



U LISBOA

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

**A perceção que os auxiliares da ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional: o caso da escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, na RAM**

Marta Cristina Vasconcelos Vieira de Freitas

Orientador: Professor Doutor Albino Pedro Anjos Lopes

Dissertação para obtenção de grau de Mestre  
em Administração Pública - Especialização em Educação

Lisboa 2013



agência regional para o  
desenvolvimento da investigação  
tecnológica e inovação

Os melhores RUMOS para os Cidadãos da Região



Rumos

Programa Operacional de Valorização  
do Potencial Humano  
e Coesão Social da RAM



REGIÃO AUTÓNOMA  
DA MADEIRA



REPÚBLICA  
PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



---

**“Se conhecermos melhor aquilo que são as nossas funções, desempenhamo-las melhor!”**

(Anónimo a encontrar neste trabalho.)



---

## AGRADECIMENTOS

Um agradecimento ao orientador Professor Albino Lopes pelas suas sábias palavras de encaminhamento e visão.

Um agradecimento especial e profundo ao colega Manuel André responsável por esta etapa da minha vida e por todo o seu apoio no meu trabalho.

À minha escola, na pessoa da sua Presidente pela capacidade de entender que este protocolo com o ISCSP abriria novos horizontes a nós e à própria instituição.

Às minhas colegas, companheiras nas conquistas e nos dissabores desta aventura.

À minha mãe pelo apoio incondicional de uma vida.

Ao meu marido, pela paciência que teve nos longos momentos de “ausência” e pelo seu incentivo para que concretizasse em sonho antigo.

Um pedido de desculpa à minha filha pela falha nas brincadeiras e nos momentos especiais neste quinto ano de vida.



---

## RESUMO

Os auxiliares de ação educativa mais recentemente chamados de assistentes operacionais são considerados indispensáveis em toda da escola, pelo que consideramos interessante conhecer a percepção que estes auxiliares têm da sua importância na organização, especificamente na Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia, no Funchal.

O desafio seria descobrir a percepção da sua importância sob a perspectiva da sua identidade e da cultura profissional e organizacional. Não pudemos dissociar a identidade dos indivíduos à cultura seja ela profissional, social ou organizacional com especificidade na Instituição Escola. Teoricamente há uma enorme quantidade de percepções que se podem analisar, influenciadas e influenciadoras dessa cultura. Como tal, a criação de variáveis latentes que conjugassem as questões, de modo a analisar as percepções, foi o maior e mais produtivo dos nossos desafios. Quisemos perceber se há diferenças significativas na forma de perceber a sua posição na organização em função das características sociodemográficas desta amostra e a existência de correlações entre as dimensões que representam a percepção dos auxiliares.

Após o tratamento estatístico pudemos constatar que há uma identidade e percepção sobre o serviço e as suas condições embora se note a existência de relações acentuadas entre fatores como o gosto pelo serviço, a agradabilidade, o orgulho e a predisposição para ajudar.

A autoestima e a valorização própria apresentam uma discrepância na relação com as restantes variáveis revelando algum desânimo e uma certa desilusão com eles próprios.

As relações constatadas são diversas e estruturalmente seccionadas entre os próprios colegas e as hierarquias de gestão. Há relações de confiança, de trabalho, de seleção de amigos e de poder que são condicionadas e condicionantes da aceitação e inclusão, das recompensas, que para esta amostra se baseia no reconhecimento e na formação, e da comunicação que engloba a compreensão, conhecimento e interpretação das regras, objetivos e daquilo que os rodeia.

A compreensão das políticas adotadas na escola e a percepção que os auxiliares têm das hierarquias têm bases de sustentabilidade na confiança, na oportunidade encontrada, na motivação, na resolução de conflitos pelas chefias, situações confirmadas pelas entrevistas. Percebe-se que há uma relação de proteção que recai sobre o órgão de gestão da escola, tudo o que emana daquele grupo mesmo que não intencional é estimulante à reação dos auxiliares e para estes tudo o que possa acontecer é da responsabilidade do Conselho Executivo.

Palavras-chave: Cultura, identidade, percepção, relação, hierarquia, organização.



---

## ABSTRACT

The auxiliary educational action most recently called operational assistants are present and are considered indispensable in every school, the internal floors to outdoor patios, so it would be interesting to know the perception that these aids have their importance in the organization, specifically in Dr. Horácio Bento de Gouveia School, in Funchal.

The challenge would be to discover the perception of its importance in the perspective of their identity and of professional and organizational culture. We cannot dissociate the identity of individuals' culture whether professional, social or organizational specificity in School Institution. Thus it was important to know the level of its importance based on the opinion of their own. Theoretically there is a huge amount of perceptions that can analyze influenced and influencing this culture.

The creation of latent variables which combined issues in order to analyze the perceptions was the largest and most productive of our challenges. See whether there are significant differences in the form of an inner perspective their position in the organization according to the sociodemographic characteristics of this sample and the correlations between the latent variables representing the perception of the auxiliary. After statistical analysis we found that there is an identity and perception about the service and the conditions although they note the existence of relationships between these factors as pronounced taste for service, pleasantness, pride and willingness to help. Self-esteem and appreciation own show a discrepancy in relation to the remaining variables revealing some discouragement and a certain disillusionment with themselves. The relationships found are diverse and structurally split between own colleagues and management hierarchies. No trust relationships, work, friendships and selection of power that are conditioned and conditioning the acceptance and inclusion of rewards, which for this sample is based on recognition training, and communication that encompasses the understanding, knowledge and interpretation of rules, goals and what surrounds them.

The understanding of the policies adopted in the school and the perception that the officials have hierarchies have bases sustainability trust, found opportunity, motivation, conflict resolution by the management, situations confirmed by interviews. It is noticed that there is a relationship of protection rests with the governing body of the school, everything emanates from that group even if unintentional is stimulating the reaction of these aids and everything that can happen is the responsibility of the Executive Board.

Key- words: culture, Identity, perception, relationship, hierarchies, organization.



---

## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	xii
ÍNDICE DE TABELAS .....	xiii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	xvi
I INTRODUÇÃO .....	3
II REVISÃO DA LITERATURA .....	7
1. Identidades.....	9
1.1. A identidade à luz da sociologia.....	11
1.2. Identidade de grupo .....	14
2. Culturas.....	16
2.1. Cultura profissional .....	19
2.2. Cultura organizacional.....	25
2.3. Cultura Organizacional na Escola .....	29
III PARTE EMPÍRICA .....	38
1. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO .....	40
1.1. Objetivos.....	40
1.1.1 Objetivo geral .....	40
1.1.2 Objetivos específicos .....	40
1.2. Hipóteses de investigação.....	41
2 METODOLOGIA.....	42
2.1 <i>Design</i> de Investigação.....	42
2.2 População e Amostra .....	43
2.3 Instrumentos de Recolha de dados .....	43
2.4 Procedimentos .....	52
2.5 Análise de dados .....	54
3.APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	57
3.1. <i>1ª Fase do Estudo</i> .....	57
3.2. <i>2ª Fase do Estudo</i> .....	59
3.2.1.Caraterização dos sujeitos da amostra .....	59
3.2.2 As propriedades psicométricas do inquérito.....	63
3.2.3. Diferenças entre amostras independentes (resultantes das variáveis sociodemográficas) em função da perceção dos AAE face sua posição na estrutura organizacional da escola (medida pelas variáveis latentes).....	75

---

3.3. 3ª Fase do Estudo .....	84
IV DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	94
CONCLUSÃO GERAL .....	114
BIBLIOGRAFIA .....	122
ANEXOS .....	128

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de Construção da Cultura Organizacional da Escola (Torres, 2005).....	31
Figura 2: Percentagem do grau de satisfação face a situação profissional.....	63

---

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Frequência das Atitudes e Comportamentos dos AAE, observados nos diferentes sectores da escola.....	57
Tabela 2: Relação percentual entre a faixa etária, o género e a nacionalidade dos inqueridos. ....	59
Tabela 3: Relação entre a antiguidade na escola e o grau máximo de escolaridade atingida pelo inquirido.....	60
Tabela 4: Relação entre a escolaridade conseguida pelos progenitores, masculino e feminino dos inqueridos.....	60
Tabela 5: Distribuição dos funcionários pelas seções de serviços. ....	61
Tabela 6: Relação entre a progressão na carreira e a realização de formações. ....	62
Tabela 7: Frequências e percentagem da questão sobre o tema tratado na última formação. ..	62
Tabela 8: Dados sobre a razão da frequência da última formação. ....	63
Tabela 9: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Autoestima e Valorização própria” .....	65
Tabela 10: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa .....	66
Tabela 11: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Condições Operacionais” .....	66
Tabela 12: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Natureza das Tarefas” .....	67
Tabela 13: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Relações de Trabalho”. ....	68
Tabela 14: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Aceitação pelos Outros”.....	69
Tabela 15: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Afinidades Seletivas”. ....	70
Tabela 16: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Recompensas”. ....	70
Tabela 17: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Comunicação”. ....	71
<b>Tabela 18: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Compreensão das Hierarquias”.....</b>	<b>72</b>

---

Tabela 19: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Compreensão das políticas” . . . . .	73
Tabela 20: Coeficiente de correlação de Pearson (r) dimensão-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para o questionário total (com as 11 dimensões). . . . .	74
Tabela 21: Coeficiente de correlação de Pearson (r) entre as 11 dimensões. . . . .	74
Tabela 22: Teste t e Anova para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “autoestima e valorização própria”. . . . .	77
Tabela 23: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “identidade profissional”. . . . .	77
Tabela 24: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “condições operacionais”. . . . .	78
Tabela 25: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “natureza das tarefas”. . . . .	79
Tabela 26: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “relações de trabalho”. . . . .	79
Tabela 27: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “aceitação pelos outros”. . . . .	80
Tabela 28: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “afinidades seletivas”. . . . .	80
Tabela 29: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “recompensas”. . . . .	81
Tabela 30: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “comunicação”. . . . .	81
Tabela 31: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “compreensão das hierarquias”. . . . .	82
Tabela 32: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “compreensão das políticas ”. . . . .	83
Tabela 33: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da totalidade das dimensões. . . . .	84
Tabela 34: Análise do conteúdo da 1ª categoria da entrevista à Presidente da escola. . . . .	85
Tabela 35: Análise do conteúdo da 2ª categoria da entrevista à Presidente da escola. . . . .	85
Tabela 36: Análise do conteúdo da 3ª categoria da entrevista à Presidente da escola. . . . .	86
Tabela 37: Análise do conteúdo da 4ª categoria da entrevista à Presidente da escola. . . . .	87

---

Tabela 38: Análise do Conteúdo da 1ª categoria da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente.....	88
Tabela 39: Análise do Conteúdo da 2ª categoria da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente.....	89
Tabela 40: Análise do Conteúdo da 3ª categoria da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente.....	89
Tabela 41: Análise do Conteúdo da 4ª categoria da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente.....	90
Tabela 42: Análise do conteúdo 1ª categoria da entrevista ao encarregado dos funcionários.	91
Tabela 43: Análise do conteúdo 2ª categoria da entrevista ao encarregado dos funcionários.	91
Tabela 44: Análise do conteúdo 3ª categoria da entrevista ao encarregado dos funcionários.	92
Tabela 45: Análise do conteúdo 4ª categoria da entrevista ao encarregado dos funcionários.	93
Tabela 46 .....	149
Tabela 47 .....	149
Tabela 48 .....	149
Tabela 49 .....	150
Tabela 50 – Correlações interitens da dimensão “Relações de trabalho”. .....	150
Tabela 51 .....	151
Tabela 52 .....	151
Tabela 53 .....	151
Tabela 54 .....	152
Tabela 55 .....	152
Tabela 56 .....	153
Tabela 57 .....	154
Tabela 58 .....	156
Tabela 59 .....	158

---

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAE .....	Auxiliares de ação educativa
CEF .....	Curso de especialização e formação
JSS .....	Job Satisfaction Survey
QDR .....	Percepção da Quantidade que Deveria ser Recebida
QER .....	Quantidade Efetivamente Recebida
SPSS21 .....	Statistical Package for the Social Sciences



## I INTRODUÇÃO



## I INTRODUÇÃO

A inevitabilidade de uma nova gestão de recursos humanos na vida das instituições levou as ciências da administração a centrar a sua investigação na gestão de pessoas.

Os ambientes de trabalho passaram a ser o palco de estudo e, os operacionais que nela trabalham, agentes de análise. Ou seja, os espaços de trabalho não servem apenas para agregar competências técnicas, pelo que, há que fazer uma análise daquilo que Sainsaulieu e Segrestin (1986) chamaram de “articulações sociais” dos recursos humanos, da sua valorização e da sua capacidade de agir.

A escola tem sido alvo de diversos estudos. Os alunos e professores, as competências de cada um destes grupos e os conteúdos letivos, o enquadramento social e pedagógico da escola, a sua gestão e administração, a gestão intermédia, a sua liderança e os seus desafios, entre outros. No entanto, o pivô deste jogo, o pessoal não docente, os chamados auxiliares de ação educativa ou ainda mais recentemente os assistentes operacionais, não tiveram destaque ao longo dos muitos estudos que foram publicados.

Quando se fala de pessoas, há necessidade de olhá-las como um todo, objeto de um estudo profundo. Mesmo tendo consciência da sua subjetividade, Sainsaulieu (1977) refere o passado, os conceitos, as vivências, a escolaridade, os medos, as afinidades e até a religião como variáveis de base à construção da identidade desses indivíduos, em processo de estruturação ou reestruturação, pois o indivíduo está sempre em aprendizagem. No entanto, estes não são os únicos fatores que poderão determinar comportamentos. As condições que lhes são apresentadas são determinantes.

Surge então a necessidade de distinguir identidade de cultura, para depois se entender o conceito da cultura profissional. Lopes e Reto (1990) fazem referência aos diferentes conceitos de identidade e cultura mas, mesmo tendo em conta esta análise de conceitos e tendo consciência da sua ténue fronteira, ou seja, da difícil distinção entre o terminar de um e o início de outra, optaremos por conceituar particularmente cultura e identidade. Cultura será entendida como aquilo que foi adquirido pelo indivíduo e que foi processado pelo seu cérebro, interpretado e relacionado com aquilo que já tinha sido retido. Esta interpretação levará à identidade, que se entenderá como as características individuais e comportamentais, condicionadas pelas interpretações feitas da cultura que se lhes proporciona.

