uma cruz (x)** na opção que corresponde à sua opinião sincera.

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
1. Para ser um bom profissional, basta aprender com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A aprendizagem a partir de ações de formação não é importante porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gosto de aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Considero importante dominar o conhecimento, por isso gosto de aprender nas formações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A aprendizagem adquirida através da frequência de ações de formação contínua dá-me segurança na realização das tarefas da minha profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quero aprender nas ações de formação contínua sobretudo para agradar à direção da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A aprendizagem através da frequência de formação contínua permite enriquecer-me porque contacto com pessoas que desempenham a mesma função profissional do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sou capaz de melhorar o meu desempenho profissional através da aprendizagem em ações de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sou capaz de melhorar o meu desempenho profissional através da aprendizagem em ações de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Encaro a formação contínua como uma perda de tempo para mim, enquanto adulto/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Acho importante aprofundar conhecimentos em formação contínua mesmo sem a indicação da direção da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A aprendizagem ao longo da vida é importante para o bem-estar das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela colaboração.

Apêndice 4 - Questionário *Perceções sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais, aplicado a professores (QPFICAO-P)* - Estudo Quantitativo Definitivo.



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

Questionário¹⁸⁵

Perceções sobre a formação inicial e contínua dos Assistentes operacionais

Instruções de resposta

O presente questionário, integrado num projeto de doutoramento em Ciências da Educação, em desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, apresenta questões relacionadas com a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais que desempenham funções em agrupamentos de escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e em escolas não agrupadas com terceiro ciclo do ensino básico e/ou com ensino secundário, sob a tutela do Ministério da Educação. As informações recolhidas serão anónimas e garante-se a sua confidencialidade. No âmbito do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, os dados serão usados para efeito da presente investigação e para cedência das conclusões gerais à DGAE.

São apresentadas afirmações e cinco possibilidades de resposta de acordo com a seguinte escala:

●Discordo muito ●Discordo um pouco ● Não concordo, nem discordo ● Concordo um pouco ● Concordo muito

Não há respostas certas ou erradas. Será muito importante que responda de forma individual e sincera às questões que lhe são colocadas. Pedimos-lhe o favor de não deixar nenhuma resposta em branco. Muito obrigada pela sua colaboração.

¹⁸⁵ Olga Sousa, 2018

Parte A. Dados Sociodemográficos

1. **Sexo:** M F

2. **Idade:** _____

3. **Nível de Escolaridade:**

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

4. **Situação profissional:**

Contratado Quadro de Zona Pedagógica Quadro de Agrupamento de Escola Quadro de Escola Não Agrupada

5. **Tempo de serviço**

5.1. Indique o tempo de serviço nesta profissão: _____

6. **Cargo na escola**

6.1. Refira qual é o seu cargo na escola:

Professor Adjunto da direção Sub-diretor Diretor

7. **Grupo de recrutamento**

7.1. Refira qual é o código do seu grupo de recrutamento: _____

8. **Assinale a tipologia da escola em que desempenha funções:**

Agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do Ensino Básico

Agrupamento de escolas com 2.º, 3.º ciclos do Ensino Básico e com Ensino Secundário

Escola não agrupada com 3.º ciclo do Ensino Básico e com Ensino Secundário

Escola não agrupada com ensino secundário

Parte B. Encontra a seguir um conjunto de afirmações e cinco possibilidades de resposta. Coloque uma **crux (x)** na opção que corresponde à sua opinião sincera.

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
1. Para uma relação profissional com todos os elementos da comunidade educativa, é importante a formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A frequência de ações de formação sobre problemáticas sociais (bullying, violência escolar...) contribui para melhor capacitar os assistentes operacionais a identificar situações problemáticas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Todos os assistentes operacionais devem adquirir conhecimentos sobre a base de dados da biblioteca escolar através de formação inicial e contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Basta o conhecimento do senso comum para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Para comunicar com os elementos da comunidade educativa, a formação contínua em relações humanas é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não é relevante a frequência de formação contínua para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É fundamental que os assistentes operacionais frequentem formação sobre diferentes culturas para melhor se relacionarem na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Considera-se irrelevante que os assistentes operacionais tenham ações de formação que lhes permitam saber trabalhar com equipamentos elétricos, eletrónicos, informáticos e desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Para aprender os termos mais usuais da informática e o seu significado (por exemplo, download, upload, memória RAM, cabo USB) e deste modo melhor apoiar alunos e professores, deve existir formação inicial e contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A formação contínua sobre ética no trabalho facilita a relação na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Para a resolução de conflitos que surgem nos corredores e em espaços ao ar livre na escola, a formação contínua é uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
13. É importante a frequência de formação inicial e contínua para o desempenho das funções de assistente operacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Para promover uma sã convivência escolar com alunos, professores e restantes elementos da comunidade educativa, importa que os assistentes operacionais frequentem formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para resolver os problemas que surgem entre os alunos é fundamental a frequência de formação contínua sobre comunicação e gestão de conflitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A frequência de formação contínua é benéfica para a progressão na carreira dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Nos casos de indisciplina, os assistentes operacionais que frequentam ações de formação contínua nesta área, têm mais facilidade na resolução dessas situações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Para saber executar todas as tarefas específicas dos assistentes operacionais, deve existir em cada ano escolar, formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Compreender os alunos com necessidades educativas especiais exige uma atualização constante de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A formação contínua em primeiros socorros não é relevante para o desempenho da função de assistente operacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Deve existir na formação inicial e contínua, conteúdos sobre plataformas informáticas para obter informações diversificadas (requisição de salas, informações sobre avarias de equipamentos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A comunicação com as famílias, alunos e professores é facilitada pela frequência regular de formação contínua sobre relações interpessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Todos os assistentes operacionais devem frequentar formação inicial para saberem aceder ao correio eletrónico, de modo a usarem-no no seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A atualização dos conhecimentos de informática deve ser feita regularmente através de ações de formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. É desnecessário que os assistentes operacionais frequentem formação contínua, dadas as suas funções na comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
26. A formação inicial e contínua sobre higiene e segurança no trabalho deve ser obrigatória para todos os assistentes operacionais, em cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação contínua destinadas a assistentes operacionais é a escola onde os assistentes operacionais desempenham funções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. É inútil a formação inicial para o exercício das funções dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Para comunicar com os professores de Educação Física sobre o apoio a dar nas atividades desportivas, deve existir formação contínua para assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Os critérios de seleção usados pela direção da escola para frequência de ações de formação contínua em período laboral são do conhecimento dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Para comunicar com os professores das ciências experimentais sobre o apoio a dar nos laboratórios, é importante que os assistentes operacionais frequentem ações de formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Para transmitir informações aos professores sobre o comportamento dos alunos no exterior da sala, não é necessário qualquer tipo de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. A formação contínua sobre necessidades educativas especiais facilita a comunicação com os professores do ensino especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Deve existir formação contínua para assistentes operacionais, mesmo que seja em período pós-laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares da Região Centro deve promover ações de formação acreditadas pela Direção-Geral da Administração Escolar destinada a assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. É fundamental a frequência de formação inicial e contínua sobre o conhecimento e manuseamento do material de laboratório das ciências experimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. As particularidades da comunicação com as famílias de alunos com necessidades educativas especiais exigem formação específica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo, nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
38. A divulgação das ações de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas é feita pela direção da escola, no início de cada ano letivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação destinadas a Assistentes operacionais é o Centro de Formação de Associação de Escolas a que a escola pertence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Para a comunicação dos assistentes operacionais com alunos estrangeiros, é necessário formação inicial e contínua em línguas estrangeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. É desnecessário frequentar ações de formação contínua para atuar corretamente e comunicar as ocorrências de acidentes nos laboratórios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Devem ser dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação contínua em período laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Para compreender os problemas dos alunos, não é necessário frequentar formação contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. O que se aprende na formação contínua contribui pouco para a melhoria da execução das tarefas específicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Para comunicar com os professores de qualquer área do conhecimento, importam apenas os conhecimentos que se adquirem na relação diária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Basta a experiência adquirida com os colegas de trabalho para desempenhar bem, as tarefas específicas dos assistentes operacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Assinale com uma **crux (x)** qual ou quais dos seguintes domínios de formação considera fundamentais para abordar numa **ação de formação inicial** para assistentes operacionais:

- Primeiros socorros Tecnologias da informação e da comunicação
 Atendimento Línguas Estrangeiras Necessidades educativas especiais
 Multiculturalidade Cidadania Empreendedorismo
 Organização dos laboratórios, reagentes e material
 Biblioteca escolar Relações humanas Higiene e segurança Ética no trabalho
 Manutenção de equipamentos informáticos Comunicação interna e externa

Gestão de conflitos Manutenção de equipamentos desportivos

Outros:

(Especifique o(s) domínio(s))

48. Assinale com uma cruz (x) qual ou quais do(s) seguinte(s) domínio(s) de formação seria(m) mais importante(s) para abordar numa ação de formação contínua para assistentes operacionais:

Primeiros socorros Tecnologias da informação e da comunicação

Atendimento Línguas estrangeiras Necessidades educativas especiais

Multiculturalidade Cidadania Empreendedorismo

Organização dos laboratórios, reagentes e material

Biblioteca escolar Relações humanas Higiene e segurança Ética no trabalho

Manutenção de equipamentos informáticos Comunicação interna e externa

Gestão de conflitos Manutenção de equipamentos desportivos

Outros:

(Especifique o(s) domínio(s)).

49. Refira qual é/são a(s) dificuldade(s) da(s) tarefa(s) específica(s) dos assistentes operacionais:

Obrigada pela colaboração.

Apêndice 5 - Estatística descritiva para os itens da escala 1- Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO) do QPFICAO-AO - Estudo quantitativo definitivo.

Número	Itens	Média	DP	r item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
16	A frequência de formação contínua é benéfica para a progressão na carreira dos assistentes operacionais.	3.802	1.245	.476	.828
13	É importante a frequência de formação inicial e contínua para o desempenho das funções de assistente operacional.	4.131	1.051	.611	.824
42	Devem ser dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação contínua em período laboral.	4.594	.721	.366	.833
4	É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada período de cada ano letivo.	3.682	1.333	.420	.830
38	A divulgação das ações de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas é feita pela direção da escola, no início de cada ano letivo.	3.224	1.371	.026	.846
30	Os critérios de seleção usados pela direção da escola para frequência de ações de formação contínua em período laboral são do conhecimento dos assistentes operacionais.	2.973	1.350	.103	.843
25	É desnecessário que os assistentes operacionais frequentem formação contínua, dadas as suas funções na comunidade educativa.	3.723	1.421	.430	.829
28	É inútil a formação inicial para o exercício das funções dos Assistentes operacionais.	4.146	1.228	.386	.831
35	A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares da Região Centro deve promover ações de formação acreditadas pela Direção-Geral da Administração Escolar destinada a Assistentes operacionais.	4.436	.878	.454	.830
39	A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação destinadas a Assistentes operacionais é o Centro de Formação de Associação de Escolas a que a escola pertence.	3.734	1.130	.200	.838
27	A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação contínua destinadas a assistentes operacionais é a escola onde os assistentes operacionais desempenham funções.	4.283	.936	.137	.839
34	Deve existir formação contínua para assistentes operacionais, mesmo que seja em período pós-laboral.	3.348	1.407	.362	.832

26	A formação inicial e contínua sobre higiene e segurança no trabalho deve ser obrigatória para todos os assistentes operacionais, em cada ano letivo.	3.986	1.121	.514	.827
24	A atualização dos conhecimentos de informática deve ser feita regularmente através de ações de formação contínua.	4.208	.976	.549	.826
20	A formação contínua em primeiros socorros não é relevante para o desempenho da função de assistente operacional.	4.066	1.301	.405	.830
9	Considera-se irrelevante que os assistentes operacionais tenham ações de formação que lhes permitam saber trabalhar com todos os equipamentos elétricos, eletrónicos, informáticos e desportivos.	3.659	1.465	.362	.833
10	Para aprender os termos mais usuais da informática e o seu significado (por exemplo, download, upload, memória RAM, cabo USB) e deste modo melhor apoiar alunos e professores, deve existir formação inicial e contínua.	4.223	1.107	.486	.828
21	Deve existir na formação inicial e contínua, conteúdos sobre plataformas informáticas para obter informações diversificadas (requisição de salas, informações sobre avarias de equipamentos...).	3.894	1.070	.517	.827
18	Para saber executar todas as tarefas específicas dos assistentes operacionais, deve existir em cada ano escolar, formação contínua.	3.665	1.250	.599	.823
3	Todos os assistentes operacionais devem adquirir conhecimentos sobre a base de dados da biblioteca escolar através de formação inicial e contínua.	4.107	.912	.323	.833
36	É fundamental a frequência de formação inicial e contínua sobre o conhecimento e manuseamento do material de laboratório das ciências experimentais.	4.128	1.070	.513	.827
41	É desnecessário frequentar ações de formação contínua para atuar corretamente e comunicar as ocorrências de acidentes de laboratório.	3.380	1.394	.195	.840
44	O que se aprende na formação contínua contribui pouco para a melhoria da execução das tarefas específicas.	3.142	1.419	.312	.835
46	Basta a experiência adquirida com os colegas de trabalho para desempenhar bem as tarefas específicas dos assistentes operacionais.	3.616	1.280	.516	.826
23	Todos os assistentes operacionais devem frequentar formação inicial para saberem aceder ao correio eletrónico, de modo a usarem-no no seu trabalho.	4.017	1.143	.478	.828

Apêndice 6 - Estatística descritiva para os itens da escala 2 – Relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE) do QPFICAO-AO - Estudo quantitativo definitivo.

Número	Item	Média	DP	R item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
32	Para transmitir informações aos professores sobre o comportamento dos alunos no exterior da sala, não é necessário qualquer tipo de formação.	2.915	1.303	.253	.898
29	Para comunicar com os professores de Educação Física sobre o apoio a dar nas atividades desportivas, deve existir formação contínua para assistentes operacionais.	3.269	1.225	.555	.889
5	Basta o conhecimento do senso comum para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.	3.449	1.390	.501	.891
15	Para resolver os problemas que surgem entre alunos é fundamental a frequência de formação contínua sobre comunicação e gestão de conflitos.	4.070	1.006	.699	.886
31	Para comunicar com os professores das ciências experimentais sobre o apoio a dar nos laboratórios, é importante que os Assistentes operacionais frequentem ações de formação contínua.	4.039	1.010	.570	.889
19	Compreender os alunos com necessidades educativas especiais exige uma atualização constante de conhecimentos.	4.389	.892	.369	.893
22	A comunicação com as famílias, alunos e professores é facilitada pela frequência regular de formação contínua sobre relações interpessoais.	3.631	1.196	.646	.886
37	As particularidades da comunicação com as famílias de alunos com necessidades educativas especiais exigem formação específica.	3.638	1.234	.480	.891
40	Para a comunicação dos assistentes operacionais com alunos estrangeiros, é necessário formação inicial e contínua em línguas estrangeiras.	3.641	1.245	.422	.893
43	Para compreender os problemas dos alunos, não é necessário frequentar formação contínua.	3.268	1.358	.454	.892
45	Para comunicar com os professores de qualquer área do conhecimento, importam	3.133	1.301	.500	.890

	apenas os conhecimentos que se adquirem na relação diária.				
33	A formação contínua sobre necessidades educativas especiais facilita a comunicação com os professores do ensino especial.	4.137	.979	.511	.890
7	Não é relevante a frequência de formação contínua para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho.	3.576	1.340	.584	.888
17	Nos casos de indisciplina, os assistentes operacionais que frequentam ações de formação contínua nesta área, têm mais facilidade na resolução dessas situações.	3.765	1.136	.629	.887
11	A formação contínua sobre ética no trabalho facilita a relação na comunidade educativa.	4.315	.934	.489	.891
8	É fundamental que os assistentes operacionais frequentem formação sobre diferentes culturas para melhor se relacionarem na comunidade educativa.	4.087	1.064	.444	.892
14	Para promover uma sã convivência escolar com alunos, professores e restantes elementos da comunidade educativa, importa que os assistentes operacionais frequentem formação contínua.	3.828	1.166	.610	.887
2	A frequência de ações de formação sobre problemáticas sociais (bullying, violência escolar...) contribui para melhor capacitar os assistentes operacionais a identificar situações problemáticas na escola.	4.585	.680	.407	.893
6	Para comunicar com os elementos da comunidade educativa, a formação continua em relações humanas é uma perda de tempo.	4.078	1.204	.554	.889
1	Para uma relação profissional com todos os elementos da comunidade educativa, é importante a formação contínua.	4.266	.952	.597	.888
12	Para a resolução de conflitos que surgem nos corredores e em espaços ao ar livre na escola, a formação contínua é uma perda de tempo.	4.030	1.125	.518	.890

Apêndice 7 - Estatística descritiva para os itens da escala ACA Autoconceito de aprendizagem do QPFICAO-AO - Estudo quantitativo definitivo.

Parte C					
Número	Itens	Média	DP	R item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ACA1	Para ser um bom profissional, basta aprender com os meus colegas.	3.611	1.329	.307	.783
ACA2	A aprendizagem a partir de ações de formação não é importante porque já aprendi o que é necessário para a minha profissão.	4.242	1.082	.522	.755
ACA3	Gosto de aprender.	4.800	.558	.360	.774
ACA4	Considero importante dominar o conhecimento, por isso gosto de aprender nas formações.	4.600	.739	.612	.754
ACA5	A aprendizagem adquirida através da frequência de ações de formação contínua dá-me segurança na realização das tarefas da min há profissão.	4.606	.739	.573	.751
ACA6	Quero aprender nas ações de formação contínua sobretudo para agradar à direção da escola.	4.219	1.096	.090	.801
ACA7	A aprendizagem através da frequência de formação contínua permite enriquecer-me porque contacto com pessoas que desempenham a mesma função profissional do que eu.	3.923	1.075	.349	.774
ACA8	Sou capaz de melhorar o meu desempenho profissional através da aprendizagem em ações de formação.	4.054	1.102	.530	.754
ACA9	Sinto-me pouco capaz de aprender coisas novas pois já sou bom profissional.	4.228	1.262	.438	.765
ACA10	Encaro a formação contínua como uma perda de tempo para mim, enquanto adulto/a.	4.372	.986	.564	.752
ACA11	Acho importante aprofundar conhecimentos em formação contínua mesmo sem a indicação da direção da escola.	4.304	1.137	.520	.755
ACA12	A aprendizagem ao longo da vida é importante para o bem-estar das pessoas.	4.699	.740	.394	.770

Apêndice 8 - Estatística descritiva para os itens da escala 1- Formação geral e técnica especializada dos assistentes operacionais (FGTEAO) do QPFICAO-P - Estudo quantitativo definitivo.