Já Bilhim (2008) referia: *Todavia, todas as ciências sociais se preocupam em explicar, articuladamente, a relação entre a conduta humana e as condições materiais e simbólicas que dela resulta e por sua vez a determina.* (p. 36).

Neste trabalho, pretende-se ampliar o âmbito das ciências da administração aos funcionários não docentes da escola Dr. Horácio Bento de Gouveia no Funchal, na Região Autónoma da Madeira, incidindo na perceção que têm de si mesmos e do seu trabalho, tal como a sua importância para a estrutura organizacional, em particular nesta escola.

Sendo assim, colocou-se a questão: Quais as perceções que os auxiliares de ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional?

Tornar-se-á pertinente refletir, no contexto da organização/instituição, sobre os restantes fatores que as influenciam, reestruturando e reavaliando os seus conteúdos. Por isso, a nossa direção recairá na análise do local de trabalho, passando pelo compreender a identidade de um grupo heterogéneo, como os auxiliares de ação educativa na escola, a sua identidade e a influência sobre a sua cultura social e profissional. No entanto, há que dissociar escola de empresa, na sua generalidade.

A escola, como entidade pública *no seio da qual se desenvolvem atividades administrativas, destinadas à satisfação de necessidades coletivas* (Bilhim 2008, p. 32), tem que refletir sobre a importância dada ao trabalho dos seus funcionários e sobre as ferramentas de mudança que lhes proporciona, de modo a permitir alterar comportamentos, ideias e conceitos no trabalho. A sua cultura profissional e a sua influência na cultura organizacional são igualmente promotoras da atitude e cultura profissionais destes operacionais, designados a partir deste ponto por AAE.

Esta relação estreita entre identidade e cultura, cultura profissional e organizacional levar-nos-á a centrar a nossa investigação nos fatores que, para este grupo em particular, poderão influenciar a perceção que os próprios têm do seu trabalho e da sua importância para a organização – Escola.

Medir tal perceção tornou-se um desafio, pois os instrumentos utilizados até então não tinham sido aplicados a este grupo de profissionais. Sem restar dúvidas que tal análise teria que partir dos depoimentos dos próprios, para o efeito utilizaremos o inquérito por questionário aos auxiliares desta escola.

Pretendemos apurar se fatores como género, idade, ancianidade, o número de anos que trabalha na escola, o tempo decorrido após a última formação e o grau de satisfação no trabalho são responsáveis por diferentes perceções da parte dos auxiliares. A necessidade de medir tal perceção incumbe-nos outra tarefa: a de encontrar e criar variáveis latentes, que nos possa ajudar a interpretar e medir os fatores que determinam tal perceção.

Entendendo a que o fator da satisfação sentida no local de trabalho melhora indubitavelmente o desempenho e promove a realização profissional, iremos procurar numa primeira fase, através da observação, as atitudes que estarão associadas à satisfação sentida e à cultura profissional. Para isso, basear-nos-emos na interpretação das atitudes e comportamentos que, segundo autores como Sainsaulieu (1977-2011), Lopes e Reto (1990) e Matos e Lopes (2008), entre outros, podem ser influenciadas e influenciar os colegas, as organizações e a própria comunidade.

Para Santos (2000) só é possível chegar à análise da cultura profissional depois de analisar a sociologia profissional. Se se derem ao devido valor, serão valorizados. Esse valor é consequência de um reconhecimento que, para autores como Lopes (2012), é a base da produtividade da empresa, pois permite a satisfação pessoal, autoestima e a autenticação das suas expetativas por parte do grupo.

As variáveis latentes, numa base sustentável das dimensões de Spector (1985) e da revisão da literatura, estendem-se às diferentes vertentes construtivas da cultura destes operacionais. O inquérito a distribuir permitirá construir dimensões que sustentarão a cultura ou o culto destes operacionais. Cada dimensão será consolidada respeitando as correlações entre os itens que as compõem e a preocupação em legitimá-las, não apenas nos conceitos teóricos encontrados, levar-nos-á a apurar se existem correlações significativas entre as diferentes dimensões (sob a forma de variáveis latentes) adotadas para avaliar a perceção dos auxiliares da ação educativa, face à posição que assumem na estrutura organizacional da escola.

Se o local de trabalho, para autores como Crozier (1977), Sainsaulieu (1977-2011), Lopes (2008/09), Sainsaulieu e Segrestin (1986), Pimentel (2009), Santos (2000), Freitas (2001), Lopes (2012), Barroso (2004), entre outros, é tão crucial como a sua identidade, caberá, por sua vez, às organizações a reflexão de como a cultura organizacional defendida e a sua própria identidade institucional poderão determinar ou influenciar estes operacionais.

Para além de esta percepção ser analisada pelos próprios auxiliares, para nós, tornou-se também pertinente conhecer a opinião de outros elementos que, direta ou indiretamente formam a cadeia hierárquica do trabalho destes funcionários. O método da entrevista será, por esse motivo, utilizado a três personagens deste organismo: à Presidente da escola, ao professor responsável pelo pessoal não docente e ao encarregado dos funcionários (terceira fase do estudo).

Se a educação é considerada um veículo de socialização e de promoção do desenvolvimento individual, cabe aos sistemas educacionais ter uma maior preocupação em proporcionar uma melhor comunicação e cooperação numa *cultura escolar* (Nóvoa, 1995). Daí que a escola deva igualmente ter capacidade de reintegração e adaptação destes elementos auxiliares de ação educativa, em prol do seu pleno funcionamento administrativo.

O trabalho que apresentaremos mostrar-se-á complexo mas de certa forma mais assertivo, promotor de uma reflexão fundamental sobre o papel que estes operacionais desempenham e sobre seu o posicionamento e relevância para o funcionamento das escolas. A sua influência e a forma como são influenciados, a sua identidade e as dos grupos, a sua cultura profissional e as consequências dos seus comportamentos naqueles com quem trabalham, são os fatores considerados, que nos levaram a várias direções.

**II REVISÃO DA LITERATURA**



## 1. Identidades

O interesse demonstrado pelo estudo da identidade dos indivíduos surgiu da necessidade da sociedade dar uma resposta aos tempos economicistas e competitivos.

A identidade é considerada uma característica intrínseca, que reflete a trajetória pessoal de um indivíduo, desde a família em que nasce, escolha que não lhe é facultada, ao meio social, às vivências (desde a infância à fase adulta), à religião, aos costumes, aos conceitos e às relações pessoais e grupais.

Essa trajetória pessoal é acompanhada por um entendimento cognitivo que é processado e aceite mediante os pressupostos anteriormente mencionados. Defende-se que estas diferenças originam tomadas de decisão racionais, mediante a identidade construída até então e a maximização dos resultados que obterá.

Este processo cognitivo, segundo Sainsaulieu (1997) é tão particular que lhe dá uma certa originalidade e diferença, que proporcionará reconhecimento e, por consequência, segurança e confiança em si na partilha interpessoal, conceito que fortifica, em parte, as personalidades que se destacam em situações em que se lhes é permitido construir tal identidade.

No entanto, os momentos sucedem-se, tal como ocorrem situações diárias, sociais ou familiares, pelo que o indivíduo não tem uma identidade estática e terminada, mas sim em constante alteração e modificação, determinadas por inúmeros fatores.

Não desconsiderando as situações familiares, é no ambiente social onde se operam consideráveis mobilidades culturais, sociais e geográficas, profissionais, inovações tecnológicas e económicas, que levantam questões como o reconhecimento e a identificação da IDENTIDADE SOCIAL. Não será demais lembrar que é sempre urgente, segundo Sainsaulieu e Segrestin (1986), que a identidade social seja conhecida e reconhecida pelo próprio e por aqueles que o rodeiam, como ponto de partida da sua “atuação” em sociedade.

A identidade, defende Sainsaulieu, poderá ter uma base racional previamente pensada e estruturada ou uma base cognitiva/afetiva estruturada numa mentalidade coletiva.

Dejours, citado em Sainsaulieu (1977), defendeu que o “sentido” que se dá ao trabalho está em função das identidades, com que se depara, e da sua participação, pelo que o

reconhecimento será o seu motor de arranque, o seu motivo. É esse reconhecimento que lhe dará valor social no trabalho, local onde se sentirá parte integrante e onde fará a diferença.

Fatores como os sucessivos trabalhos desempenhados pelo indivíduo, a organização onde esteve inserido e as experiências nesses diferentes espaços facultar-lhe-ão fortes identidades e conceitos de trabalho, promovendo atitudes individuais e grupais diferenciadoras.

Para Herbert Simon, a racionalidade da decisão é influenciada pelo passado e pelo presente. Para Simon (1965), efetivamente, a compreensão requer mais informação, nem sempre disponível no imediato da tomada de decisão. O ser humano processa cognitivamente o problema a resolver, mas a falta de todas as informações faz com que opte pela maximização de resultados. Diz-se, por isso, que as soluções são satisfatórias versus ótimas e os objetivos tangíveis versus abstratos e globais.

Ora, no espaço laboral, a integração, a valorização e o reconhecimento são, de facto, fatores construtivos dessa identidade. Depreendemos que, se houver uma aceitação por parte dos outros, será mais fácil a integração e, por conseguinte, uma melhor adaptação ao meio físico e humano, onde irá ter atitudes e comportamentos mais empáticos e valorizados. Consequentemente, reconhecidos pelos colegas e por outros que os chefiam. Estes fatores tornam-se igualmente determinantes na origem de conflitos, resolvidos de forma diferente, mediante as identidades construídas até então. Podemos encontrar diferentes tipos de estratégias perante o problema dos conflitos: a estratégia de conciliação com a maioria que, como diz o ditado “ Se não os podes vencer junta-te a eles”; a estratégia desafiadora e persistente, que poderá procurar apoio hierárquico estratégico, como obtenção de poder; ou, ainda, a segura, que opta pela negociação e aceitação, pelo que Sainsaulieu e Segrestin (1986), num trabalho comum, referem que a evolução das empresas depende de fatores decisivos como os valores e as representações defendidas pela sociedade e as representações recebidas na empresa ou local de trabalho.

De qualquer modo, estamos perante a criação de novos objetivos, de novos valores, de novas representações e símbolos identitários individuais nos locais de trabalho.

O salto para a identidade, como análise indispensável das atitudes, perceções e comportamentos do indivíduo no trabalho, é fulcral. Pimentel (2000) referia que a identidade

quer pessoal quer coletiva, era uma construção que se baseava na memória e nas vivências passadas.

As novas identidades definem a identidade organizacional, de acordo com os objetivos a que se propõem as organizações onde estão inseridos. Estas, por sua vez, influenciam a identidade, que pode alterar nos indivíduos que nelas trabalham.

Pode dizer-se, então, que a organização cria novas identidades em situações de mudança.

Lopes (2012) reitera que cabe às organizações proporcionar condições que levem os trabalhadores a serem eles os próprios autores de mudança no sistema, que direcionem a sua participação e não a apassivação neste processo. Se forem eles os autores de mudança, estarão a utilizar a sua identidade construída sobre sólidos alicerces para construir uma nova cultura profissional, interventiva e dinâmica. Serão a diferença que permitirá a mudança das organizações; é o *capital humano* que, por fazer diferença, será realizado e reconhecido pelos demais. Neste mesmo sentido, Pimentel (2009) referia Sainsaulieu, quando referenciava o estudo da estrutura do meio, a articulação existente entre as diferentes lógicas dos atores e a ação como o processo de estruturação das identidades culturais. A identidade profissional é influenciada pelas situações materiais de trabalho, cruzando-se com elementos de várias ordens, que proporcionam uma filtragem à atuação profissional.

Esta referência à identidade é elucidativa da emergente necessidade de analisar o estudo da identidade, com base na sociologia e evolução, indo mais longe e analisando também a identidade de grupo como base da identificação, em ambiente de trabalho, área de incidência fulcral do nosso trabalho.

### **1.1. A identidade à luz da sociologia**

O conceito de identidade teve a sua conceção alicerçada em diversas ciências, no entanto, a sociologia foi quem mais consenso gerou, na forma como aprofundou o estudo do indivíduo como pessoa, inserida numa sociedade participante e também reguladora desse megagrupo, uma vez que *O processo de socialização é algo que se processa ao longo da vida do indivíduo e a identidade social é permanentemente construída e reconstruída em condições de incerteza e precariedade no processo de socialização* (Santos, 2000, p. 73).

Santos (2000), citando Dubar (1977), este referindo-se a Mead (1934/1963), descreve a socialização como a construção de uma identidade social, quando afirma que se desenvolve a socialização do indivíduo simultaneamente com a sua individualização.

O binómio socialização primária, desenvolvida em criança, e a secundária, relativa à incorporação de saberes específicos, acompanha um indivíduo para a vida em simultâneo e numa parceria de forte relação. Para pensadores como Berger e Luckmann (1966/1986, in Dubar 1997), *a socialização nunca é completamente conseguida* (p.146), tal como *nunca é total, nem acabada* (p. 188).

Sainsaulieu e Segrestin (1986) referem um trabalho comum de B. Ramanantsoa e R. Reitter, para fazer referência a uma das principais tarefas da sociologia - a da redefinição e compreensão das categorias sociais pertinentes para o futuro próximo e longínquo dos indivíduos que a compõem.

A adequação ou redefinição do indivíduo às categorias sociais ou aos grupos sociais, com identidades distintas, permitirá ao indivíduo identificar-se mais com uns, do que com outros, definindo assim o seu futuro, as suas escolhas e até a sua profissão; não colocando de parte a sua aptidão inata para determinadas áreas, as relações de proximidade com os grupos de afinidades ideológicas determinam, igualmente, a escolha ou as alternativas correspondentes.

Na perspetiva de Santos (2000), as identidades sociais e profissionais são construídas pelo percurso da família, da escola, do mercado de trabalho, da empresa e do processo relacional, no qual se basearão os saberes, as competências e as imagens de si.

No entanto, há uma grande dificuldade em perceber-se, para certas categorias profissionais de serviços, postos ou ofícios, qual, e o que é, a sua atividade produtiva e qual o seu enquadramento na identidade social. Para além das dificuldades mencionadas, há a considerar o estereótipo social da categoria profissional desempenhada, principalmente pelos pares de atores nos diversos ambientes de trabalho.