Número	Item	Média	DP	r item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
16	A frequência de formação contínua é benéfica para a progressão na carreira dos assistentes operacionais.	3.971	.929	.311	.808
13	É importante a frequência de formação inicial e contínua para o desempenho das funções de assistente operacional.	4.396	.735	.489	.802
42	Devem ser dadas oportunidades iguais pela direção da escola para todos os assistentes operacionais frequentarem formação	3.958	.811	.192	.812
4	contínua em período laboral. É desnecessária a existência de formação contínua para assistentes operacionais, em cada período de cada ano letivo.	3.963	1.232	.447	.801
38	A divulgação das ações de formação do Centro de Formação de Associação de Escolas é feita pela direção da escola, no início de cada ano letivo.	3.504	1.049	.296	.809
30	Os critérios de seleção usados pela direção da escola para frequência de ações de formação contínua em período laboral são do conhecimento dos assistentes operacionais.	4.197	1.033	.205	.813
25	É desnecessário que os assistentes operacionais frequentem formação contínua, dadas as suas funções na comunidade educativa.	4.543	1.210	.286	.810
28	É inútil a formação inicial para o exercício das funções dos assistentes operacionais.	4.325	1.049	.406	.805
35	A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares da Região Centro deve promover ações de formação acreditadas pela Direção-Geral da Administração Educativa destinada a assistentes operacionais.	3.977	1.033	.512	.801
39	A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação destinadas a Assistentes operacionais é o Centro de Formação de Associação de Escolas a que a escola pertence.	3.631	1.2104	.319	.808
27	A entidade que deve apresentar e dinamizar ações de formação contínua destinadas a assistentes operacionais é a escola onde os assistentes operacionais desempenham funções.	3.669	.8533	.128	.816
34	Deve existir formação contínua para assistentes operacionais, mesmo que seja em período pós-laboral.	4.221	.821	.259	.811
26	A formação inicial e contínua sobre higiene e segurança no trabalho deve ser	4.051	.890	.444	.803

	obrigatória para todos os assistentes operacionais, em cada ano letivo.				
24	A atualização dos conhecimentos de informática deve ser feita regularmente através de ações de formação contínua.	4.0516	1.030	.556	.799
20	A formação contínua em primeiros socorros não é relevante para o desempenho da função de assistente operacional.	4.5335	1.144	.296	.809
9	Considera-se irrelevante que os assistentes operacionais tenham ações de formação que lhes permitam saber trabalhar com todos os equipamentos elétricos, eletrónicos, informáticos e desportivos.	4.2101	.888	.371	.805
10	Para aprender os termos mais usuais da informática e o seu significado (por exemplo, download, <i>upload</i> , memória RAM, cabo USB...) e deste modo melhor apoiar alunos e professores, deve existir formação inicial e contínua.	3.9547	.850	.338	.807
21	Deve existir na formação inicial e contínua, conteúdos sobre plataformas informáticas para obter informações diversificadas (requisição de salas, informações sobre avarias de equipamentos...).	3.935	.834	.470	.801
18	Para saber executar todas as tarefas específicas dos assistentes operacionais, deve existir em cada ano escolar, formação contínua.	3.807	1.058	.502	.800
3	Todos os assistentes operacionais devem adquirir conhecimentos sobre a base de dados da biblioteca escolar através de formação inicial e contínua.	3.414	1.053	.209	.813
36	É fundamental a frequência de formação inicial e contínua sobre o conhecimento e manuseamento do material de laboratório das ciências experimentais.	4.286	.929	.452	.803
41	É desnecessário frequentar ações de formação contínua para atuar corretamente e comunicar as ocorrências de acidentes de laboratório.	3.759	.993	.149	.819
44	O que se aprende na formação contínua contribui pouco para a melhoria da execução das tarefas específicas.	3.676	.808	.383	.805
46	Basta a experiência adquirida com os colegas de trabalho para desempenhar bem as tarefas específicas dos assistentes operacionais.	4.198	1.314	.510	.800
23	Todos os assistentes operacionais devem frequentar formação inicial para saberem aceder ao correio eletrónico, de modo a usarem-no no seu trabalho.	3.996	1.334	.446	.802

Apêndice 9 - Estatística descritiva para os itens da escala 2- Relação e comunicação com a comunidade educativa (RCCE) do QPFICAO-P - Estudo quantitativo definitivo.

Número	Item	Média	DP	R item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
32	Para transmitir informações aos professores sobre o comportamento dos alunos no exterior da sala, não é necessário qualquer tipo de formação.	3.477	1.231	.384	.901
29	Para comunicar com os professores de Educação Física sobre o apoio a dar nas atividades desportivas, deve existir formação contínua para assistentes operacionais.	3.737	.989	.507	.896
5	Basta o conhecimento do senso comum para o relacionamento dos assistentes operacionais com as famílias dos alunos.	4.209	1.038	.583	.894
15	Para resolver os problemas que surgem entre alunos é fundamental a frequência de formação contínua sobre comunicação e gestão de conflitos.	4.279	.826	.688	.892
31	Para comunicar com os professores das ciências experimentais sobre o apoio a dar nos laboratórios, é importante que os assistentes operacionais frequentem ações de formação contínua.	4.103	.929	.480	.897
19	Compreender os alunos com necessidades educativas especiais exige uma atualização constante de conhecimentos.	4.386	.795	.503	.896
22	A comunicação com as famílias, alunos e professores é facilitada pela frequência regular de formação contínua sobre relações interpessoais.	3.848	.968	.658	.892
37	As particularidades da comunicação com as famílias de alunos com necessidades educativas especiais exigem formação específica.	3.993	.917	.574	.895
40	Para a comunicação dos assistentes operacionais com alunos estrangeiros, é necessário formação inicial e contínua em línguas estrangeiras.	3.519	1.036	.284	.903
43	Para compreender os problemas dos alunos, não é necessário frequentar formação contínua.	3.881	1.170	.531	.896

45	Para comunicar com os professores de qualquer área do conhecimento, importam apenas os conhecimentos que se adquirem na relação diária.	3.859	1.089	.549	.895
33	A formação contínua sobre necessidades educativas especiais facilita a comunicação com os professores do ensino especial.	4.251	.822	.591	.894
7	Não é relevante a frequência de formação contínua para resolver os problemas que surgem entre assistentes operacionais em contexto de trabalho.	3.999	.982	.593	.894
17	Nos casos de indisciplina, os assistentes operacionais que frequentam ações de formação contínua nesta área, têm mais facilidade na resolução dessas situações.	3.954	.832	.554	.895
11	A formação contínua sobre ética no trabalho facilita a relação na comunidade educativa.	4.371	.794	.593	.894
8	É fundamental que os assistentes operacionais frequentem formação sobre diferentes culturas para melhor se relacionarem na comunidade educativa.	3.957	.911	.528	.896
14	Para promover uma sã convivência escolar com alunos, professores e restantes e da comunidade educativa, importa que os assistentes operacionais frequentem formação contínua.	4.093	.935	.597	.894
2	A frequência de ações de formação sobre problemáticas sociais (bullying, violência escolar...) contribui para melhor capacitar os assistentes operacionais a identificar situações problemáticas na escola.	4.583	.603	.481	.897
6	Para comunicar com os elementos da comunidade educativa, a formação contínua em relações humanas é uma perda de tempo.	4.433	.954	.430	.898
1	Para uma relação profissional com todos os elementos da comunidade educativa, é importante a formação contínua.	4.260	.874	.459	.897
12	Para a resolução de conflitos que surgem nos corredores e em espaços ao ar livre na escola, a formação contínua é uma perda de tempo.	4.447	.881	.541	.895

Apêndice 10 - Pedido de cedência de dados à Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF) da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE).

----- Forwarded message -----

De: **olga souza** <olga.souza@dgae.mec.pt>
Date: quinta, 11/05/2017 à(s) 15:47
Subject: Pedido de envio de dados
To: DSGRHF - DIREÇÃO SERVIÇOS GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS E FORMAÇÃO
<DSGRHF@dgae.mec.pt>

Exma. Sra. Diretora-Geral da DGAE

No âmbito da minha investigação de doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, solicito a autorização do envio dos seguintes dados estatísticos relativos a assistentes operacionais de escolas públicas do ensino não superior e a não docentes em geral onde se inclui a anterior categoria profissional :

-dados estatísticos sobre o número de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais;

-temas das ações de formação (desde a criação desta categoria profissional) acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais;

-dados estatísticos, a partir de 2008 sobre o número de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para não docentes;

-dados estatísticos, a partir de 2008, relativos à idade, sexo, habilitações, situação profissional (contratado, efetivo) dos assistentes operacionais.

Pede deferimento

Coimbra, 11 de Maio de 2017

Olga Sousa

Apêndice 11 - Novo pedido de cedência de dados pela Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação (DSGRHF) da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE).



Olga Sousa <olgapsousa@gmail.com>

Protocolo DGAE-FPCEUC

Olga Sousa <olgapsousa@gmail.com>
Para: DSGRHF@dgae.mec.pt
Cc: Cristina Vieira <vieira@fpce.uc.pt>

30 de novembro de 2017 às 00:01

Exma. Sra. Dra. Maria João,

Na sequência da formalização do protocolo entre a DGAE e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e de modo a dar celeridade à investigação sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais venho perguntar se as diligências necessárias ainda são morosas e se é possível o envio dos dados estatísticos, durante o próximo mês de Dezembro.

Com os melhores cumprimentos,

Apêndice 12 - Pedido de autorização à Direção-Geral de Educação para aplicação de questionários em meio escolar.



Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados através de questionário junto de assistentes operacionais e professores

██████████, 24 de fevereiro de 2018

Ex.^{mo} Senhor Diretor-Geral da Educação,
Dr José Vítor Pedroso

Olga Maria Paçô Sousa, doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), na área de especialização em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, encontra-se a realizar uma investigação com o título provisório: “Formação inicial e contínua de assistentes operacionais em escolas públicas de ensino não superior: Luz ou penumbra?”, vem solicitar a V.^a Ex.^a autorização para proceder à recolha de dados em meio escolar, junto de assistentes operacionais e de professores de agrupamentos de escolas com 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário e de escolas não agrupadas com 3º ciclo do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário do distrito de ██████████. Solicita-se ainda autorização para realizar entrevistas aos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas do referido distrito, a partir dos resultados obtidos na aplicação dos questionários.

O objetivo principal da investigação consiste em conhecer, junto dos assistentes operacionais e professores de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, o que pensam estes profissionais sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes.

O presente questionário é comum para assistentes operacionais e para professores, com exceção de algumas informações sociodemográficas específicas e uma parte respeitante aos processos de aprendizagem dos assistentes operacionais, e foi desenvolvido no decurso do referido projeto de doutoramento, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Coimbra Vieira, Professora Associada da FPCE-UC. O preenchimento do questionário é individual e as informações recolhidas serão anónimas, garantindo-se a sua confidencialidade. No âmbito do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, os dados recolhidos serão usados para efeito da investigação e para cedência das conclusões gerais à DGAE.