Coube à pesquisa sociológica fazer perceber que é através do trabalho das responsabilidades, da expressão, da negociação, do tempo parcial, assim como do binómio identidade do trabalho e as do tempo livre, um instrumento social e cultural, que se mantém nos denominados *níveis de produtividade* (Sainsaulieu & Segrestin, 1986).

Segundo o trabalho apresentado por Sainsaulieu e Segrestin, para apreciar função identitária da empresa, pesquisou-se a gestão preventiva de emprego, as consequências organizacionais das tecnologias de ponta, a formação e a reconversão dos trabalhadores dos níveis mais baixos, o desenvolvimento da participação, da expressão e da negociação. Já Pimentel (2009) adicionava o papel da sociologia no estudo das coletividades que se formam na vida do trabalho. É então o local de trabalho ou a *empresa*, como denominam vários autores, a base das dinâmicas de regulação cultural na sociedade, o reflexo dentro da categoria social, da cultura que envolve os tais indivíduos. Também Torres (2005), inspirado em Touraine (1978), defende que a formação social tem uma lógica de integração grupal, confrontada por uma concorrência regulada pela capacidade crítica e pela habilidade estratégica do sujeito.

A socialização profissional é encerrada por Hughes (1955), citado por Dubar (1997), como uma *iniciação* à cultura profissional e uma *reconversão* da sua identidade. Com base na identidade profissional, estes autores consideram quatro elementos de base: a natureza das tarefas; a conceção do papel; a antecipação das carreiras e a imagem do ‘eu’, interligados aos domínios do trabalho, do emprego e da formação.

Logo, toda a socialização trazida ao longo da história do indivíduo terá o seu auge no confronto encontrado no local de trabalho.

A relevância desse posicionamento passa para a organização onde o indivíduo está inserido e para as relações que estabelecerá naquele espaço. Os pares com quem se depara e as novas relações por afinidades ideológicas, sociais ou meramente estratégicas, fá-lo-ão modificar a identidade trazida até então.

À identidade com os grupos dominantes ou dominados, provocadores de conflitos de valores, acrescenta-se-lhes as competências existentes e os objetivos comuns predefinidos numa agregação da realidade social, num todo fechado, coeso, com grande capacidade de força coletiva (Segrestin et al.1986). A interação com o outro, associado ao desempenho de tarefas concretas das organizações e aos objetivos específicos da empresa, levá-lo-ão a uma modificação constante e alternada dessa identidade, por obrigação de se sentir incluído ou por sobrevivência ao emprego. No entanto, com uma quantidade enorme de indivíduos de identidades heterogêneas e em constante mutação, a organização, ela própria, define uma identidade à custa dos indivíduos com quem trabalha, ao que atentaremos mais tarde.

Para Lopes e Reto (1990), com base nas reflexões de E. Erickson e de R. Kaes, a identidade pode ser sintetizada como o reflexo da identidade do indivíduo no grupo, como a atitude perante o meio, levando à adaptabilidade ou não, e os comportamentos consequentes nas tarefas, na defesa e na ideologia de grupo. É necessariamente nesta perspectiva que a identidade da empresa também se junta às variáveis, que determina parcialmente a identidade do indivíduo e *faz de cada organização uma identidade única*.

## **1.2. Identidade de grupo**

Até agora, temos constatado que a identidade é fruto de uma influência conjugada de diversos fatores, reconstruída e modificada ao longo da vida, onde as relações intergrupais no ambiente de trabalho têm uma influência acrescida na sua reestruturação. No entanto, a identidade que se cria no conjunto, onde está inserido o grupo de trabalho, pode ser vasta e relativa. As relações de subgrupos, a partir do grande grupo, têm sinergias específicas e merecedoras de uma análise cuidada.

A lógica do grupo processa-se por uma sequência de fusões, estratégias adaptadas, fundamentalmente pelos operários especializados com conhecimento e experiência, e pelas exclusões daqueles que se diferenciam da maioria. Ou seja, assiste-se a uma seleção de afinidades que lhes permite estar mais próximo daqueles que partilham o saber ser/estar no serviço. Mesmo tendo consciência de que nem todos agem de uma forma espontânea e que há quem faça um grande esforço para corresponder a estas relações de grupo, é necessário manter a ilusão de coesão do grupo que se autodefenda de fatores agressivos vindos do próprio local de trabalho. A dependência ao grupo poderá ter consequências a nível emocional ou laboral, pelo que os resistentes sobreviverão à camuflagem da adesão maioritária, numa perspectiva de sobrevivência.

O alheamento de alguns trabalhadores que não veem na empresa nenhum vínculo emocional ou social, leva a um distanciamento constante, repercutindo-se na qualidade do serviço e até em possíveis acidentes de trabalho. Sainsaulieu (1997) defendeu estas denominações nas relações no trabalho e consecutivas culturas que se irão criar a partir destas atitudes. Para o autor, o alheamento é uma *desfidelização do trabalhador*.

O dilema da *integração* é manipulado por vários fatores, nomeadamente pelas capacidades de lidar com situações novas, as relações pessoais, as afinidades, a adesão aos grupos já

existentes, as ideologias dos grupos, a relação com as chefias, com a autoridade e com o poder. Relatam, pois, nestes fatores perspectivas próprias, ideias subjetivas, conceitos de base adquiridas com o tempo e que se refletem nas suas atitudes. Quem não está integrado precisa de alterar a sua identidade para ser aceite e quem foi integrado terá que manter-se junto ao grupo, de modo a proteger-se dos tais agentes que colocam em perigo a sua estabilidade.

O indivíduo precisa estar em constante negociação e aceitação, criando novos valores, representações e símbolos individuais com que se sente identificado. Eis porque Lopes e Reto (1990) reafirmam a modificação constante da sua identidade, consequência da modificação da sua cultura.

Esta identificação profissional com outros *da mesma espécie* é um processo longo e com antecedentes. Santo (2000) referia que *Em particular, a identidade profissional dá-se na socialização que ocorre na adolescência e na vida adulta em contacto com numerosas instituições sociais, onde se processa a aquisição de saberes profissionais definidos e construídos por referência a um processo especializado de atividades (p.74).*

Pimentel foca, dessa forma, a dualidade das relações colocadas em duas dimensões: a qualitativa e a quantitativa, pontualizadas pela *afetividade* e a pela cognitividade das relações estruturadas, defendendo que é preciso compreender a força dos grupos, as referências sociais no trabalho e os valores em que se baseia o seu passado e a perspectiva de futuro. (Pimentel, 2009).

Os fatores entendidos como agressivos podem ter várias origens: constitucionais, hierárquicas, de manutenção do posto de trabalho, de disputas internas, de tecnologia de ponta, da reputação, da participação, da expressão, da formação e até das chamadas clivagens grupais.

Segundo essa perspectiva, Crozier (1977) defende que os atores sociais, que por si só são detentores de diversas tarefas, ocupando um lugar na própria organização, procuram maximizar o poder e otimizar a sua situação, a fim de alargar o controlo.

O conhecimento não pode nunca ser entendido como um fator destrutivo ou ameaçador da estabilidade das relações grupais. A atitude aprendente com a realidade e conhecimento do parceiro no tabuleiro de jogos estratégicos, que é o ambiente de trabalho, proporciona à organização uma dinâmica grupal e de incentivo à aprendizagem de forma coletiva.

Se estes indivíduos tiverem a sorte de estarem incluídos numa organização aprendente, que lhes proporciona intervenção na sua coletividade e, por conseguinte, no desenvolvimento da sua missão para bem da organização e de si próprio, então poderemos encontrar uma melhor satisfação pessoal e profissional, um melhor ambiente profissional, pessoal e familiar, que irão, com toda a certeza, repercutir-se no bem-estar da família e servir de exemplo aos futuros trabalhadores.

Lopes (2008/09) fez referência de que o trabalho do indivíduo em reconhecer a necessidade de alterar a sua cultura é uma conquista feita pela sua identidade. No entanto, não é suficiente querer ou ser capaz, há que haver condições no meio circundante, nomeadamente na estrutura organizacional, de reconhecer a necessidade urgente de mudança.

Para Sainsaulieu (1977), a mediação humana tem que se debruçar sobre o estudo da própria estrutura do meio humano nos locais de trabalho, especificamente nas articulações entre as diferentes lógicas dos atores envolvidos na procura do poder estratégico, o que determina as relações entre colegas e chefias.

Se, em suma, a *organização* é considerada um local de relações individuais e coletivas, capaz de criar diversas formas de identidades e o facto, de a empresa entender que cabe ao ator/funcionário o papel de ponderar e/ou alterar as suas atitudes para manter o seu emprego e para manter a empresa, está a dar um passo gigantesco na alteração da sua identidade organizacional. Assim, ao haver um reconhecimento das dinâmicas existentes, estas identidades são promotoras de efeitos coletivos construtivos, de modo a conduzir, consequentemente, a uma *performance* económica.

## **2. Culturas**

Tendo já feito referência neste trabalho aos conceitos de identidade, ousamos definir cultura como aquilo que foi adquirido pelo indivíduo e que foi processado pelo seu cérebro, interpretado e relacionado com aquilo que já tinha sido retido, mediante o seu enquadramento social.

Neste capítulo começaremos por referir conceitos dados por autores conceituados nesta matéria.

Para Caria (2008), o conceito de cultura é ambíguo no âmbito das ciências sociais. As contribuições sociológicas e antropológicas levaram Caria a conceitualizar cultura à luz de diversas teorias. Para ele, cultura é uma construção social e histórica, capaz de produzir uma identidade coletiva inscrita numa relação social com *os outros*. Também defende que [...]

*cultura é uma prática social indissociável da análise das dimensões simbólicas do social, e nunca numa prática social divorciada das construções simbólicas dos atores sociais, ou vice-versa; cultura é uma reflexividade que começa por se expressar no uso de saberes práticos na interação social e por isso não parte apenas da produção e expressão discursivas (p.752).*

Sainsaulieu (1977), por sua vez, defende que a cultura é um todo de representações, que mentalmente são concebidas e levam a “agir e reagir” com os outros.

Lopes e Reto (1990) discordam da redução da cultura a um mecanismo, instrumento de adaptação externa, principalmente quando a cultura é um dos constituintes da identidade.

No entanto, todos estão de acordo de que cultura é complexa e que não pode ser reduzida apenas aos fatores antropológicos, mas também precisa da análise estratégica e psicológica para que se possa tornar mais completa. A cultura é considerada um potencial de recursos a usar pelos indivíduos como forma de organização de conteúdos do conhecimento social - *É prática, é quotidiano vivido, e desse modo é inconsciente, é estrutura social fora da consciência: um habitus.* (Caria, 2008, p.753), embora há quem defenda que podem ser autónomas da estrutura social mas com efeitos na mesma.

Citando Guiddens (1997, p. 46-47), a *cultura é o conjunto de crenças, costumes e valores que se manifestam nas inter-relações entre indivíduos e o conjunto de uma dada sociedade*, revelando uma certa ambiguidade com o conceito de identidade relatada no capítulo anterior.

Para Morgan (1996), a cultura é o processo de construção da realidade que leva o indivíduo a compreender ações, objetos, expressões e situações particulares.

A cultura, então, permite que se relacionem sob uma mesma linguagem, seguindo o pensamento de Barroso (2004), e se adotem conceitos comuns, particularmente importantes nos sistemas de poder, de criação de estatuto, de marcação de posição, de cooperação e de

reconhecimento, sendo uma consequência das relações apontadas. Ou seja, é fruto de tudo o que a sua identidade identificou como aceite, coerente e decisiva para determinar os seus comportamentos e atitudes, seja individualmente ou em grupo, seja na vida quotidiana, seja na vida laboral.

No estudo de Cameron e Quim (2005), referido em Lopes (08/09), as organizações poderão ser ou ter culturas emergentes dos comportamentos coletivos ou das interpretações e cognições individuais.

Caria (2008) considera que poderá ter uma construção normativa e estrutural. A primeira assente em valores da sociedade e que constroem essa sociedade, em atitudes que são aceites e em que se pressupõe homogeneidade, a qual se irá expressar nos conceitos da comunidade ou da instituição. A oposição às ideias expressas nesta cultura origina exclusão dos indivíduos; a segunda, encarada como *um corpo de regras semânticas e sintáticas aplicadas ao social: uma gramática social exterior à fala/práticas dos atores sociais...* (p. 756).

Sendo assim, a cultura não poderá ser apenas uma aquisição inconsciente ou uma representação mental de valores, ideias e conhecimentos, um esquema apenas de ordem prática de vivência e transmissão cega de valores, sejam eles próprios ou abrangentes. A cultura tem de ser encarada como um saco, onde se colocam todos estes fatores, sejam eles inatos ou adquiridos, numa mistura entre *prática social e condições sociais e históricas dadas*.

*Deve-se tentar compreender a cultura como um processo contínuo, proactivo da construção da realidade, e que dá vida ao fenómeno da cultura em sua totalidade (Morgan, 1996, p.135)*

A cultura produzida no ambiente de trabalho é um ajustar de culturas existentes e patentes no indivíduo, sejam elas patriotas, religiosas ou sociais. No local de trabalho, a cultura também se expressa nos grupos profissionais, sujeitos a processos de modernização, onde há preocupação pelo seu estatuto social e pela sua posição.

A pluralidade de identidades culturais nas diversas situações de trabalho e a posição estratégica na organização são fundamentais para o estudo dos indivíduos no seu meio.

Para Sainsaulieu (1977), esta pluralidade revela aspetos técnicos, económicos e organizacionais. Segundo a problemática do modelo do quotidiano, foi defensor da ideia de

que existiam diferentes modelos culturais associados aos indivíduos no seu ambiente de trabalho que, por consequência, deveriam ser analisados para se poder intervir, tanto no âmbito individual como em grupo.