Assim, solicitamos a V. Exa que autorize a aplicação dos questionários e apelamos à participação na investigação para a obtenção de resultados robustos sobre a temática da nossa investigação. Para efeitos de garantia de anonimato, os questionários serão deixados nas escolas dentro de envelopes fechados, sem qualquer identificação e cada

participante poderá devolver o seu questionário, devidamente preenchido, inserindo-o dentro de caixas concebidas para o efeito, uma para recolha dos questionários dos assistentes operacionais e outra para recolha dos questionários dos professores, que vão ser colocadas nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Refira-se que para fins da presente investigação interessa-nos contactar todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas afetas aos Centros de Formação de Associação de Escolas do distrito de [REDACTED], pelo que serão contactadas as respetivas Direções, após resposta de V. Exa. A este nosso pedido. Solicitamos se possível uma resposta breve e agradecemos toda a atenção.

Com os melhores cumprimentos

A Doutoranda,

Olga Maria Paçô Sousa

Apêndice 13 - Pedido para autorização de realização do estudo piloto.



██████████, 7 de abril de 2018

Ex.^{mo(a)} Senhor(a) Diretor(a)

Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada

Olga Maria Paçô Sousa, doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na área de especialização em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, orientada pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, da mesma instituição, encontra-se a realizar uma investigação com o título provisório: “Formação inicial e contínua de assistentes operacionais em escolas públicas de ensino não superior: Luz ou penumbra?”. A aplicação dos questionários em meio escolar foi autorizada pela Direção-Geral da Educação (referência n.º 0276500003), em 3 de março de 2018. O objetivo principal da investigação consiste em conhecer, junto dos assistentes operacionais e professores de agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas, o que pensam estes profissionais sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais que desempenham funções em agrupamentos de escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico e/ou com ensino secundário e de escolas não agrupadas com 3º ciclo de escolaridade e/ ou com ensino secundário do distrito de ██████████. Neste sentido venho solicitar a sua autorização para a realização de um estudo piloto, junto de assistentes operacionais e de professores do agrupamento d escolas /escola não agrupada que dirige. As informações recolhidas serão anónimas e será garantida a sua confidencialidade. No âmbito do protocolo estabelecido entre e a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, os dados recolhidos serão usados para efeito da investigação e para cedência das conclusões gerais à DGAE. Assim, solicitamos a V. Exa que autorize a aplicação dos questionários e apelamos à participação na investigação para a obtenção de resultados robustos sobre a temática da nossa investigação.

Com os melhores cumprimentos,

A Doutoranda,

(Olga Maria Paçô Sousa)

Apêndice 14 - Pedido de autorização para participação na investigação nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.



██████████, 15 de janeiro de 2019

Exmo^(a) Senhor^(a) Diretor^(a)

Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada

Olga Maria Paçô Sousa, doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na área de especialização em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, orientada pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, da mesma instituição, encontra-se a realizar uma investigação com o título provisório “Formação inicial e contínua de assistentes operacionais em escolas públicas de ensino não superior: Luz ou penumbra?”. Para a realização da investigação foi solicitada a autorização à Direção-Geral da Educação, através do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) para a aplicação de questionários com a designação “Perceções sobre a formação inicial e contínua de assistentes operacionais”, a qual foi aprovada com o n.º 0276500003, em 3 de março de 2018. O objetivo principal da investigação consiste em conhecer, junto dos assistentes operacionais e professores de agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas, o que pensam estes profissionais sobre a formação inicial e a formação contínua dos assistentes operacionais que desempenham funções em agrupamentos de escolas com 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e/ou com Ensino Secundário e de escolas não agrupadas com 3º ciclo de escolaridade e/ou com ensino secundário do distrito de ██████████. As informações recolhidas serão anónimas e será garantida a sua confidencialidade. No âmbito do protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, os dados recolhidos serão usados para efeito da investigação e para cedência das conclusões gerais à DGAE. Assim, solicitamos a V. Exa que autorize a aplicação dos questionários e apelamos à participação na investigação para a obtenção de resultados robustos sobre a temática da nossa investigação.

Com os melhores cumprimentos,

A Doutoranda,

Olga Maria Paçô Sousa

Apêndice 15 - Guião da entrevista focalizada de grupo.

Perceções dos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais.

Data: 2 de dezembro de 2020

Recursos: computador com câmara web, internet

Local de realização da entrevista: online através da plataforma *Zoom*

Bloco 1	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Questões de recurso
Apresentação		<ul style="list-style-type: none">-Proceder à apresentação da moderadora principal/ investigadora e moderadora /investigadora;-Dar a conhecer a investigação, os objetivos da investigação e os objetivos da entrevista focalizada de grupo;-Informar sobre a importância da realização da entrevista focalizada de grupo para a investigação;-Garantir que os aspetos éticos de anonimato vão ser salvaguardados durante a entrevista; -Enfatizar a importância da opinião de todos para a investigação;-Agradecer a participação na entrevista focalizada de grupo;-Pedir autorização para a gravação da entrevista; -Pedir aos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) para se apresentarem;-Obter informações sobre alguns dados sociodemográficos.	<ul style="list-style-type: none">-Dada a garantia dos aspetos éticos das informações a recolher, autorizam a gravação (áudio) da entrevista? -Nesta fase prévia do início da entrevista focalizada de grupo querem colocar questões? -Podem, por favor fazer a apresentação sem identificarem o CFAE?	

Bloco 2	Objetivo geral	Objetivo específico	Questões orientadoras	Questão de recurso
Resultados do estudo quantitativo definitivo	Refletir sobre os principais resultados do estudo quantitativo definitivo.	Apresentar os principais resultados do estudo definitivo.	Na vossa opinião a que se deve o facto de os professores apresentarem maior concordância quanto à necessidade de frequência de formação por parte dos assistentes operacionais sobre questões gerais e técnicas especializadas ligadas ao desempenho da profissão do que os próprios assistentes operacionais?	- Que reflexão fazem sobre os resultados apresentados?

Bloco 3	Objetivos gerais	Objetivo específico	Questões orientadoras	Questões de recurso
Formação inicial e formação contínua	Compreender as razões que subjazem à inexistência de formação inicial para assistentes operacionais e à pouca oferta de formação contínua para estes profissionais.	Auscultar as opiniões dos participantes sobre os resultados obtidos sobre a formação inicial e contínua dos assistentes operacionais.	-Na vossa opinião a que se deve o facto de os professores apresentarem maiores perceções para frequência de formação dos assistentes operacionais sobre a relação e comunicação com a comunidade educativa do que os próprios assistentes operacionais? -Quais lhe parecem ser as razões da diminuta oferta de formação contínua para assistentes operacionais nos planos de formação dos CFAE? - Que domínios de formação consideram cruciais incluir num plano de formação inicial adequado às funções a desempenhar pelos assistentes operacionais? - Em que contexto deve decorrer a	-Que razões apontam para a inexistência de planos de formação inicial para assistentes operacionais? -Que domínios de formação consideram essenciais incluir num plano de formação contínua para assistentes operacionais? - Em que contexto deve decorrer a formação : dentro ou fora do horário de trabalho?

			formação : dentro ou fora do horário de trabalho?	
--	--	--	---	--

Bloco 4	Objetivo gerais	Objetivo específico	Questões orientadoras	Questões de recurso
Necessidades de formação	Refletir sobre os constrangimentos na apresentação de necessidades de formação aos CFAE pelas direções dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.	Compreender as dificuldades inerentes ao levantamento e apresentação das necessidades de formação.	- Quais são as dificuldades sentidas pelos diretores dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas para apresentação das necessidades de formação para assistentes operacionais?	-Perante a identificação das necessidades de formação pelos diretores dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas quais são os critérios de seleção dessas necessidades para constarem no Plano de Formação do CFAE ?

Bloco 5	Objetivos gerais	Objetivo específico	Questões orientadoras	Questões de recurso
Planos de formação	Auscultar as opiniões dos diretores dos CFAE sobre os domínios de formação inicial e sobre os domínios de formação contínua a incluir nos Planos de formação dos CFAE.	Obter dados sobre domínios de formação para planos de formação inicial e formação contínua.	- Que domínios de formação consideram cruciais incluir num plano de formação inicial adequado às funções a desempenhar pelos assistentes operacionais? -Qual a modalidade de formação e duração? Em que contexto deve decorrer a formação? -Que domínios de formação consideram essenciais incluir num plano de formação contínua para assistentes operacionais? -Qual a modalidade de formação e duração? -Em que contexto deve decorrer a formação?	- Os domínios de formação apresentados pela DGAE devem manter-se ou devem ser incluídos outros domínios de formação? -Os domínios a incluir na formação inicial dos assistentes operacionais devem ser os mesmos dos domínios a incluir na formação contínua dos assistentes operacionais? Porquê?

Bloco 6	Objetivos gerais	Objetivo específico	Questão orientadora	Questão de recurso
Reconhecimento socioprofissional	Compreender como pode ser valorizada a profissão assistente operacional.	Recolher informações sobre formas de valorização dos assistentes operacionais.	-Como é que se pode valorizar a profissão de, assistente operacional, para que as pessoas que a desempenham invistam no seu desempenho profissional?	-Para alterar a conotação negativa associada às funções de um assistente operacional o que consideram que pode ser proposto em termos legislativos?

Bloco 7	Objetivos gerais	Objetivo específico	Questão orientadora	Questão de recurso
Frequência de formação	Refletir sobre a frequência de formação contínua e as implicações na carreira dos assistentes operacionais.	Recolher informação sobre a frequência de formação dos Assistentes operacionais e as suas implicações na carreira.	-O que pensam sobre a frequência de formação contínua, com aproveitamento, ter impacto na avaliação de desempenho e na progressão na carreira dos assistentes operacionais?	-Para a oferta de formação inicial e contínua para assistentes operacionais que medidas políticas devem ser implementadas?

Bloco 9	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Questões orientadoras
Término da entrevista focalizada de grupo	-Proceder à síntese e à reflexão sobre a entrevista focalizada de grupo.	-Percecionar o entendimento dos participantes sobre a realização da entrevista focalizada de grupo. -Verificar se há dúvidas para esclarecer ou se há questões para colocar. -Agradecer a participação na entrevista focalizada de grupo.	-Qual a vossa opinião sobre a importância da realização desta entrevista focalizada de grupo para os objetivos desta investigação? -Gostariam de acrescentar alguma informação?	A quem interessam estas questões?

Apêndice 16 - Pedido para participação na entrevista focalizada de grupo.