O paradigma hierárquico, numa *dimensão de dependência às chefias hierárquicas e aos líderes informais* é outra perspectiva, também denominada de unanimismo, modelo que exprime a supremacia de grandes quantidades de relações de dependência às autoridades ou aos líderes e característica comum aos serviços mais simplificados; outro modelo, o modelo das afinidades seletivas, é aquele muito próximo do separatismo, onde todos têm grandes possibilidades de concretizar projetos pessoais e onde se distinguem os grupos culturais e sociais, as oficinas e as chefias, embora o eixo das relações seja o sistema das interações; o modelo estratégico é aquele onde se insere principalmente a hierarquia mínima da organização, sendo o modelo em que impera a liderança e a autoridade, a partir das quais se consegue atingir os resultados esperados, onde terá que haver de perto um comando mais personalizado. São estes os modelos culturais defendidos por Sainsaulieu (1977).

Em suma, a vida no trabalho tem uma importância decisiva na formação de relações e a diferenciação de situações de trabalho, que correspondem a diferentes modelos culturais. No entanto, há que referir que as relações não provêm apenas dos atores das diferentes categorias profissionais, mas também das condições em que são exercidas as atividades produtivas, um sistema técnico e socialmente organizado (meio de trabalho, posição hierárquica, contexto social externo, competência profissional, o nível de racionalidade da organização do trabalho, etc.).

A própria complexidade humana, no seu ambiente de trabalho, deverá estar atenta a fatores que a condicionem, tais como uma moral deficiente, os conflitos, as comunicações diferentes, os grupos, as clivagens internas, a insubordinação, a rotina, a falta de iniciativa e as críticas.

## **2.1. Cultura profissional**

Atendendo a todas as preocupações sobre a cultura, que o indivíduo conquista ao longo dos tempos, independentemente dos conceitos que muitos definem, a cultura exercida no local de trabalho é uma cultura profissional que se torna um reflexo da sua cultura pessoal e motivo de uma análise cuidada.

A cultura profissional, entendida como uma junção dos termos “cultura” e “profissional”, não subentende apenas a ligação das características da profissão com as competências de que se entende terem consciência. Resta-nos entendê-la e perceber a sua conceção de modo a poder dar a conhecer a quem ainda não a percebe ou esclarecer quem a tem e não a entende como tal.

O local de trabalho é propício à verificação das aprendizagens culturais, através da forma como se lida com situações variadas e, simultaneamente é um local de aprendizagem, onde se descobre novos meios de proceder perante situações novas. Torna-se um campo complexo de relações estratégicas (unamismo, solidariedade, separatismo, identidades defendidas por Sainsaulieu), favorável ao estabelecimento de alianças e/ou coligações (retraimento e integração outras identidades presentes no mesmo estudo de Sainsaulieu), que farão com que esteja mais próximo ou afastado do poder. (Pimentel, 2009).

Na linha de ideia deste autor, se a identidade inerente for suficientemente segura, há a criação de ligações que podem proporcionar uma progressão; por outro lado, se a sua identidade for conservadora e defensiva, raramente se relacionará bem com o grupo, ou seja, as experiências do quotidiano propiciarão alterações de mentalidades.

Estes pontos de vista, abordados anteriormente no capítulo da Identidade, permitiu-nos entenderem a tal ténue fronteira entre o início e o fim da identidade e da cultura.

No âmbito da cultura profissional, Caria (2008) sustenta-a como uma identidade estatutária, referindo-se ao género, etnia, nação, contextos sociais, e identidades narrativas *no contexto das solidariedades orgânicas e das racionalidades instrumentais e mercantis do mundo social global* (p.759).

Com base na sua sustentação na identidade, Sainsaulieu (1977) identificou quatro culturas diferentes: *retraimento, fusão, negociação e afinidades* no ambiente de trabalho. Desde cedo utilizou o conceito de identidade para explicar os comportamentos dos grupos e as representações coletivas.

O Retraimento, verificado em situações profissionais, onde vigora organização racional, desqualificada, as fracas relações individuais e grupais, os separatismos e a forte dependência hierárquica, tornam o trabalho num instrumento para chegar aos objetivos pessoais.

A Fusão está relacionada com operários não qualificados, às tarefas simples, repetitivas, ao coletivo valorizado, às relações afetivas a pares, à chefia indispensável e à camaradagem.

A Negociação está mais relacionada com operários qualificados administrativos, técnicos com responsabilidade de chefia, onde há negociação e aceitação das diferenças. A riqueza afetiva e cognitiva dão importância à coletividade, à chefia eleita, escolhida pela capacidade, valorizando a profissão, a autonomia e a independência.

As Afinidades estão relacionadas com indivíduos do quadro e agentes técnicos que conhecem uma mobilidade socioprofissional, que os conduz a uma promoção interna. Nestes casos verifica-se uma desconfiança pelo coletivo e a incidência sobre relações estreitas pouco numerosas mas seguras, presencia-se um recurso da liderança para uma valorização da evolução pessoal, do estatuto e da carreira.

A análise instituída pelo autor às diferentes culturas proporcionou uma diversidade das mesmas, sendo estabelecidas pelos indivíduos no quadro das organizações.

A multiculturalidade dos indivíduos no espaço trabalho é entendida como indicadora da necessidade de se reformular estratégias e projetos.

Para estudar a cultura profissional, não basta identificar os diversos tipos de trabalho, é necessário compreender os seus fatores facilitadores ou limitadores. Para Santos (2000), a cultura profissional influencia profundamente o trabalho e o percurso profissional.

Por essa razão, Caria (2008) defende esta cultura como sendo uma *atividade conseguida*, com efeitos na autonomia política e profissional, ou seja, uma construção profissional.

Se um indivíduo passa a vida a trabalhar numa determinada organização, ele assumirá referências culturais, compartilhados por aqueles com quem trabalha, acabando por se identificar com referências específicas, para que não se sintam diferentes. Sendo assim, a organização torna-se um local social que deve evoluir na sua relação com a sociedade e contribuir para a mudança social (Sainsaulieu & Segrestin, 1986).

Segundo Michael Crozier, no trabalho realizado por Sainsaulieu e Segrestin, *não se mudará a sociedade por decreto* (p.211).

Não podemos esquecer que o espaço onde se trabalha é, muitas vezes, uma “segunda casa”, devido ao tempo que se dispensa nesse local e, como consequência, a necessidade de se estar sistematicamente com as mesmas pessoas, fomentando relações distintas desde a amizade à subserviência, repetindo tarefas sob ordens monótonas ou sob mudanças constantes, dirigidos por hierarquias que não são mais do que outras pessoas com quem estabelecem outras relações. Este mundo complexo obriga cada indivíduo a adaptar-se e a cultivar relações duais, grupais e hierárquicas, que levarão ao aparecimento de identidades profissionais (Beleza & Pimentel, 2009).

*Não vivemos impunemente dias, meses e anos de relações estratégicas repetitivas sem sermos profundamente marcados no modo como vemos o mundo e nos julgamos a nós próprios e aos outros.* Pimentel (2009).

A relação entre o trabalho desempenhado e o funcionário refletem-se nas competências que se espera atingir; no entanto, não podemos esquecer de se lhe adicionar fatores como a *situação intelectual*, que poderá marcar a cultura que constrói.

De facto, o chamado *capital intelectual* tem vindo a ser defendido por certos autores como base de sustentação dos empregos e das funções exercidas em diversas categorias profissionais. O conhecimento da componente humana pode dar pistas sobre as suas aptidões e orientá-las para uma melhor rentabilidade dos Recursos.

A cultura profissional, que se pretende construída sob sólidos conceitos de entrega e dedicação ao trabalho e à empresa onde está inserido, não é suficiente para manter o trabalho em contextos sociais, que estão em constante mutação. Se não houver um investimento no capital intelectual de cada um dos intervenientes, facilmente se assiste a um atropelo constante dos mais “conhecedores”, face aqueles que se deixam ficar por conhecimentos adquiridos.

Se cada um dos indivíduos adquirir conhecimento através da procura voluntária de informação, compreenderá melhor o seu papel e a função da organização a que pertence. A sua atitude só se poderá refletir de forma positiva neste mundo globalizante e à *empresa* será vantajoso se souber gerir estrategicamente os ativos intelectuais *integrando-os nos processos de criação, manutenção e utilização do conhecimento* (Matos & Lopes, 2008, p.233).

Em seguida, e como consequência, a decisão pela formação ou aquisição de conhecimento, de forma espontânea e voluntária, dependerá de indivíduo para indivíduo e da sua opção por uma determinada forma ativa de formar-se.

Herbert Simon (1965) denominou por racionalidade limitada às decisões que eram tomadas pelos indivíduos, de forma a maximizar os resultados, visto na hora e no momento não dispor de informações suficientes para conseguir otimizar os resultados.

O conhecimento é hoje uma das condições indispensáveis à produtividade e à competitividade. É considerada informação tudo, o que chega à mente do Homem e tudo o que o permite enveredar por uma determinada posição/decisão.

A formação profissional, a exemplo, é um instrumento defendido no trabalho de Beleza e Pimentel (2009) como meio de transformar a identidade e permitir a construção de uma nova cultura, modificando assim as atitudes, os valores e os comportamentos. No entanto, essa formação tem que se basear na estratégia da organização e no conhecimento da mesma, podendo ser encarada como um mecanismo auxiliar para a inovação e para o esclarecimento de conceitos, aperfeiçoando o que se entende por cultura profissional.

Não obstante, a formação pode ter duas consequências, nomeadamente a da criação de uma estrutura de uma outra identidade e a criação de uma identidade crítica, em relação aos colegas e às chefias, aos conhecimentos, aos contactos, às expressões e ao relacionamento (Pimentel, 2009).

Também Druker (1993, p.183), citado por Matos e Lopes (2008, p.234), refere

*No passado, as fontes de vantagem competitiva eram o trabalho e os recursos naturais, agora e no próximo século, a chave para construir a riqueza das nações é o conhecimento.*

Mas as vantagens da formação superam as desvantagens apresentadas, principalmente se atendermos às circunstâncias do momento. Se não, vejamos: a formação profissional, como componente de produtividade, tem de estar orientada para uma melhor adaptação aos novos tempos tecnológicos ou económicos, onde novamente se redefinem fatores como a integração, a abertura aos novos sistemas sociais e ao chamado plano imaginário.

Estes fatores foram defendidos num trabalho comum de Godinho, Gonçalves, Pimentel e Vieira (2009) como sustentabilidade das expectativas de futuro que se criam, fortalecendo a dimensão humana, na vertente do conhecimento, da progressão, do reconhecimento, da promoção da organização e uma melhor expressão de opinião e cunho pessoal. Estes serão reflexos que se manifestarão na carreira e no percurso profissional, na vivência relacional, no compreender melhor os superiores, com vista a melhorar a conduta, a fim de atingir uma maior eficácia de serviço e de tempo, ou seja, uma mudança de atitude perante o trabalho, não esquecendo a dimensão pessoal, que passa pelo maior conhecimento do exterior e da realidade dos sistemas organizacionais - ideia também defendida por Sainsaulieu (1973).

A formação, segundo Beleza e Pimentel (2009), tem de se assumir como uma prestadora de serviços às organizações, pois influencia a dinâmica produtiva em diversos aspetos. Permite também uma maior aproximação entre os indivíduos que se distanciam no meio laboral e até alterar ideias e conceitos pré estabelecidos de colegas.

Segundo Beleza e Pimentel (2009), as relações de trabalho, como a integração, estratégia e afinidades seletivas, variam pela intensidade e quantidade, moldadas pelo conteúdo cognitivo dos indivíduos. As afinidades seletivas são reforçadas enquanto que, na área da fusão, a integração e a estratégia são reforçadas com a aceitação de diferentes modelos cognitivos. As relações duais, antes da formação, baseiam-se na confiança e na amizade e, após a formação, Pimentel e o companheiro defendem uma maior profundidade nestas relações, com base na afetividade e na cognitividade. A solidez nas amizades permite maior confiança, melhorando o ambiente coletivo. Em contrapartida, cria um sentimento *elitista e separatista*, quando não se dá valor ao fato de que ter opiniões distintas é favorável à discussão e à produção.

O envolvimento dos trabalhadores ou funcionários na gestão e na organização dos serviços tornou-se assim um fator, na opinião de Lopes (2012), indispensável para o sucesso.

A qualidade dos Recursos Humanos tornou-se evidente por si própria e deverá estar presente em todas as funções, baseada nas pessoas e não nas tecnologias, pelo que a seleção dos melhores deverá ser pertinente.

Não haverá dedicação sem motivação, principalmente pela via da remuneração e a formação, de modo a melhorar o desempenho, exigindo uma avaliação mais cuidada dos elos de ligação, no sentido do desenvolvimento da coletividade, acompanhada sempre por um compromisso

por parte da liderança. Cabe às organizações optar pela valorização e pela procura do conhecimento.

Na linha dos estudos de Sainsaulieu (nos anos 80), a cultura profissional e a cultura organizacional estabelecem uma correspondência *entre as diferenciações identitárias socioprofissionais e os lugares ocupados na organização/divisão do trabalho no quotidiano organizacional* (Caria, 2008, p.763).

Não se poderá esquecer que a cultura é composta por imagens próprias, das quais se pode dizer que, no caso da cultura nacional, se manifesta por valores e, no caso das culturas organizacionais, reflete-se nas práticas.

## **2.2. Cultura organizacional**

Bilhim (2008) refere Mintzberg (1973), quando defende a interpretação do papel de ação do gestor em três grupos: nas relações interpessoais, na informação e na decisão. É de opinião que, perante a necessidade de formação, cada um é o gestor da sua própria decisão. Analisa, desta forma, o papel interpessoal, o do exterior e o seu papel de mudança. A organização onde o indivíduo está inserido tem tanto para “dar” ou “ter em conta” como a receber do próprio funcionário.

Lopes (2008/09) refere que Lawler II e Ledford defendiam que a organização baseada nas funções que desempenha já não era atual nem eficaz, pelo que a atenção se deveria centrar no indivíduo e nas suas competências, o que implica a necessidade de um maior estudo dos Recursos Humanos, num novo ambiente organizacional.

Aqui se confere que cabe efetivamente às organizações implementar processos que levem à inovação, ao reforço do conhecimento, à gestão, à certificação e à qualificação (Matos & Lopes, 2008).

Lopes e Reto (1990) defendem, por um lado, um conceito macrossocial da gestão feita, ou seja, aquela que tem influência da sociedade e que também a influencia; por outro lado, um conceito microsocia, o que implica uma autonomia no trabalho dos seus funcionários, nomeadamente ideológica, em prol da entidade. Para tal, a empresa/organização vê-se na

obrigação de cumprir objetivos, de incentivar a inovação e a participação dos atores individuais e dos grupos.

A organização não pode conceber ter sucesso nos seus objetivos quando sabe que depende do trabalho de todos os associados; há que conhecê-los e proporcionar-lhes oportunidades de se formarem, de informar, de motivar, de recompensar e de estimular. Não se pode pedir que exista uma cultura profissional produtiva e trabalhadora em função da organização se não houver, da parte desta, uma liderança transformadora e atualizada dos tempos e das pessoas com quem trabalha, nomeadamente e inclusive no que diz respeito a fatores externos como as tecnologias.

Com a evolução tecnológica, os ambientes de trabalho tornaram-se menos penosos fisicamente e mais sociais, sendo agora espaços onde *o homem vive, se realiza e cria riqueza partilhável* (Lopes, 2012). O indivíduo tem oportunidade de rentabilizar o seu tempo proporcionando a descoberta de outros interesses dentro do local de trabalho, fomentando uma maior relação entre colegas e indo ao encontro da necessidade da organização de ocupar os indivíduos abrindo-lhes novas perspetivas.

A opção de apostar nos indivíduos trará certamente alterações nas prioridades das administrações. Verifica-se que esta necessidade de fornecer condições ou ferramentas para que os indivíduos se tornem competitivos e produtivos, na opinião de Lopes (08/09) não se devam limitar às fontes tradicionais, pois existem os recursos naturais e novas tecnologias, mas há que ir mais além por parte dos próprios e de quem os orienta, na vanguarda de objetivos comuns.

Não basta trabalhar com indivíduos hábeis e versáteis; há que inculcar-lhes a capacidade de aprendizagem sistemática e de ação coletiva do trabalho em equipa, que poderá ser também um porto de abrigo à aprendizagem (Lopes, 2012).

Os indivíduos, quando se tornam competitivos, são uma mais-valia para as empresas. No entanto, há características pessoais que têm que ser identificadas, pois são essenciais para o objetivo da competitividade, nomeadamente a habilidade, a capacidade de aprender, a adaptação e a aprendizagem solidária, num ambiente de competição global.

Para estes, a taticidade está relacionada com a falta de explicitação, própria de determinados contextos; a robustez é a capacidade de se manter o seu valor num ambiente de mudança; a

integração é saber até que ponto as competências estão integradas na organização e o consenso dos gestores intermédios é fundamental, pois são eles quem interpreta e comunica com os níveis inferiores, com a visão, com a missão e com as estratégias da gestão de topo.

A autonomia e o dinamismo são dois pilares estratégicos para uma organização atual. No entanto, Sainsaulieu e Segrestin (1896) defendem que a cultura da organização deverá ter uma pitada de flexibilidade, uma outra de partilha de valores, que lhe dá sentido de presença, capacidade coletiva para produzir, consenso em torno de projetos ou até espírito democrático e convivial nas relações entre atores, transformando os indivíduos numa verdadeira comunidade de trabalho.

Nos estudos destes autores, faz-se referência a alguns casos de empresas que optaram por políticas de descentralização, de horários flexíveis, de trabalho ao domicílio e que deram origem a comportamentos de diferenciação que levaram, por seu turno, a uma certa independência de cada indivíduo, a ponto de enfraquecer as forças coletivas e profissionais.

Se estes indivíduos não acreditarem em si próprios, não poderão colocar em prática mecanismos que tornam por sua vez a empresa diferente das restantes: a sua identidade!

Lopes e Reto (1990) chamam à atenção para a construção da identidade da organização, com base nos mecanismos de inclusão no grupo, e a função que os grupos têm sobre a estrutura identitária de cada indivíduo. Freitas (1991) acrescenta a clareza ao grau de integração da cultura organizacional para fortalecer a estabilidade individual e a intensidade da aprendizagem coletiva.

Sendo assim, a *integração* passou a ser a chave para que a cultura e a identidade se pudessem revelar no contexto organização. A *integração*, na realidade social, cultural e profissional, passa pelos aspetos diferenciadores como os horários flexíveis, a polivalência, as recompensas, o trabalho em equipa, a inovação e até, não menos importante, pelo sistema de remunerações.

Pode dizer-se que o desenvolvimento das organizações tem que se basear em mecanismos de análise, conhecimento, debate e elaboração de projetos coletivos, pois acarretam uma variedade de atores. Não se pode esquecer que hoje o indivíduo não é apenas um saco cheio de conhecimento inculcados pela família e pela sociedade, pelas vivências passadas, antes um que se vai enchendo com as diversas aprendizagens do ‘saber de experiência feito’.

Os valores, crenças, ideologias e interação social assumem relevante importância, pois a ação comportamental e os objetivos das organizações pressupõem uma modificação adequada do seu comportamento. Este saco enche-se, a todo o momento, de conhecimentos relacionais, fruto do dia-a-dia, nomeadamente e mais recentemente, até da ocupação dos tempos livres, que se tornam espaços temporais de desenvolvimento cultural, social e laboral.

A confiança é pois um fator novo que aparece depois de estabelecermos os laços mais restritos entre a organização e os indivíduos que para ela trabalham.

Para Lopes (2008/09), a confiança pode ser vantajosa num contexto organizacional e poderá levar à redução de custos de transição, potenciando sociabilidade e cooperação. A confiança pode basear-se na preocupação de uma clara e simples comunicação entre as partes, levando também a uma transparência das decisões tomadas, de modo racional ou relacional, complementando-se.

É a confiança, em quem lidera e gere, que leva a seguir estratégias distintas dos demais mas que precisa do trabalho dos outros. A confiança poderá facilitar a integração e, por sua vez, levar a acreditar na inovação, não havendo assim, como na maioria dos casos, desconfiança nem resistência à inovação, que pode ser mal interpretada ou aplicada.

Tendo em conta que os fatores identificados ao longo deste capítulo são tratados e analisados, bem enquadrados e transmitidos aos indivíduos, a organização, no entanto, não poderá fugir ao surgimento de conflitos e de subculturas - fatores que, por si só, são condicionantes para que o indivíduo queira valorizar o seu conhecimento e as suas competências dentro da organização, fortalecendo assim a identidade da mesma, tal como a sua identidade própria.

A cultura também se cria com incidentes no percurso e com os tipos de resposta que são dadas pelo grupo que, segundo as normas e crenças, vão-se enraizando, obrigando a uma repetição de procedimentos, num processo de desenvolvimento e de necessária aprendizagem.

Se a cultura das organizações é fruto das inter-relações grupais, os respetivos contextos são criados com base nas suas inter-relações, nos projetos pessoais, nas necessidades, nos valores e nos entendimentos de cada um.

No caso da organização Escola, Torres (2005) acrescenta-lhes ainda as *especialidades político-ideológicas* por referência ao contexto local, regional e nacional.

Barroso (2004), no seu caderno temático, apresenta vários estudos à volta das “escolas eficazes”, onde se promove a participação dos professores, o trabalho de equipa, as formas de gestão colegiais, uma *cultura de reforço mútuo* na resolução de problemas e ao desenvolvimento profissional.

Esta noção da organização aprendente, em Lopes (2012) aparece como uma forma de dinamizar os indivíduos particularmente à sua realidade e à sua formação, à desmitificação de conceitos e figuras ímpares e influentes na organização, numa consciência partilhada dos valores da organização e, assim, uma missão que vá ao encontro desses mesmos valores, da *visão partilhada*, da produção de um consenso comum, onde se toma decisões em grupo e se verifica a adoção, por parte da organização, de medidas que visam o referido processo de aprendizagem.

### **2.3. Cultura Organizacional na Escola**

A cultura escolar não pode ser encarada como uma subcultura, pois não pode ignorar a cultura social onde está inserida nem a influência que tem sobre a sociedade (Barroso, 2004).

Para estabelecer objetivos específicos neste âmbito, não pode esquecer que há fatores exteriores que os condicionam. Logo, as regulações normativas, as regras e as avaliações do desempenho organizacional, as quais não abordaremos neste trabalho, são exemplos desse fatores externos, enquanto que fatores internos como a cultura dos atores em contexto escolar, sejam eles de alunos, de professores ou de funcionários, são o exemplo das condicionantes internas, sobre as quais nos debruçaremos.

É já do senso comum que os fatores socioeconómicos e políticos estarão sempre, direta ou indiretamente, associados necessariamente ao desenvolvimento organizacional.

Para realizar os objetivos a que uma instituição pública se propõe, há que tomar decisões com base em critérios que avaliam os efeitos sobre o funcionamento do grupo e a aceitação pelos subordinados (Santos, 2000), numa decisão negociada e ponderada, tal como anteriormente referimos.

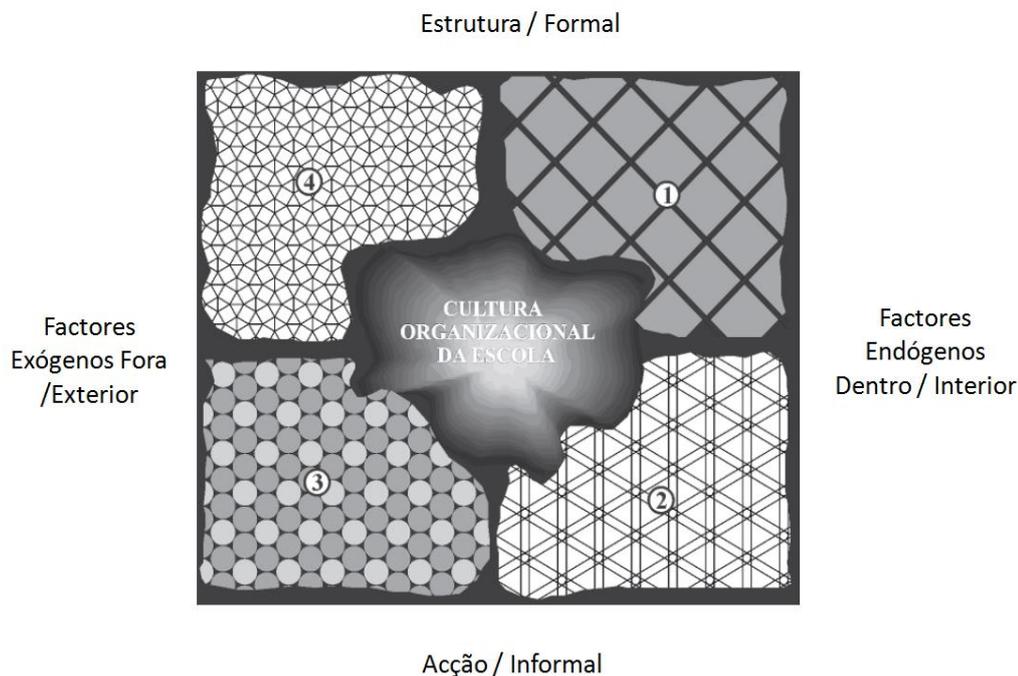
Daí que Torres (2005) relembre, no quadro da multiplicidade de funções pedidas à escola, que a ação se torna um meio de originar as denominadas novas culturas. São, afinal de contas, interações que refletem os códigos culturais partilhados pelo grupo, reformulando novas

simbologias, novas representações sociais, que assentam numa negociação de ações estratégicas de poder e de liderança. Por esta razão, a educação promove mudanças no indivíduo, num processo de mudança e de implementação dos diversos conhecimentos adquiridos, a que precisamente se dá o nome de cultura. A escola é local de socialização interna e externa onde também se interiorizam valores.

Cabe então à atual autonomia da escola, que lhe permite atuar de forma diferenciada, de acordo com o seu contexto social e funcional, proporcionar ou não interações diárias que determinem práticas e comportamentos, naquilo que se transforma em *processo da construção organizacional da escola* (Torres, 2005). É, de facto, a forma mais subliminar de destacar objetivos específicos em prol do seu funcionamento, do dos seus funcionários e dos seus utilizadores, de forma mais desafiadora e envolvente.

Não será por acaso que Torres (2005) apresenta um esquema, onde são apresentadas as diferentes interações entre o interior e o exterior do contexto escola, tal como os intervenientes normativos e os gestacionais influenciadores.

Numa análise rápida e objetiva, toda a base de sustentação do esquema é feita nos dois eixos principais que relaciona e articula, por quadrantes, as interdependências do formal ao informal e das respetivas relações deste, no dentro e no fora, da estrutura organizacional da escola. Dessa interseção dos eixos resulta, defende inequivocamente, a construção da cultura organizacional da escola.



**Figura 1 – Processo de Construção da Cultura Organizacional da Escola (Torres, 2005).**

O quadrante 1, delimitado pela estrutura/dentro destaca a preocupação pela estruturação formal da organização, em detrimento dos fatores de peso que se encontram dentro da escola, ou seja, aquilo que tem de ser e não o que se quer. O quadrante 2, limitado pela ação e pelos fatores humanos dentro da organização, dá uma grande importância ao capital humano que possui, ou seja, o ator como possuidor de fatores determinantes na produção da cultura. O quadrante 3, demarcado entre os fatores externos e a barreira da ação, evidencia as trajetórias sociais extraescola que são vividas pelos diferentes atores, tal como a marca cultural da própria vivência do meio escolar na construção da sua organização, ou seja, a influência das trajetórias sociais dos atores. O quadrante 4, colocado entre a estrutura formal e os fatores de fora da escola, leva-nos ao peso indiscutível dos padrões estruturais, baseados em determinados enquadramentos políticos, em normas e regulamentos legislados, por outras palavras, a influência dos padrões legais e formais na interação individual, social e organizacional.

Estes exercícios de análise permitem, numa primeira fase, ter a perceção do quanto é difícil se desprender de um dos eixos em função do outro, onde o limite de um poderá não ser o início do outro. Por vezes, a ‘ginástica administrativa’ tem de saber misturar, de forma menos linear

que os eixos fronteirios; por outro, não se poderá dar pouca importância aos efeitos que cada um destes eixos tem no processo da construção dessa mesma organização escolar.