Focus group-Faculdade Psicologia Universidade Coimbra Caixa de entrada x

Olga Sousa 01/12/2020, 19:35

para Bcc:Diretor, Bcc:Centro, Bcc:cfaecaav, Bcc:cfaecd, Bcc:guarda.raia, Bcc:cfae.leirimar, Bcc:cfaebi, Bcc:cfae.minerva.geral

Exmo(a)Sr(a) Diretor(a) CFAE

No âmbito da investigação quantitativa já realizada sobre a Formação Inicial e Contínua dos Assistentes Operacionais, enquadrada numa investigação de doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientada pela Professora Doutora Cristina Vieira, precisamos do vosso inegável contributo para a investigação qualitativa. Assim, e na sequência do convite endereçado através de contacto telefónico para participar no focus group sobre esta temática, moderado pela Professora Doutora Cristina Vieira, dia 2 de dezembro, às 17h via plataforma Zoom, envio o link de acesso.

link reunião Zoom
<https://us04web.zoom.us/j/4102323963?pwd=VElwc0V5cEREQWsrS09yN0I3MjN3Zz09>

ID da reunião: 410 232 3963
Senha de acesso: 7H3Nh7

Agradeço, desde já a disponibilidade e colaboração na investigação.
Solicito a confirmação da receção deste email e presença no focus group.
Com os melhores cumprimentos,
Olga Sousa
Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Apêndice 17 - Análise de conteúdo da entrevista focalizada de grupo.

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Reconhecimento da profissão	Motivação para o desempenho da profissão	Manifestação de sentimentos associados a fatores internos ou externos geradores e/ou inibidores da ação.	<p>- “Na amostra, a média das idades é de 51 anos, agora imagine o que é, 51 anos significa que há neste Universo muita gente com mais de 60 anos. Onde é que está a disponibilidade mental e física para os trabalhos numa situação de formação?” (D7).</p> <p>- “A única coisa de bom que tem o assistente operacional é a partir de uma determinada altura ter uma garantia de emprego, uma estabilidade de emprego, e se calhar, é o único bónus a sério que existe” (D1).</p> <p>- “Não são valorizados pelo facto de terem feito formação e até em termos de classificação profissional, raramente é contabilizada” (D2).</p> <p>- “As próprias escolas não valorizam muito que o pessoal não docente faça formação, ou seja, há aqui uma espécie de desligamento entre aquilo que a escola pretende e a formação do pessoal não docente” (D3).</p> <p>- “Há alguma desmotivação que os funcionários têm para fazerem formação porque mesmo que a façam, ela não tem consequência nenhuma. Se não fizerem é igual, e portanto, fazem quando lhes agrada o tema. Se for para ocupar o tempo, não vão” (D5).</p> <p>- “Os assistentes operacionais estão disponíveis para fazer a formação, o problema maior é a capacidade que as escolas têm para os libertar nos períodos em que eles podem fazer a formação” (D5).</p> <p>- “A valorização profissional não parece ter assim uma consequência muito evidente na progressão deles” (D7).</p> <p>- “Se fosse assistente operacional e fizesse formação e não me atribuísem serviço dentro daquilo que tinha aprendido e que até tinha gostado, se calhar ficaria dececionado e diria: para quê?” (D8)</p> <p>- “Um assistente operacional ter feito formação ou não ter feito, em termos de progressão na carreira e até em termos de classificação profissional, raramente ela é contabilizada” (D9).</p> <p>- “A desmotivação deles é cada vez maior porque como nós temos observado, temos um problema com os assistentes operacionais, tal como temos com os professores que é a idade dos mesmos para o desempenho das funções tão pesadas” (D3).</p> <p>- “É preciso que seja dada algum tipo de orientação que permita ao assistente operacional compreender que a imagem que a instituição tem, também depende dele. Porque isto tem aqui duas vantagens: a primeira é que o funcionário sente-se valorizado e a segunda é que a instituição tem um retorno tendo um funcionário que é mais interessado na imagem da escola” (D9).</p>
	Atitudes face à aprendizagem	Perspetivas sobre a aquisição de aprendizagens em contexto formativo.	<p>- “Gostam de fazer formação porque estão a aprender algo que podem aplicar no dia a dia” (D1).</p> <p>- “O que eles dizem é que gostam de aprender e fazer formação” (D7).</p> <p>- “Do feedback que tenho, os assistentes operacionais gostam de aprender na formação e estão disponíveis para fazer a formação, mas obviamente, querem fazê-la com as condições que devem ter que é estarem libertos das outras horas” (D3).</p> <p>- “Quando têm disponibilidade de tempo eles gostam de fazer formação, ao contrário do que nós pensamos são seletivos nomeadamente nos temas que lhes propomos, nos conteúdos que desenvolvemos” (D4).</p>
	Dificuldades da profissão	Manifestação de sentimentos que dificultam a atividade profissional	<p>- “Começar por pagar mais, é uma vergonha aquilo que eles ganham, deve começar logo por aí e depois pagando-se mais pode-se exigir mais, isto é um bocado assim, não se paga e depois exige-se! A coisa não bate certo!” (D1).</p> <p>- “Os ordenados são o que nós sabemos, as condições são as que nós sabemos, e depois quem é um bocadinho melhor sob o ponto de vista de capacidades, vai procurando melhor, e se encontrar alguma coisa melhor, imediatamente deixa a profissão. Esse é que é o problema” (D6).</p> <p>- “Os professores acham que os assistentes operacionais devem estar um pouco mais aptos, devem saber mais, devem fazer mais, e se nós olharmos para a vida deles na escola, estão extremamente sobrecarregados de trabalho, têm uma motivação muito baixa em relação ao vencimento miserável.” (D8).</p> <p>- “Não parece haver grande empenho dos agrupamentos fornecerem formação ao seu próprio pessoal não docente, nomeadamente pelo horário e financiamento. Não há especial empenho na formação para não docentes” (D2).</p> <p>- “Muitas vezes dizem que querem fazer mais formação, mas é exatamente esta a dificuldade, a direção das escolas é que lhes não permite fazer mais formação” (D7).</p>

			<p>- “Os assistentes operacionais querem fazer formação e muitas vezes dizem que querem fazer mais, mas é exatamente esta a dificuldade, a organização das escolas é que lhes não permite fazer mais formação” (D6).</p> <p>- “A primeira dificuldade para os assistentes operacionais fazerem formação entronca nas dificuldades de dispensa por parte dos diretores” (D5).</p> <p>- “Sem que pareça que é uma resposta corporativa de desculpa, estes constrangimentos são bastante reais e gostaria de acrescentar um outro que é uma natural e sublinho natural e (...)” sublimo relutância dos diretores em dispensar os poucos ou muito poucos, nalguns casos de efetivos que têm”(D1).</p> <p>- “Os diretores dizem que desistem de fazer formação para o pessoal não docente porque não vêm resultados, como é o exemplo simples, ao nível do atendimento e das técnicas de comunicação” (D8).</p> <p>- “Os diretores cansam-se porque fazem um investimento em dispensarem as pessoas para fazerem a formação e não há retorno” (D9).</p> <p>- “Não há condições para lhes pagar as deslocações e eles já ganham tão mal e não há condições para participarem na formação” (D5).</p> <p>- “Quando eles têm, por exemplo, serviço da parte da manhã e a seguir ao almoço, por razões do seu próprio horário iam para casa e vão ter que fazer a formação de tarde, eles acham-se no direito, e na minha opinião com todo o direito, de poder ver compensadas as horas que vão fazer a mais da parte da tarde, na formação no serviço normal das suas escolas, e isto é que é o problema que muitas vezes não se consegue conciliar” (D3).</p> <p>- “É muito comum ao nível dos assistentes operacionais haver algum conflito de género no desempenho de tarefas: os assistentes operacionais não quererem fazer determinado tipo de tarefas como limpeza, etc e por outro lado, a questão da conservação ficar mais para os homens. Portanto, ainda se verifica muito a diferenciação de género nas próprias tarefas que eles desempenham nas escolas” (D8).</p> <p>- “A vida dos assistentes operacionais neste momento nas escolas é muito difícil porque os alunos são menos obedientes do que no passado, têm corredores onde passam centenas de alunos, onde só está um ou dois funcionários, têm salas para limpar, têm professores para apoiar, é um mundo à volta deles.” (D3).</p>
	Abandono da profissão	Perspetivas sobre a procura de outras atividades profissionais.	<p>- “Mas porque é que aparecem cada vez mais pessoas com formação académica elevada? Exatamente porque aqueles que têm alguma capacidade para a desempenhar estão à procura de empregos melhor remunerados” (D5).</p> <p>- “Quando entram numa escola, na primeira oportunidade concorrem à Segurança Social, Finanças, Instituto do Sangue, etc, concorrem aos concursos de mobilidade interna e vai tudo embora. O que está a acontecer neste momento nas escolas é uma razia dos melhores assistentes operacionais e dos melhores assistentes técnicos, está tudo a ir embora exatamente por isso” (D7).</p> <p>- “Os que conseguem ir para a Segurança Social ou Finanças, trabalham o mesmo número de horas, ganham mais e não têm horas extraordinárias que nas escolas muitas vezes são obrigados a fazer, então eles estão a lutar por quê? Aqui não há amor à camisola, isso já foi chão que deu uvas! Aquela ideia que o assistente operacional está a defender a sua escola, é a montra da sua escola, já não existe, as condições sociais são as mais importantes” (D8).</p> <p>- “Conheço casos de assistentes operacionais que são licenciados e quando de facto as competências deles são muito acima da média, já têm sido feitas mobilidades intercarreiras e muitas vezes eles vão para assistentes técnicos”(D9).</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Regulação da carreira	Perfil da carreira	Opiniões sobre as linhas de orientação para a carreira de assistente operacional	<p>- “Se for definido determinado perfil de carreira, será necessário determinada formação” (D1).</p> <p>- “Como é que se pode falar em formação se não há estrutura de carreira? O ponto número um para este processo ter um bom caminho é criar uma estrutura de carreira de pessoal não docente onde estejam definidas regras para a progressão e regras para o acesso à carreira, isso é fundamental” (D3).</p> <p>- “É importante criar uma estrutura de carreira para pessoal não docente e depois aí criar condições para fazer a formação” (D5).</p> <p>- “O que não existe previamente é uma carreira estruturada com determinadas exigências de formação ao início, no ingresso da carreira e depois as coisas são feitas <i>à la carte</i> à medida que as coisas vão surgindo sem cumprimento de qualquer requisito”(D7).</p>