Torres (2005) defende a compreensão da cultura organizacional no contexto escolar pela capacidade de interpretação das manifestações culturais, definindo-as em três lógicas de ação: a Integração, quando há uma manutenção da identidade ao grupo; a Estratégica, quando há uma preocupação pela aceitação e pela valorização da sua presença pelo grupo, adaptando-se, se necessário, para que essa agregação exista; e a Subjetivação, uma mediação entre a ação integrada e estratégica, onde não há adesão total à organização, numa subjetividade cautelosa.

Como tal, há necessidade de que haja quem esteja no topo da hierarquia para redefinir objetivos e adotar políticas estratégicas baseadas nos atores em jogo.

Santos (2000) partilha desta mesma opinião quando afirma: *A liderança é um processo e não uma pessoa* (p.110), embora o líder seja o centro de toda a ação Yukl (2009, pp.8), afirmando igualmente que a *Liderança é o processo de influenciar outros para compreender sobre o que é necessário ser feito e como fazê-lo, e o processo de facilitar esforços individuais e coletivos para alcançar objetivos partilhados*.

Nos estudos apresentados, é comum confundir-se liderança com autoridade. Enquanto a autoridade representa o poder que se tem sobre os outros, a liderança é um processo de condução ao sucesso de medidas e objetivos propostos; requer o *conhecimento de si mesmo (pessoal e profissional), da instituição, da situação e dos atores* (Santos, 2000, p. 115). Tal significa que o líder terá um papel acrescido, não bastando ter um bom desempenho da liderança; acresce-lhe a consciência da influência que as suas decisões terão sobre o percurso da organização. *A designação ou eleições de um chefe não dá apenas origem a diferentes expectativas, mas também cria condições distintas para o chefe e os subordinados* (Santos, 2000, p. 113).

Cabe, sem dúvida, à estrutura organizativa a análise das decisões, nomeadamente a da tomada de decisão e a da comunicação estruturada na cadeia hierárquica da organização e da autoridade que será exercida. Há que se saber quem ‘manda’ e em que é que ‘manda’, de modo a não haver sobreposição de decisões ou de responsabilidades daí advindas. (Bilhim, 2008).

Schein (1992) acrescenta ainda que a cultura organizacional tem ainda possibilidade de manifestar-se em três níveis fundamentais: os artefatos observáveis, as estruturas e os processos organizacionais visíveis. Ou seja, através do seu espaço, da linguagem, dos mitos, das histórias e dos rituais, dos valores manifestos, dos valores partilhados pelos elementos, dos objetivos e estratégias da organização.

A cultura da escola contém um conjunto de fatores organizacionais e de processos sociais que caracterizam cada atuação *per si* junto da sua comunidade escolar, diferenciando necessariamente umas das outras. Mais em concreto, Nóvoa (2005) defende que devem ser consideradas as pessoas que estão na escola, os seus interesses e a cultura da instituição, refletida na sua gestão a nível burocrático, no âmbito dos horários, turmas e distribuição, para que as diretrizes que se optam, possam refletir-se na eficácia e eficiência da instituição.

Ao longo dos tempos, têm sido várias as intervenções na educação e no sistema educativo e verifica-se que cada vez mais se valoriza, a exemplo, o estudo da escola e o modo como este é caracterizado. Sendo assim, cada escola tem uma cultura própria que desenvolve, de acordo com as necessidades mais eminentes dos seus atores.

Barroso (2004) vai mais além e defende, no seu caderno temático, uma *gestão participativa* na organização escolar de forma a proporcionar o envolvimento de todos os trabalhadores. Entenda-se por *gestão participativa* (*gestion participative ou participation y management*) uma forma de gestão que cria condições para a participação de diferentes membros de uma organização. Entenda-se a participação dos trabalhadores como uma ação de definição de metas e objetivos, na resolução de problemas e no controlo da execução das tarefas, atribuindo um certo grau de poder e responsabilidade que afeta a organização e cada trabalhador no seu posto de trabalho.

A teoria da *gestão participativa* tem como base o *fator humano*, tornando o estudo do indivíduo precioso, tal como os autores referidos anteriormente defendiam. É um processo que permite a todos os elementos da organização, sejam docentes, funcionários não docentes, alunos, pais e comunidade, contribuírem para que sejam atingidas as finalidades que lhes são propostas.

Os trabalhadores não docentes, segundo Barroso (2004), também deverão participar nas decisões da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos, com responsabilidades

educativas e como técnicos de apoio logístico às atividades de ensino. Estes operacionais são aqueles que mais nos merecem uma análise da reconversão das tarefas e dos perfis profissionais, pois para além do fato de serem sempre em número considerável, têm um recrutamento que não prima pela qualificação ou competências, visto como uma falha na valorização da formação.

Barroso (2004) defende que a reconversão destes funcionários deve passar por uma maior especialização e por uma diversificação das suas competências e qualificações. Enquanto não há meios legais e administrativos para que tal reconversão aconteça, está nas mãos da gestão da escola encontrar formas, em cada instituição em particular, de valorizar a *dimensão educativa do seu trabalho* - é nesta dimensão que se espera a intervenção do pessoal não docente.

A motivação para esta atitude e o reconhecimento por todos, inclusive dos seus dirigentes, tornam-se valores essenciais que devem estar na base das suas práticas. Mesmo atendendo ao quadro normativo, em constante alteração, há que contar sempre com as experiências e convicções dos líderes, com o espírito de iniciativa, com os grupos inovadores, onde são vencidos obstáculos condicionantes legais, conflitos de interesse, hostilidades, indiferenças ou simplesmente dificuldades, para não correr risco de excessiva simplificação.

A ideia base de que os auxiliares de ação educativa têm uma influência mínima na construção da organização escolar, dadas as suas funções básicas, porém fundamentais na estrutura, é tão comum entre os alunos como entre os elementos possuidores de poderes e autoridade. Eis porque se exige o exercício de uma liderança empreendedora, permissiva à mudança dos ambientes, onde é concretizável todo o contributo dos diversos intervenientes, fazendo-os criar empatia e reconhecer o seu papel e importância na organização. Requer-se que lhe sejam dados recursos, formação, motivação para tomar iniciativas que permitam alterar a sua atuação, local onde a própria gestão vai encontrar formas de organização e de execução dos trabalhos que permitam às equipas ter acesso completo à informação, à democratização e à responsabilização.

A *cultura de participação* na escola passa pela interação quotidiana dos intervenientes e pelo modo como se decide, como se organiza e como se realiza, confirma Barroso (2004).

Há duas modalidades de ação que permitem esta participação: as equipas de trabalho e as reuniões. As equipas de pessoas permitem partilhar as perceções, os propósitos, os procedimentos a adotar, o comprometimento, cooperação e aceitação de divergências resolvidas abertamente reconhecendo, assim, nesta atuação uma forma de distribuir o poder de acordo com as suas competências e responsabilidades.

As reuniões não podem ser vistas como espaços onde se tomam e indicam decisões e se as debita tão simplesmente. Antes, o lugar privilegiado de participação coletiva com os diversos intervenientes e com apresentação de propostas e conceitos que devem ser úteis à globalidade da organização.

Para o autor, a *participação na gestão da escola* não tem uma receita uniforme, pois trata-se de *um processo interno de adaptação, reelaboração e apropriação...*; *...não se ordena, mas aprende-se* (Barroso, 2004, p. 25), naquilo que se pode chamar de *maturação* social e cívica, é conseguida com sucesso se houver autonomia para isso e se, se proporcionar situações, para que tal realmente aconteça, ajustando a importância e utilidade suprema das reuniões às especialidades.

Em suma, uma decisão, quando bem direcionada, poderá proporcionar à organização a partilha de ideias e de conhecimentos que levam a reconhecimentos conjuntos, em prol do funcionamento cada vez mais eficaz da organização.

As *boas práticas*, como defende Lopes (2012), deverão ser encaradas como um processo em que os trabalhadores procuram consenso com a intervenção da organização, envolvendo-se no processo de mudança das realidades e das organizações, onde estão inseridos.

A organização aprendente reflete-se no espaço, no contexto e no resultado de práticas de formação, na atualização e na qualificação, no culto dos valores do desenvolvimento da comunicação, no planeamento e na visão partilhada, que conduzem definitivamente ao êxito e à chamada coesão social, para êxito de todas as partes envolvidas.

Todo este processo requer, afinal de contas, o que todos pretendem: a famigerada mudança cultural, por parte de quem lidera, tal como de quem é liderado.

Não esquecendo, contudo, que estas mudanças profundas da organização da escola, na sua estrutura formal e nos próprios indivíduos que nela estão envolvidos são o patamar da

evolução, Lopes (2008/09), referindo Kanter (1992), Nurt e Backoff (2005) levanta ainda uma questão fundamental no que confere à avaliação do desempenho, nomeadamente o que avaliar e como avaliar, duas questões complexas e que giram em torno da ideia fundamental da própria organização regulamentada.

Em suma, todo o enquadramento teórico apresentado permitiu-nos ter uma perspetiva da identidade como primeiro patamar, a conhecer e a interpretar, de modo a perceber melhor os auxiliares de ação educativa (AAE), seja nos seus comportamentos, nas suas atitudes ou nas suas culturas. Estas últimas, apresentam um lote de conceitos que acabam sempre por incidir sobre as identidades e vivências (Morgan, 1996, Guiddens, 1997). Não sendo suficiente conhecer as histórias de vida (Pimentel, 2000) e do percurso social e laboral (Santos, 2000), à que ter em conta o local de trabalho (Lopes, 08/09), onde se passa muito tempo (Beleza & Pimentel, 2009) e onde circulam fatores influenciadores dessa identidade em constante reconstrução (Sainsaulieu, 1977, Sainsaulieu & Segrestin, 1986, Santos, 2000). A cultura do grupo de trabalho, nas vertentes das relações duais, grupais e hierárquicas (Sainsaulieu, 1997, Beleza & Pimentel, 2009), da aceitação (Beleza & Pimentel, 2009), integração (Lopes & Reto, 1990), afinidades múltiplas (seletivas ou de controlo) (Crozier, 1977, Pimentel, 2009), natureza das tarefas (Hughes, 1955) e a cultura da organização, no que concerne ao reconhecimento, valorização e à confiança de quem os gere (Sainsaulieu, 1997, Lopes, 2008/09), à formação, que proporciona uma melhor autoestima e satisfação pessoal (Lopes, 2012), e à produtividade dos recursos humanos (Sainsaulieu, 1996, Lopes, 2012) nomeadamente nas tecnologias avançadas (Lopes, 08/09) ou seja na própria manutenção do conhecimento (Matos & Lopes, 2008), são fontes inesgotáveis de análise e reflexão para que se perceba a respetiva influência na cultura profissional (Sainsaulieu, 2011, Sainsaulieu & Segrestin, 1986, Santos, 2000, Lopes, 2012, Caria, 2008).

Sendo assim, a reconversão dos AAE na sua formação pessoal, através das culturas transmitidas, e se bem entendidas nomeadamente da parte da liderança da organização (Santos, 2000, Freitas, 1991), o que nos leva a pensar em pormenores como a comunicação (Nóvoa, 1995) e a participação (Torres, 2005), quer a nível profissional, numa perspetiva de gestão de conhecimento em prol do melhor funcionamento da organização onde estão inseridos - Escola (Nóvoa, 1995, Caria, 2008), são fatores mais que acrescidos na opinião de Pimentel (2009), Beleza e Pimentel (2009) para um aumento da produtividade, do empenho e do sucesso pessoal (Barroso, 2004) e da própria organização (Lopes, 2012, Torres, 2005). Ou

seja, uma modificação positiva das atitudes e comportamentos aspectos que deram início “à nossa viagem” (Beleza & Pimentel, 2009).

## III PARTE EMPÍRICA



## 1. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

### 1.1. Objetivos

#### 1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é o de dar a conhecer as percepções dos AAE relativamente à sua posição na estrutura organizacional da escola. O caso da escola Básica 2/3 Dr. Horácio Bento de Gouveia na Madeira particulariza os indivíduos em estudo tanto a nível pessoal como profissional. Focar-nos-emos nos elementos que representam os auxiliares de ação educativa, na sua identidade e, por consequência, na sua cultura, sem colocar de parte o ambiente específico em que se situa nem as variáveis que condicionam a respetiva percepção.

#### 1.1.2 Objetivos específicos

Os nossos objetivos específicos, decorrentes do objetivo geral, giram em torno das diversas dimensões que, na nossa opinião, permitem medir a percepção dos auxiliares relativamente à posição que ocupam na estrutura organizacional da escola.

Com base na literatura que versa sobre esta problemática (já referenciada no enquadramento teórico), foram definidas as seguintes dimensões: autoestima e valorização próprias, identidade profissional, recompensas, condições operacionais, relações de trabalho, aceitação pelos outros, amizades seletivas, natureza das tarefas, comunicação, compreensão das políticas adotadas pela organização e percepção das hierarquias.

Assim, tendo por base o problema em estudo e as dimensões anteriormente referidas, definiram-se os seguintes objetivos:

- Apurar se existe relação entre as dimensões adotadas para avaliar a percepção dos auxiliares da ação educativa face à posição que assumem na estrutura organizacional da escola;
- Averiguar se os auxiliares de ação educativa percebem de maneira diferente a sua posição na estrutura organizacional da escola em função:
  - do género;

- da idade;
- do nº de anos que trabalha na escola;
- do tempo decorrido após a última formação frequentada;
- do grau de satisfação face à situação profissional.

### **1.2.Hipóteses de investigação**

Com base nos objetivos apresentados, deduzir-se-ão as seguintes hipóteses:

- **H<sub>1</sub>**. Existe correlação significativa entre as diferentes dimensões que refletem a perceção que os auxiliares da ação educativa manifestam face à sua posição na estrutura organizacional da escola.
- **H<sub>2</sub>**: Entre os auxiliares da ação educativa, existem diferenças significativas na forma de percecionar a sua posição na estrutura organizacional da escola em função:
  - **H<sub>2.1</sub>**: do género;
  - **H<sub>2.2</sub>**: da idade;
  - **H<sub>2.3</sub>**: do nº de anos que trabalha na escola;
  - **H<sub>2.4</sub>**: do tempo decorrido após a última formação frequentada;
  - **H<sub>2.5</sub>**: do grau de satisfação face à situação profissional.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 . *Design* de Investigação

Do ponto de vista metodológico, este estudo apresenta características empíricas (Hill & Hill, 2005), uma vez que, como refere Yin (2001, p.32), *investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos*. Trata-se do estudo específico de um grupo profissional, num quadro físico particular, a Escola Básica 2/3 Dr. Horácio Bento de Gouveia, no Funchal, ilha da Madeira.

Este estudo empírico desenvolver-se-á em 3 fases distintas adotando, para o efeito, um *design* de investigação misto, que combina os enfoques qualitativo e quantitativo (Bell, 2008) e recorre, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), a procedimentos metodológicos de natureza:

- exploratória, ao procurar, numa 1ª fase, conhecer, através da observação direta, o modo como os AAE trabalham e se relacionam entre si e com os outros agentes deste mesmo ambiente laboral;

- descritiva, atendendo a que, a partir de um questionário (2ª fase do Estudo), se procura medir com precisão e descrever com a necessária profundidade as variáveis sociodemográficas que caracterizam os AAE e as dimensões que refletem a perceção que os mesmos assumem face à sua posição na estrutura organizacional da escola;

- correlacional, uma vez que se procura validar as hipóteses previamente formuladas, que relacionam diferentes variáveis presentes no referido questionário, aplicado na 2ª fase do Estudo.

Assim, em termos lógicos e cronológicos, este estudo, depois de uma 1ª fase (puramente qualitativa), onde os dados colhidos pela observação se cruzaram com o estado da arte sobre esta matéria, permitirá (numa 2ª fase), com base na informação anterior, a estruturação/aplicação de um questionário (abordagem quantitativa). No *design* deste último instrumento, serão incluídos itens com o propósito de caracterizar os sujeitos (variáveis sociodemográficas) e itens estruturados com o objetivo de medir a perceção dos AAE relativamente à sua posição na estrutura organizacional da escola. Finalmente, na 3ª fase do

estudo, procurar-se-á recolher nova informação junto dos superiores hierárquicos dos AAE, através de entrevistas semiestruturadas (abordagem qualitativa), como forma de complementar os dados já recolhidos nas fases anteriores (Quivy & Champenhaut, 1998).

## **2.2 População e Amostra**

Conforme o documento facultado pela administração da escola (Anexo I), dos 60 auxiliares da ação educativa, serão envolvidos neste estudo 56 elementos deste grupo profissional. Os restantes elementos (4) não integraram este estudo, uma vez que se encontravam de atestado médico.

## **2.3 Instrumentos de Recolha de dados**

Conhecer a opinião dos AAE de modo a compreender ou perceber as valorizações ou deceções laborais, as relações duais ou grupais com os pares do mesmo trabalho ou com as hierarquias de comando e, por fim, a análise da perceção da cultura organizacional adjacente ao trabalho ao longo dos últimos anos, fez-nos refletir sobre a melhor metodologia a adotar.

Nesta perspetiva, decidimos iniciar o estudo recorrendo à observação, uma vez que esta, como referem Carmo e Malheiro (2008), corresponde a um processo que implica capacidade para identificar os indivíduos, atenção e experiência para além de uma capacidade de interpretar o que observa de acordo com os pressupostos teóricos da observação, de modo a poder obter conclusões seguras. Teoricamente, na observação verifica-se a necessidade de ter em conta a capacidade de observar ao nível de todos os sentidos por parte de quem observa. Conseguir ver e escutar, no verdadeiro sentido da palavra, é ter consciência de uma observação treinada que apura todos os sentidos (Carmo & Malheiro, 2008).

Esta observação ajudou-nos a conhecer as atitudes e comportamentos como uma primeira impressão de uma cultura profissional construída por estes indivíduos, ideia defendida por Sainsaulieu (1997). Embora a nossa principal preocupação fosse a perceção dos próprios, achámos que uma forma de vincular esta perceção seria observando as atitudes e comportamentos no próprio local de trabalho (Beleza & Pimentel, 2009, Sainsaulieu, 2011).

Porém, para que os riscos de uma observação ambígua sejam mínimos, Quivy e Champenhaut (1998) são da opinião que o Guião de Observação é uma base de trabalho que, incluindo todos os indicadores que se pretendem observar, será uma arma preciosa para que não se disperse informação. Para tal, optámos por uma observação participante, pois seria difícil distanciar a observadora dos observados, visto ser conhecida dos elementos deste grupo. Partilham o mesmo local de trabalho e consideram ter uma relação amável e cordial.

No que se refere aos indicadores a ter em conta, faremos uma análise cuidada das competências existentes na Portaria n.º 1633/2007, de 31 de Dezembro, de acordo com a Lei n.º 66 -B/2007, de 28 de Dezembro, e, a partir da revisão da literatura sobre este assunto, definiremos as atitudes a observar, conforme o Anexo II.

As atitudes “Atitude Passiva” e “Ausente por largos períodos” foram anexadas devido ao facto dos locais de observação serem diversificados, por serem internos e externos ao edifício da escola. A interação entre o sujeito e a organização, na opinião de Torres (2005), é um processo construtivo de uma identidade e consecutivamente de uma cultura profissional.

Com os pontos “Interação com os colegas”, “Interação com os professores” e “interação com os alunos”, pretende-se fazer uma análise visual às relações de proximidade com os colegas no ambiente de trabalho e, por outro lado, com as restantes partes, alunos e professores, permitindo, desta forma, uma análise das relações interpessoais, relações laborais e de integração ao grupo de trabalho. O local de trabalho, lembra Pimentel (2009), é um campo de complexas estratégias de adaptação, coligação, associação e relações de trabalho, componentes relacionais que, de forma obrigatória ou espontânea, permite conhecer os comportamentos e a identidade dos grupos.

Os pontos “mantém o controle sobre os discentes”, “utiliza corretamente materiais, instrumentos e equipamentos”, “promove uma boa imagem do sector”, “utiliza os recursos de forma correta e zelosa” e “realiza tarefas de controle de identificação e segurança” têm como objetivo registar a postura perante alguma adversidade e perante as tarefas que lhe são destinadas. Pretende-se observar se realizam as funções com empenho, perseverança, atitude positiva e autonomia. A atitude da organização sobre os AAE, deixando-os trabalhar autonomamente e sendo eles os atores de mudança na execução do serviço, leva-os a sentir alguma realização pessoal (Sainsaulieu & Segrestin, 1986), alguma responsabilidade pelas

suas atitudes, pelas suas decisões, pela partilha de conhecimento e participação de todos no cumprimento dos objetivos que se propõe (Lopes, 2012, Barroso, 2004).

O ponto “realiza tarefas para além das competências exigidas” pretende avaliar se, se executa tarefas para além daquelas que estão estipuladas nas competências de forma cooperante e por iniciativa própria.

Depois de todos estas atenções, resta-nos saber interpretar o que se observa.

Os entraves ou limitações desta metodologia são: aceitar o investigador; interferir na espontaneidade dos comportamentos e confiar no que vê e ouve para fazer uma descrição correta e verídica, (Quivy & Champenhaut, 1998), no entanto, ensaiou-se, ao máximo, ultrapassar todas estas limitações, pelos mecanismos já apresentados.

Assim, a partir da observação, percebeu-se que a análise comportamental dos indivíduos no seu próprio local de trabalho seria uma mais-valia para a perceção dos comportamentos e atitudes em serviço. A observação tornou-se, assim, um dos processos de investigação adotado neste trabalho, ajudando a conhecer a realidade destes operacionais permitindo, em articulação com o estado da arte sobre esta problemática, a estruturação do inquérito posteriormente distribuído.

### ***2ª Fase do Estudo***

Mesmo atendendo aos limites do questionário, como o peso e o custo, a possibilidade de respostas erradas para agradar ou não responder, a fiabilidade e a individualização dos inquiridos (Quivy & Champenhaut, 1998), considerámos que seria a melhor abordagem à recolha de informação relativamente à perceção que os auxiliares de ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional.

A nossa primeira intenção foi fazer uma avaliação da perceção destes operacionais baseada em dimensões específicas e assentes na literatura descrita neste trabalho. Uma avaliação da perceção dos próprios e da importância dada à profissão, uma análise às relações estabelecidas entre grupos e com as hierarquias na organização e um estudo sobre a perceção que estes operacionais fazem da organização onde estão inseridos e das políticas adotadas por essa mesma organização. Estas dimensões poderão dar-nos pistas pertinentes em relação à cultura profissional adjacente.

Tendo sempre a consciência que a construção de um inquérito é uma arte cheia de estratégias meticulosas com uma relação estreita com os objetivos definidos, tivemos a preocupação de recorrer a um inquérito validado dentro de objetivos semelhantes.

Assim, para a construção do nosso questionário (Anexo III), baseámo-nos no Inquérito de Satisfação com o Trabalho, versão portuguesa do *Job Satisfaction Survey* (Spector, 1985), adaptada para a população portuguesa por Malheiro (2009) (Anexo IV), que diferencia a perceção da Quantidade Efetivamente Recebida (QER) e a perceção da Quantidade que Deveria ser Recebida (QDR).

Segundo estes autores (Malheiro, 2009; Spector, 1985), a satisfação com os resultados que são obtidos pelo indivíduo implica uma mudança de atitude perante o que não considera satisfatório. Melhorando as suas atitudes, fica satisfeito com os resultados e assim haverá um reflexo na sua performance profissional, social e pessoal, promovendo um equilíbrio emocional. Esse equilíbrio proporcionará um melhor desempenho das suas funções, uma crença e aceitação dos objetivos da organização e, por consequência, de uma cultura profissional perante o seu trabalho e os outros.

O modelo de Spector (1985; 2005), ao procurar medir a satisfação dos inquiridos, encontra-se estruturado em nove subescalas: Pagamento, Promoções, Supervisão, *Fringe Benefits*, Colaboradores, Condições Operativas, Natureza do Trabalho, Recompensas Contingentes e Comunicação. Todas as dimensões acima referidas permaneceram inalteradas aquando da adaptação do instrumento para a população portuguesa (Malheiro, 2009).

Porém, no âmbito da perceção dos AAE, face à sua posição na estrutura organizacional da escola, nós quisemos ir além das subescalas propostas pelo modelo de Spector (1985). Assim, para além de assumirmos que cada subescala do modelo de Spector funcionava, conforme Hill e Hill (2005), como uma variável latente (ou seja, uma variável que é definida por um conjunto de outras variáveis - variáveis componentes - medidas pelos respetivos itens), alargámos o espectro de análise do nosso instrumento criando, com base no suporte teórico já apresentado, outras variáveis latentes.

De acordo com este nosso propósito, decidimos construir um instrumento de recolha de dados (**Anexo III**) que permitisse medir a perceção dos AAE face à sua posição na estrutura

organizacional da escola através das seguintes dimensões (implícitas no questionário sob a forma de variáveis latentes):

- ✓ **Dimensão 1 (D1) - Autoestima e valorização própria** enquanto ingredientes que levam à construção do “eu” profissional, (Hughes, 1955; Lopes, 2012), ao reconhecimento e ao valor atribuído pelos outros (enquanto agentes no jogo das relações laborais) e que funcionam como um meio de aumentar a confiança nas capacidades que tem e no papel que desempenha (Sainsaulieu, 1977);
- ✓ **Dimensão 2 (D2) - Identidade Profissional**, segundo Santos (2000), Hughes (1955) e Dubar (1977) é construída sobre a identidade pessoal, fruto da estória de vida, seja ela social ou profissional; Beleza e Pimentel (2009) reportam a identidade profissional à formação e aquisição de conhecimento; pretendemos com esta variável “medir” aquilo que se apelida de “culto” pela profissão e que se revela através da identidade conseguida. Ela será o reflexo da identidade em grupo, as atitudes e os comportamentos são delatores da ideologia de grupo (Lopes & Reto, 1990).
- ✓ **Dimensão 3 (D3) - Condições Operacionais** com base na respetiva subescala de Spector (1985) e tendo em conta que, como refere Lopes (2008/09), não é suficiente reconhecer a sua identidade no trabalho ou ser capaz de avançar com as mudanças dessa identidade, defende-se ainda, que o ambiente de trabalho ou a estrutura organizacional terá que reconhecer a necessidade de mudança e proporcionar condições que levem o indivíduo a concretizar a respetiva transformação. Já Sainsaulieu (1977) considerava que a cultura poderia ser condicionada pelo local de trabalho e pelas condições laborais, mas não colocava de parte a complexidade humana sujeita a fatores como a moral, os conflitos, as clivagens internas, as rotinas, a falta de iniciativa e as críticas.
- ✓ **Dimensão 4 (D4) - Natureza das Tarefas**, conforme a respetiva subescala de Spector (1985), reforçada pela perspectiva de Sainsaulieu (1977) ao defender que as condições de trabalho determinam perceções distintas nos funcionários, quando se define condições de trabalho também se engloba condições das tarefas que esse trabalho obriga e que são distintas de ofício para ofício. Tais perceções provocam situações

relacionais entre colegas e consecutivamente atitudes e comportamentos que modificam a sua identidade e cultura.

- ✓ **Dimensão 5 (D5) - Relações de Trabalho** em conformidade com o modelo de Spector (1985). A relação que se estabelece no local de trabalho é para Sainsaulieu (2011) outra das influências no trabalho dos indivíduos, se a conhecermos podemos ter uma ideia da cultura do grupo e da cultura profissional. Touraine (1978) referido por Torres (2005) defendia que o indivíduo recorria à sua capacidade crítica e seletiva para manter as relações com os grupos.
- ✓ **Dimensão 6 (D6) - Aceitação pelos Outros.** As relações com os outros também se podem estabelecer sobre sentimentos distorcidos, fruto da inclusão no grupo e na motivação que sentem ou persentem dos outros ou dos chefes. Quando Sainsaulieu (1997) defendia as relações no trabalho como motores para a modificação da identidade e respetivas culturas, referia-se também, às atitudes que os indivíduos tinham em relação à aceitação e à inclusão no grupo. Mesmo atendendo que nem todos reagem da mesma forma, estas situações são motivo de alterações de identidade, de estados de espírito que modificam a forma de ver determinadas situações no serviço.
- ✓ **Dimensão 7 (D7) - Afinidades Seletivas.** Na análise profunda à cultura profissional e à sua sustentação na identidade, Sainsaulieu (1977) identificou quatro culturas diferentes -*retraimento, fusão, negociação e afinidades*. As afinidades seletivas foram consideradas calculista e propositadas, com intensão de alianças racionais fruto da fraca inclusão ou aceitação pelos outros (Pimentel, 2009). São reforçadas e moldadas pela capacidade cognitiva do indivíduo de se adaptar ou mesmo, de viver nesse meio e consoante as situações relacionais que vai encontrando (Beleza & Pimentel, 2009).
- ✓ **Dimensão 8 (D8) - Recompensas,** dimensão baseada em Spector (1985). No domínio do trabalho e do emprego, Sainsaulieu (1997) defende que as culturas dependem das atitudes que se desenvolvem. O reconhecimento pelo trabalho realizado é uma atitude que origina confiança e determinação, o que, por sua vez, implicam uma mudança de comportamento. As recompensas são para nós uma forma clara de estimular essa motivação ou empenho.