	Requisitos para ser assistente operacional	Perspetivas sobre a qualificação profissional para o desempenho de funções	<ul style="list-style-type: none"> - “Para ser assistente operacional não há nenhuma formação de base que a legislação preveja que seja, digamos, para estas funções. Tanto quanto sei a habilitação mínima é o 12.º ano e a partir daí, qualquer formação adicional que possa existir, quanto muito é fator de valorização” (D4). - “Se um candidato tem 12.º ano e já tem experiência, por exemplo, com contratos anteriores na função pública e é concorrente com outro que até já tem uma formação especializada ou uma formação pós graduada, este não tem preferência relativamente ao outro. O facto de ter desempenhado a função é logo um fator preferencial na maioria das situações” (D4). - “O que é importante é a experiência anterior, se ela existir”(D6). - “Um dos caminhos, pelo menos o primeiro caminho, é que só entra na profissão quem puder entrar na profissão mas é preciso regulá-la antes” (D5). - “Tem de haver necessariamente crivo à entrada, até mesmo ao nível dos assistentes técnicos”(D7).
--	--	--	---

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Perceções sobre a formação inicial	Domínios da formação inicial	Identificação de domínios a incluir na formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> - “Os aspetos pedagógicos da ação educativa, o desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, atendimento, relação interpessoal, TIC, tudo isto são áreas importantes para a formação e estão previstas pela DGAE, quando nós solicitamos a acreditação. Agora estão na área da formação contínua e devia transitar, no todo ou pelo menos na parte mais significativa, para a formação inicial, diria no ingresso da carreira” (D4). - “A partir do momento em que ingressa na carreira, durante um determinado período de tempo, o assistente operacional deveria cumprir determinado número de horas num conjunto de áreas básicas da sua atividade profissional”(D6).
	Modalidade da formação inicial	Perspetivas sobre a modalidade de formação	<ul style="list-style-type: none"> - “Pelo feedback dos assistentes operacionais, qualquer formação nestas áreas que não tenha pelo menos 25 h não é suficientemente apelativa sob o ponto de vista dos resultados que se conseguem” (D4). - “Aqui não há alternativa, tem de ser dentro do horário de trabalho” (D6). - “Dadas as características da própria profissão, portanto, é ao nível de cursos de formação, sessões presenciais com 25 horas. Tudo depende da forma como são estruturadas as ações e devem ser tão práticas quanto possível porque que é isso que eles precisam, é de saber ver na prática, como é que as coisas devem ser realizadas, porque fazer limpezas e vigiar corredores eles não precisam de fazer formação porque naturalmente eles sabem como fazê-lo”(D9).

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Perceções sobre a formação contínua	Domínios da formação contínua	Perspetivas sobre os domínios a incluir na formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> - “Há referenciais da ANQEP que têm já cursos de nível 3 e até já há testes na área do acompanhamento de crianças. Eu acho que as áreas de formação para técnico/a de ação educativa do Catálogo Nacional de Qualificações da ANQEP, que é uma instância governamental, poderão vir a ser um ótimo referencial para as áreas” (D2). - “Quando pedimos as creditações das ações para pessoal não docente, já existe à partida, predefinidos um conjunto de áreas e de domínios nos quais nós encaixamos as ações que estamos a solicitar” (D4). - “Uma área que permitisse ao funcionário perceber que pode contribuir para a imagem que a instituição tem no exterior e uma segunda área que tem a ver com o digital, como complemento às áreas que a própria DGAE já define” (D6). - “Essas áreas e esses domínios já existem e estão previstas e penso que todas elas são importantes” (D7). - “Os domínios que estão contemplados pela DGAE são suficientemente abrangentes para que qualquer maior especificidade de cada um desses domínios possa ser feito, mas não devemos fazer mais especificação” (D8). - “Uma área que permitisse ao funcionário perceber que pode contribuir e contribui para a imagem que a instituição tem no exterior e uma segunda área que tem a ver com o digital, isto como complemento às áreas que a própria DGAE já define” (D6). - “Fala-se muito na digitalização e parece-me que ainda existe algum atraso por parte do pessoal não docente na utilização de plataformas de comunicação e devia ser feita formação nesta área” (D9). - “As escolas não pedem formação para os seus Assistentes operacionais por isso é que não há formação contínua, se pedirem nós organizamos” (D9).

Modalidade da formação contínua	Perspetivas sobre a modalidade de formação contínua	<p>- “Ação de formação com 25h e sempre em horário de trabalho, pois se já fazemos pouca formação, de outra maneira não fazíamos nada” (D5).</p> <p>- “Ações de formação práticas e incluídas no horário de trabalho” (D7).</p> <p>- “No caso dos assistentes operacionais, tem de ser mesmo assim, dentro do horário de trabalho. Não têm uma componente diferente que não seja o horário de permanência na escola, ou seja, as 35h” (D9).</p> <p>- “Ação de formação” (D2).</p>
Planos de formação contínua	Opiniões sobre o planeamento e a gestão das ofertas de formação.	<p>- “Há uma estrutura dentro da Comissão Pedagógica do CFAE que é a Secção de Formação e de Monitorização cujos elementos, pelo menos na lei, são os responsáveis pelos planos de formação dos agrupamentos de escolas, ou seja, estão em contacto com a direção. São os responsáveis por fazer o levantamento, a triagem dentro das necessidades, organizar as prioridades de formação com base no projeto educativo e nas necessidades sentidas. Se não chega à secção de formação através dos responsáveis dos agrupamentos essas propostas, essas necessidades ou não se sentem ou algo no processo está mal”(D3).</p> <p>- “A verdade é que não existe nenhum alinhamento entre o que as escolas querem em termos e áreas de formação e a tutela. Cada escola tem o seu plano de formação e pode contemplar áreas que a escola define em função das suas necessidades e que vão ter como público os assistentes operacionais e, portanto, qualquer área pode ser desenvolvida, é dado digamos, assim autonomia. O que não existe é nenhum tipo de diálogo porque a própria tutela poderia eventualmente dizer que seria aconselhável que nesta ou naquela escola houvesse um determinado grupo de ofertas formativas para pessoal não docente, e não há e isto fica muito aquém naquilo que é autonomia” (D5).</p> <p>- “A municipalização no pré-escolar e no 1.º Ciclo, em muitos municípios as próprias autarquias coordenam a formação do pessoal não docente. Eu não consigo perceber, pelo menos no meu município, se há um levantamento de necessidades ao nível dos conselhos municipais de educação onde muitos diretores têm assento. Agora realmente tenho tido nota que em muitos municípios são empresas privadas que dinamizam a formação que os municípios encomendam. Os centros de formação, do que eu sei dos meus colegas, não são ouvidos os diretores das escolas e confesso, tenho algumas dúvidas se eles também são ouvidos sobre a formação sobretudo ao nível do pré escolar e do 1.º Ciclo. Com a territorialização, este problema tem tendência a pôr-se” (D6).</p>
Atitudes face à formação contínua	Opiniões sobre o planeamento e a gestão das ofertas de formação.	<p>- “Não estou de acordo que a DGAE diga que determinada escola ou grupo de escolas tem de fazer esta formação para os seus funcionários, mas sim fazer um plano nacional de formação para pessoal não docentes, assistentes operacionais como faz com os professores, com um plano de transição digital imposto por cima. Haja um plano de capacitação de assistentes operacionais a nível nacional, imposto!” (D9).</p>
Impacto da formação contínua	Perspetivas sobre a apreciação dos efeitos da formação no desenvolvimento profissional	<p>- “Não é visível o impacto da formação, continua o mesmo <i>status quo</i> e causa algumas reticências por parte das comissões pedagógicas dos diretores” (D5).</p> <p>- “A carreira pode não estar dependente da formação. mas tem de ter impacto na carreira e é preciso ter carreira. Primeiro define-se o perfil, depois regulamenta-se depois faz-se a carreira e depois chegamos a este ponto, sim tem de ter impacto” (D6).</p> <p>- “Estamos a falar de formação ao longo da vida e neste caso ao longo da vida profissional, portanto ela faz todo o sentido e tem de ter consequência e neste momento as consequências em termos de carreira não são praticamente nenhuma. Pode haver, eu admito que haja em alguma escola quando se faz a avaliação do pessoal não docente que haja alguma incidência sob o ponto de vista da classificação em que a formação realizada possa valorizar de alguma forma, mas não está legislado, não há uma carreira que defina, e isto tem de ser previsto na carreira” (D7).</p>
Dificuldades dos CFAE	Manifestação de sentimentos relativamente à oferta de formação.	<p>- “Estamos muito espartilhados em muitos constrangimentos em relação à formação do pessoal não docente” (D3).</p> <p>- “Os centros de formação não têm autonomia financeira, depende sempre da apresentação de candidaturas e as candidaturas não aparecem com a regularidade anual. Desde 2010 até agora houve períodos em que não houve mesmo candidatura. A formação de professores ainda se foi conseguindo dar porque os formadores que davam a formação aos professores obtinham os créditos para si próprios. O pessoal não docente como não tinha qualquer mais valia é muito mais difícil mobilizá-los para o efeito” (D1).</p> <p>- “Reparem, logo à partida se o centro oferece o que as escolas sugerem ou pedem ou na qual se envolvem, então se nós tivermos problemas a montante é obvio que a oferta formativa vai ser também mais reduzida, e no caso dos assistentes operacionais, isso nota-se muito e tem a ver como uma certa</p>

			<p>desvalorização por parte da escola. As escolas funcionam para os alunos, as escolas querem chegar aos alunos e a direção entende que se chega melhor aos alunos pelos professores e não valorizam muito a contribuição que o pessoal não docente pode dar no sucesso dos alunos” (D1).</p> <p>- “O pessoal não docente não quer fazer formação porque a primeira dificuldade entronca nas dificuldades de dispensa por parte dos diretores” (D4).</p> <p>- “Quando proponho formação para pessoal não docente a proposta dos agrupamentos é nas interrupções letivas do Natal, Carnaval, Páscoa ou depois do término das aulas do 3.º período e aí começa sempre a ser difícil porque há uma marcação de férias que não é coordenada”(D5).</p> <p>“Quando os agrupamentos pedem ou quando permitem que eles façam formação pretendem que a façam na ausência de alunos e muitas vezes esse é o período em que eles têm menos disponibilidade mental para a fazerem.” (D2).</p> <p>- “As escolas não pedem formação para os seus Assistentes operacionais por isso é que não há formação contínua, se pedirem nós organizamos” (D4).</p> <p>- “A não compensação, a não recompensa da formação é um grande <i>handicap</i>”(D3).</p> <p>“Há uma razão muito válida para eles não aderirem muito à formação: não são valorizados pelo facto de terem feito formação” (D6).</p> <p>- “A formação acontece nas interrupções letivas que é quando eles também têm algum tempo para descansar, ou seja, perde logo com a adesão deles, daí que eles tenham essa ideia que através dos Centros de Formação, tem havido muito pouca formação” (D7)</p> <p>- “Vemo-nos na contingência de não fazer formação dada a impossibilidade da formação ser feita em regime à distância. A falta de competências digitais por parte da maior parte dos assistentes operacionais inviabilizou completamente a formação no confinamento, foi um período atípico” (D4).</p> <p>-“Com a municipalização e a passagem do pessoal não docente para as câmaras municipais a própria capacidade dos centros de formação realizarem formação para pessoal não docente fica aqui limitada porque nós, à partida não podemos fazer formação para assistentes operacionais do município, só podemos fazê-la para assistentes operacionais com vínculo ao Ministério da Educação e portanto a partir do momento em que deixamos de ter assistentes operacionais com vínculo ao Ministério da Educação deixamos de ter capacidade de fazer formação para pessoal não docente”(D8).</p> <p>-“Vamos ter de encontrar formas de protocolar projetos com as câmaras municipais a formação para pessoal não docente, caso contrário vai acontecer o que já está a acontecer há alguns anos em que a própria câmara contratualiza formação para pessoal docente no âmbito de determinado tipo de projetos que realiza e que incluem capacitação de professores e que são pagas pela própria câmara a entidades que fazem a formação e que ainda por cima veem atrás do centro de formação para poder certificá-las, de outra maneira não as conseguiriam certificar porque não têm centros de formação com possibilidade de os fazer. Estamos aqui quase como um elo de uma corrente da qual muitas vezes não conseguimos fugir. A legislação tem de ser clarificada relativamente a isso. A partir do momento em que os assistentes operacionais trabalham nas escolas os centros de formação deviam poder dar formação, mas não é isso que está na Lei. O que está na Lei é que nós somos centros de formação para dar formação contínua a pessoal docente e não docente do Ministério da Educação., inclusivamente quando nós queremos por escolas profissionais ou escolas associadas aos centros de formação elas têm de ter protocolo com o centro de formação senão nem sequer as podemos fazer”(D9).</p>
--	--	--	--

Anexos

Anexo 1 - Declaração da orientadora para submissão na plataforma de Monitorização de inquéritos em meio escolar (MIME).

 U C

FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

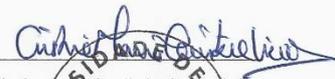
DECLARAÇÃO DA ORIENTADORA

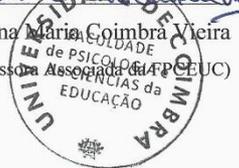
Cristina Maria Coimbra Vieira, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), vem por este meio declarar que se encontra a orientar o projeto de doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, de Olga Maria Paçô Sousa, doutoranda da mesma instituição. A tese final, a apresentar pela candidata, tem como título provisório *Formação inicial e contínua de assistentes operacionais em escolas públicas de ensino não superior: Luz ou penumbra?*

No âmbito do pedido de autorização para administração de questionários em meio escolar, feito por Olga Maria Paçô Sousa à Direção-Geral da Educação, mais se declara que estamos de acordo com a metodologia de investigação a utilizar para atingir os objetivos propostos e ainda que os instrumentos a aplicar foram previamente aprovados, salvaguardando-se todos os princípios éticos e deontológicos durante a recolha e análise de dados.

Coimbra, 19 de janeiro de 2018.

A Orientadora,


Cristina Maria Coimbra Vieira
(Professora Associada da FPCEUC)



Rua do Colégio Novo • Apartado 6153 • 3001-802 Coimbra • Tel.: +351 239 851 450 • Fax: +351 239 851 462 • dir@fpce.uc.pt • www.uc.pt/fpce

Anexo 2 - Protocolo celebrado entre a Direção-Geral da Administração Escolar e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.



PROTOCOLO

Considerando que;

A Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) tem por missão, entre outras, promover a formação do pessoal não docente das escolas,

Uma das missões da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) é a produção de conhecimento científico, através da realização de investigação fundamental e aplicada,

Entre:

A **Direção-Geral da Administração Escolar**, com sede na Avenida 24 de Julho, n.º 142, 1399-024, Lisboa, representada pela Senhora Dr^a Maria Luísa Gaspar Pranto Lopes Oliveira, na qualidade de Diretora-Geral,

e

A **Universidade de Coimbra**, com o número de pessoa coletiva 501617582, e sede no Paço das Escolas, em Coimbra, através da **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**, representada pelo seu diretor, Professor Doutor António Gomes Ferreira,

é celebrado o presente Protocolo:

CLÁUSULA PRIMEIRA

(Objeto)

O presente protocolo tem por objeto estabelecer as formas de cooperação entre as partes, nomeadamente no que respeita ao estabelecimento das condições de cedência de dados estatísticos sobre a formação contínua dos assistentes operacionais em escolas públicas (com 2º e 3º ciclo de escolaridade e/ou ensino secundário) do ensino não superior, a serem utilizadas no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Dra. Olga Maria Paçô Sousa.

CLÁUSULA SEGUNDA

(Deveres do primeiro outorgante)

A DGAE compromete-se a facultar:

- a. Dados estatísticos sobre o n.º de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais;

- b. Temas das ações de formação (desde a criação desta categoria profissional) acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais;
- c. Dados estatísticos (a partir de 2008) sobre o n.º de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para não docentes.

CLÁUSULA TERCEIRA

(Deveres do segundo outorgante)

A FPCEUC, facultados os elementos mencionados na cláusula anterior, na pessoa da Dra. Olga Maria Paçô Sousa, dará início ao projeto de investigação, sob a supervisão da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, Professora Associada, disponibilizando posteriormente à DGAE os resultados do estudo efetuado, após a defesa pública da tese de doutoramento, de acordo com os objetivos que a investigação pretende alcançar.

CLÁUSULA QUARTA

(Direitos de Autor)

1. A FPCEUC permanecerá detentora em exclusivo de todo o conhecimento produzido na sequência do desenvolvimento deste projeto de investigação, devendo a sua utilização por outras entidades ser sujeita a um pedido de autorização específico e à menção da respetiva autoria.
2. O elemento da equipa pertencente à FPCEUC, Dra. Olga Maria Paçô Sousa, será titular dos direitos morais de autor relativos a obras por si criadas no âmbito deste projeto.
3. A FPCEUC e a Dra. Olga Maria Paçô Sousa serão contitulares de direitos morais de autor relativos a obras criadas coletivamente.

CLÁUSULA QUINTA

(Vigência)

O presente protocolo vigora desde a data da sua assinatura pelos outorgantes até ao cumprimento das cláusulas segunda e terceira, salvo se for denunciado por qualquer das partes, através de carta registada dirigida à outra, com uma antecedência mínima de trinta dias.

CLÁUSULA SEXTA

(Incumprimento)

O incumprimento do presente protocolo por qualquer um dos outorgantes, que não possa ser resolvido por mútuo acordo, constitui motivo justificável para a sua rescisão, sem prejuízo do cumprimento integral das ações que estiverem em curso.

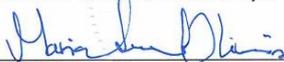
CLÁUSULA SÉTIMA

(Número de exemplares)

O presente Protocolo entra em vigor na data da sua assinatura, é redigido em dois exemplares assinados por ambas as partes, ficando um exemplar na posse de cada um dos outorgantes.

Lisboa, 11 de outubro de 2017

A Diretora-Geral da Administração Escolar



(Maria Luísa Gaspar Pranto Lopes Oliveira)

O Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



(António Gomes Ferreira)

Anexo 3 - Comprovativo de registo de inquérito na plataforma MIME.



Olga Sousa <olgapsousa@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito.

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: dir@fpce.uc.pt, olgapsousa@gmail.com

3 de março de 2018 às 19:07

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0276500003
- Nome da Entidade: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Nome do Interlocutor: Olga Maria Paçô Sousa
- Designação do inquérito: Perceções sobre a formação inicial e contínua dos Assistentes Operacionais

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

Anexo 4 - Autorização do inquérito em meio escolar.



Olga Sousa <olgapsousa@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0276500003

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: dir@fpce.uc.pt, olgapsousa@gmail.com

27 de março de 2018 às 16:30

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0276500003, com a designação *Perceções sobre a formação inicial e contínua dos Assistentes Operacionais*, registado em 03-03-2018, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Olga Maria Paçô Sousa

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os que intervenham na recolha e tratamento de dados pessoais. No caso presente de recolha de dados, as autorizações devem ficar em poder da Escola/Agrupamento e não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

c) Informa-se, ainda e em específico no que concerne ao segundo estudo supra descrito, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e, sublinhe-se, para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 5 - Resposta da cedência de dados facultados pela Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação da Direção-Geral da Administração Escolar.



Olga Sousa <olgapsousa@gmail.com>

Fwd: Investigação - Formação não docentes

2 mensagens

olga sousa <olga.sousa@dgae.mec.pt>
Para: olgapsousa@gmail.com

22 de agosto de 2019 às 20:56

----- Forwarded message -----

De: **DSGRHF - DIREÇÃO SERVIÇOS GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS E FORMAÇÃO**

<DSGRHF@dgae.mec.pt>

Date: quinta, 22/06/2017 à(s) 11:12

Subject: Investigação - Formação não docentes

To: <Olga.sousa@dgae.mec.pt>

Exma. Sra. Dra. Olga Sousa

Na sequência do V. email de 29.05.2017, cumpre reafirmar a informação enviada pela Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação, no dia 11 de maio, no qual indicamos os dados que esta Direção-Geral pode facultar, a saber:

-dados estatísticos sobre o nº de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua), para assistentes operacionais;

-temas das ações de formação (desde a criação desta categoria profissional) acreditadas pela DGAE (formação contínua), para assistentes operacionais;

-dados estatísticos (a partir de 2008) sobre o nº de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua), para não docentes.

Os referidos dados serão enviados após a receção dos dois exemplares do protocolo de investigação devidamente assinados e datados.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação

Maria João Ferreira

RM

Anexo 6 - Protocolo estabelecido entre a Direção-Geral da Administração Escolar e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.



Olga Sousa <olgapsousa@gmail.com>

Fwd: Protocolo entre a DGAE e a investigadora Olga Sousa

3 mensagens

olga.sousa <olga.sousa@...>
Para: olgapsousa@gmail.com

22 de agosto de 2019 às 20:54

----- Forwarded message -----

De: **DSGRHF** <DSGRHF@dgae.mec.pt>
Date: quarta, 10/01/2018 às(s) 07:23
Subject: Protocolo entre a DGAE e a investigadora Olga Sousa
To: olga.sousa@...
Cc: Email <email@dgae.mec.pt>

Dra. Olga Sousa

No âmbito do pedido de colaboração na tese de doutoramento, enviam-se os dados solicitados:

- Dados estatísticos sobre o n.º de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais;
- Temas das ações de formação (desde a criação desta categoria profissional) acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais;
- Dados estatísticos (a partir de 2008) sobre o n.º de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para não docentes.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação

Maria João Ferreira

RM

Anexo 7 - Resposta da Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação da Direção-Geral da Administração Escolar para cedência de dados.



Olga Sousa <olgapsousa@gmail.com>

Fwd: Investigação - Formação não docentes

1 mensagem

olga souza <olga.souza@...>
Para: olgapsousa@gmail.com

22 de agosto de 2019 às 20:58

----- Forwarded message -----

De: **DSGRHF - DIREÇÃO SERVIÇOS GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS E FORMAÇÃO**
<DSGRHF@dgae.mec.pt>
Date: quinta, 11/05/2017 à(s) 12:04
Subject: Investigação - Formação não docentes
To: <olga.souza@...>
Cc: email <email@dgae.mec.pt>

Exma. Sra. Dra. Olga Sousa

Na sequência do V. email de 05.05.2017, registado nesta Direção-Geral com a referência A17002967P, de 11.05.2017, cumpre informar que esta Direção-Geral detém os dados a seguir indicados que poderão ser facultados, após autorização da Senhora Diretora-Geral da DGAE:

-dados estatísticos sobre o nº de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais;

-temas das ações de formação (desde a criação desta categoria profissional) acreditadas pela DGAE (formação contínua) para assistentes operacionais;

-dados estatísticos (a partir de 2008) sobre o nº de ações de formação acreditadas pela DGAE (formação contínua) para não docentes.

Face ao exposto ficamos a aguardar a formalização do pedido de envio dos dados supra, para aprovação pela Sra. Diretora-Geral.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação

Maria João Ferreira

RM

Anexo 8 - Comunicado da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP) à Comunicação Social.



Resultados do Inquérito | Assistentes Técnicos e Operacionais nas Escolas

Ficha Técnica

Universo: Diretores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas Públicas de Portugal Continental.

Amostra: 192 inquéritos preenchidos e devolvidos.

Recolha de dados: inquérito por questionário aplicado *online* entre o dia 14 e 20 de fevereiro de 2019.

Responsabilidade do inquérito: Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP), com o apoio da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP).

06 de março de 2019

Assistentes Operacionais (AO)



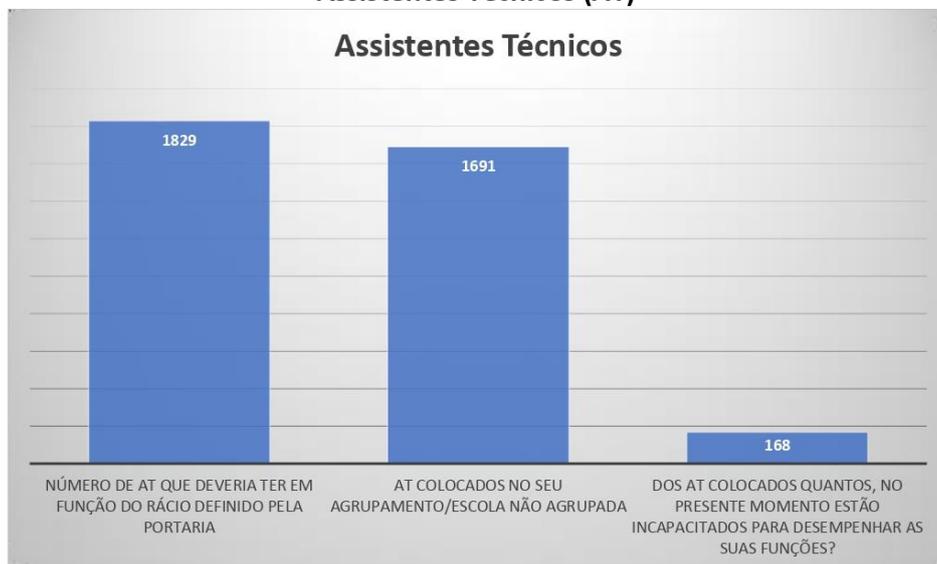
Justifique a sua resposta negativa

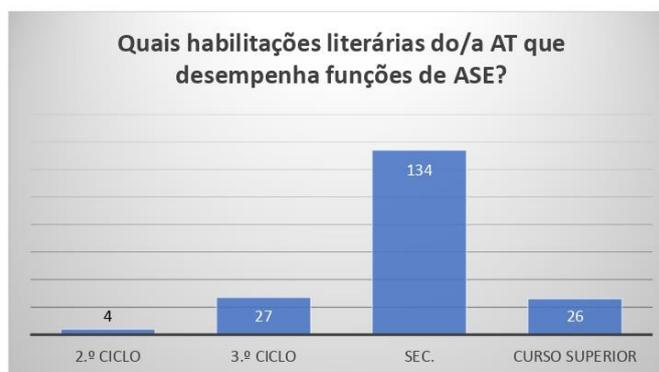
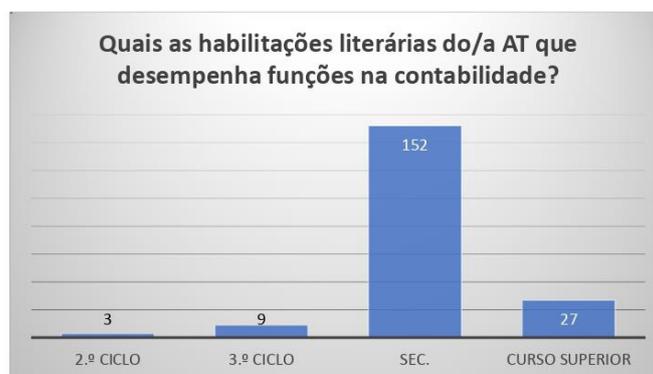
Rácios irrealistas (não tem em conta volumetria dos edifícios e elevada área edificada, dimensão das escolas, diversos serviços/setores específicos, necessidade de acompanhamento permanente de alunos abrangidos pelo Dec-Lei nº 54/2018, de 06 de julho - alunos que necessitam de um auxílio permanente, pois não são autónomos para comer, tomar banho, utilizar as casa de banho, deslocar-se para as sala -, escolas dispersas geograficamente, necessidade de vigilância, Ensino Noturno, desdobramento de horários - horário duplo, lugares de trabalho que exigem a permanência de AO - biblioteca, papelaria, bar...)



Escassez de AO: baixas médicas de longa duração, idade avançada, relatórios médicos para desempenhar serviços moderados, Licença sem Vencimento, em Meia Jornada, óbitos, aposentações, rescisões, não cumprimento do rácio.

Assistentes Técnicos (AT)





Algumas conclusões:

Assistentes operacionais (funcionários):

Rácios irrealistas e não são cumpridos (não tem em conta volumetria dos edifícios e elevada área edificada, dimensão das escolas, diversos serviços/setores específicos, necessidade de acompanhamento permanente de alunos abrangidos pelo Dec-Lei nº 54/2018, de 06 de julho - alunos que necessitam de um auxílio permanente, pois não são autónomos para comer, tomar banho, utilizar as casa de banho, deslocar-se para as sala -, escolas dispersas geograficamente, necessidade de vigilância, Ensino Noturno e escola com menos de 21 alunos, desdobramento de horários - horário duplo, lugares de trabalho que exigem a permanência de AO - biblioteca, papelaria, bar...) - não são critério de cálculo de rácio nos termos da portaria n.º 272-A/2017, de 13.09;

Escassez de AO: baixas médicas de longa duração, idade avançada, relatórios médicos para desempenhar serviços moderados, Licença sem Vencimento, em Meia Jornada, óbitos, aposentações, rescisões, não cumprimento do rácio – não existe mecanismos de substituição; cerca de 10% estão ausentes temporariamente do serviço.

Assistentes Técnicos (secretarias):

O n.º de crianças do pré escolar e de alunos do 1.º Ciclo não são critério para cálculo do rácio nos termos da portaria n.º 272-A/2017, de 13.09;

Rácio aquém das efetivas necessidades/colocações;

Escassez de AT: Baixas médicas de longa duração, mobilidade para outros ministérios, etc. são motivos para falta destes profissionais; cerca de 10% estão ausentes temporariamente do serviço.

Necessidade de dotar todas as escolas de Coordenador/a técnico/a;

Habilitações ao nível do ensino secundário; necessidade de formação, sobretudo em áreas específicas (tesouraria, contabilidade...).

Vila Nova de Gaia, 6 de março de 2019