- ✓ **Dimensão 9 (D9) – Comunicação**, para além de ser inspirada em Spector (1985), esta dimensão tem em conta que, como defendem Torres (2005) e Nóvoa (2005), o processo de estruturação da organização da escola tem a influência das atitudes dos funcionários mas que cabe a ela entender e ser entendida. Se as políticas organizacionais forem bem entendidas por estes indivíduos a cooperação é maior e o interesse por pertencer ao grande grupo – Escola – fomenta o orgulho, o interesse, o empenho e a produtividade. A comunicação torna-se, deste modo, um outro fator de análise em toda a sua dimensão organizacional. Beleza e Pimentel (2009) defendiam que a formação permitia ao indivíduo melhorar a sua compreensão sobre o ambiente que o rodeia, nomeadamente o entendimento das diretrizes que lhe são comunicadas.
  
- ✓ **Dimensão (D10) - Compreensão das Hierarquias** – Bilhim (2008) reforça a ideia de é imprescindível saber quem manda e em quem manda, para que a comunicação vertical não seja adulterada e se perceba quem está à frente, no comando. Também Torres (2005) considerava que a cultura organizacional terá de ser construída progressivamente, à mercê de vários fatores, entre os quais a própria organização. Essa cultura que envolve todos os agentes da escola promove, quase de forma imediata e consciente, uma *cultura de reforço* mútuo que leva à resolução e problemas e ao desenvolvimento profissional (Barroso, 2004). Em suma, se os AAE souberem de onde partem as ordens e quem os coordenada, não há espaço para más interpretações ou ideias preconcebidas, mas sim o alinhamento e o envolvimento de todos em prol da mesma organização - a escola;
  
- ✓ **Dimensão 11 (D11) - Compreensão das políticas**. As hierarquias cada vez mais se debruçam sobre os efeitos das suas políticas no funcionamento do grupo e a aceitação pelos subordinados (Santos, 2000), uma decisão negociada e ponderada. Se essa negociação não for bem entendida, correm o risco de não se alcançar os objetivos propostos na organização e haver um desvio na identidade organizacional. Já Sainsaulieu, durante os anos 80, defendia que o reflexo da cultura organizacional estava nas práticas da organização.  
O fato de se saber que há confiança e preocupação pelas pessoas que gerem permite ao funcionário maior preocupação em responder às expetativas criadas Lopes (2008/09).  
Recorde-se que esta vantagem no contexto organizacional requer uma comunicação

simples, clara e precisa, pois a identidade da empresa também se ajusta às variáveis que determinam parcialmente a identidade do indivíduo (Lopes & Reto, 1990).

Do ponto de vista estrutural, o questionário (conforme Anexo IV) é composto por duas partes distintas:

- primeira parte, orientada para a recolha de informações sobre a caracterização dos operacionais, apresenta-se constituída por 14 itens;
- segunda parte, direcionada para a análise das perceções dos AAE face à sua posição na estrutura organizacional da escola, é composta por 60 itens, de resposta fechada, sob a forma de uma escala de Likert, de seis pontos (1- Discordo totalmente; 2 – Discordo moderadamente; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Concordo ligeiramente; 5 – Concordo moderadamente; 6 – Concordo totalmente). Nesta parte do questionário, para medir cada uma das dimensões em análise, propusemos os seguintes itens:
  - **Dimensão 1- Autoestima e valorização própria:** 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 16;
  - **Dimensão 2 - Identidade Profissional:** 7, 8, 9, 11, 12 e 13;
  - **Dimensão 3 - Condições Operacionais:** 8, 10, 11, 12, 16 e 47;
  - **Dimensão 4 - Natureza das Tarefas:** 6, 7, 9, 11, 14 e 59;
  - **Dimensão 5 - Relações de Trabalho:** 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36;
  - **Dimensão 6 - Aceitação pelos Outros:** 23, 24, 27, 28, 30 e 33;
  - **Dimensão 7 - Afinidades Seletivas:** 22, 23, 25 e 26;
  - **Dimensão 8 - Recompensas:** 15, 17, 37, 42, 44, 52 e 58;
  - **Dimensão 9 - Comunicação:** 38, 40, 41, 43, 45, 47, 51, 52, 53, 55 e 58;
  - **Dimensão 10 - Compreensão das Hierarquias:** 38,45, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59 e 60.
  - **Dimensão 11 - Compreensão das políticas:** 37, 43, 48, 49, 53, 54, 55, 57, 58 e 59;

Atendendo a que, conforme refere Bell (2008), todos os instrumentos de recolha de dados devem ser testados previamente, decidimos realizar um pré-teste, com o propósito de, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), garantir a fiabilidade, a validade, a operacionalidade e a compreensibilidade do questionário. Para cumprir com este procedimento, aplicámos o

questionário a 14 auxiliares de ação educativa de uma outra escola do Funchal (9 do género feminino e 5 do género masculino; com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos, distribuídos uniformemente; com uma escolaridade maioritariamente dentro da 4ª classe; em funções nessa escola à mais de 6 anos; com formação feita no mínimo há menos de um ano e com um máximo de 2 anos), solicitando-lhes que fizessem referências a todas as dificuldades com que foram confrontados no ato do preenchimento. Atendendo a que apenas se registaram algumas omissões no preenchimento dos itens referentes aos dados pessoais e não se verificaram quaisquer observações, deduzimos que o questionário reunia as condições necessárias para ser implementado na amostra a estudar.

### *3ª Fase do Estudo*

Nesta fase, e como forma de complementar a informação recolhida pelas técnicas/instrumentos referidos anteriormente, decidimos realizar 3 entrevistas semiestruturadas, criando, segundo Carmo e Malheiro (2008), um espaço de diálogo no que diz respeito à matéria a tratar, de modo a que o entrevistado esteja à-vontade para revelar o que sabe e o entrevistador capaz de saber ouvir, sem conceitos pré-concebidos.

Estas entrevistas, orientadas para os três patamares hierárquicos relativamente aos AAE, tiveram a pretensão de reunir a opinião daqueles que lideram e trabalham diretamente com estes operacionais, aproveitando as suas considerações externas aos mesmos, quando vistos numa perspetiva organizacional. Os três elementos que estão na gestão destes operacionais são: a Presidente da escola, o elemento do conselho executivo responsável pelo pessoal não docente e o encarregado dos funcionários.

Porém, e conforme defendem Ackroyd e Hughes (1992), as entrevistas permitem que o investigador tenha acesso a registos verbais contendo uma quantidade de informação impossível de recolher se não optarmos por uma organização pré-estabelecida, que nos permita otimizar os dados recolhidos.

Neste sentido, para procedermos às referidas entrevistas (de modo a conhecer cada um dos entrevistados enquanto gestores de pessoas, a perceção que têm dos auxiliares, as dificuldades de gestão dos mesmos e a perceção das políticas adotadas pela organização), foram

elaborados distintos guiões, devidamente adaptados aos cargos ou funções que desempenham (Anexos V, VI e VII).

Assim, na construção de cada um destes instrumentos, para além das características pessoais e profissionais do entrevistado, criámos três grandes categorias: a perceção que o elemento entrevistado tem dos AAE e a importância que se lhes é dada na organização escola; a relação entre a gestão de topo e os operacionais, no seu aspeto formal e organizacional e, por fim, a análise das políticas de gestão assumidas no trabalho que se realiza com estes funcionários.

A organização do entrevistador numa entrevista semiestruturada e a apresentação do investigador, a apresentação do problema e a explicação do papel do investigador facilitará a desconcentração e, daí resulta a fluidez da entrevista. Por outro lado, o espaço físico mais adequado, tranquilo e familiar ao entrevistado, a garantia do anonimato e o pedido de gravação do som da entrevista são procedimentos a ter em conta (Quivy & Campenhoudt, 1998).

## **2.4 Procedimentos**

Após a devida autorização (ANEXO VIII) da presidente da escola procedeu-se à recolha de dados nas diferentes modalidades já referidas.

No âmbito da observação direta, e tendo em conta a estrutura e funcionamento da escola<sup>1</sup> começámos por selecionar os contextos a observar. Posteriormente, em diferentes momentos do ano letivo, de janeiro a março de 2013, efetuaram-se diversas observações:

- quer em períodos em que decorriam as aulas (com corredores e pátios exteriores mais silenciosos e pouco movimentados), quer nos momentos de intervalo das aulas (onde

---

<sup>1</sup> A escola Dr. Horácio Bento de Gouveia, tem os alunos dos 2º e 3º ciclos distribuídos, neste ano letivo 2012/13, por sessenta e duas turmas, cerca de duzentos professores e sessenta funcionários não docentes. Fisicamente, está estruturada por dois edifícios, um principal que compreende cinco andares e uma garagem. Quatro andares superiores com salas de aula, laboratórios e gabinetes, um com áreas administrativas, biblioteca, sala de professores e algumas salas de aula nomeadamente de informática e um primeiro andar com áreas funcionais para os alunos como o bar, cantina, reprografia e papelaria, gabinete dos primeiros socorros e salas das áreas tecnológicas. Um segundo prédio, apelidado de polivalente com um anfiteatro, sala de música e outras.

a circulação de discentes e professores é muito maior nos corredores, para além do grande aglomerado de alunos no exterior do edifício);

- em diferentes dias e momentos do dia, desde o primeiro ao quinto piso e no espaço exterior, assim como em redor do edifício principal, sempre com o cuidado de manter o anonimato dos observados nos seus contextos.

No decurso da observação, apesar da afinidade do investigador ao espaço e aos grupos de investigação, procurámos garantir, conforme defendem Carmo e Malheiro (2008), o devido distanciamento em relação ao objeto observado e à interpretação dos comportamentos no respetivo enquadramento cultural.

Após a etapa anterior (1ª fase do estudo), cujas informações recolhidas e analisadas à luz do estado da arte sobre esta problemática permitiram a estruturação do questionário, seguiu-se a 2ª fase do estudo, com a aplicação deste último instrumento.

Dada a proximidade e afinidade da investigadora com os inquiridos, decidimos envolver o encarregado dos funcionários na aplicação dos questionários, depois de preparado convenientemente para o exercício desta tarefa.

Assim, em maio de 2013 (precisamente a 6 e 7 de maio), o encarregado dos funcionários, após as devidas instruções, aplicou o questionário, em suporte de papel, a pequenos grupos de AAE, numa sala de aulas.

A entrevista à Presidente da escola ocorreu numa semana em que a avaliação docente estava na fase da entrega de documentação e com muitas dúvidas à mistura por parte dos docentes, pelo que o período era um pouco agitado, todavia, agendada com a devida antecedência (para o dia 15 de junho), decorreu numa sala mais privada, de modo a minimizar o efeito do ruído proveniente do exterior.

O curso da entrevista, apesar de não decorrer exatamente como previsto no guião, permitiu cumprir todos os objetivos traçados, atendendo ao conhecimento e ao à-vontade da Presidente, nesta matéria de âmbito organizacional.

Quanto à entrevista efetuada com o elemento do conselho executivo responsável pelo pessoal não docente, aconteceu no dia para a qual estava agendada (22 de abril), numa sala anexa ao conselho executivo, sossegada, de modo a não se verificarem interrupções. Desde cedo, o entrevistado apresentou uma grande disponibilidade e interesse em colaborar revelando-se, ao longo da entrevista, muito participativo, descontraído e cooperante, apresentando a particularidade de não querer falar de si.

A última entrevista, que envolveu o encarregado dos funcionários, decorreu, no dia 2 de maio, pelas 8h, numa sala de aulas, em privado, de modo a minimizar eventual nervosismo, suscitado pelas circunstâncias. Na presença do entrevistado, a entrevistadora explicou convenientemente a razão de ser da entrevista, assim como fez referência à importância da sua colaboração. Depois de explicada a forma como a entrevista seria conduzida, o entrevistado correspondeu às perguntas que lhe foram dirigidas, manifestando, já na parte final, algum à-vontade, obrigando a entrevistadora a mudar o rumo do que estava previsto no respetivo guião.

## **2.5 Análise de dados**

Os dados recolhidos pelos diferentes métodos, observação, inquéritos por questionário e as entrevistas, apresentam uma quantidade diversificada de informação com a necessidade de ser analisada, interpretada e apresentada de forma clara e objetiva.

A esse propósito, e citando Bell (2008, p.183): *uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias.*

Atendendo à metodologia deste estudo – enfoque qualitativo combinado com o enfoque quantitativo - foram adotadas diferentes técnicas para análise dos dados recolhidos: análise de conteúdo, para a informação de natureza qualitativa e análise estatística, para a informação de natureza quantitativa.

### ***1ª Fase do Estudo***

Para as observações realizadas adotámos uma tabela de observação que, segundo Quivy e Campenhout (1998), permite registar as atitudes manifestadas pelos indivíduos, através do número de vezes (frequência) que os comportamentos em causa são exibidos.

Desta análise, a informação foi sistematizada numa tabela de frequências, de modo a traduzir/representar o número de vezes que ocorreram as atitudes dos AAE em observação.

### ***2ª Fase do Estudo***

Nesta fase do estudo, onde os dados foram recolhidos mediante a aplicação do questionário, adotámos a análise estatística, uma vez que, conforme referem Hill e Hill (2005), permite:

- por um lado, o resumo da informação numérica de uma forma estruturada, proporcionando uma visão global das variáveis em estudo;
- por outro lado, determinar possíveis relações entre variáveis.

Para o tratamento estatístico dos dados, utilizámos o *software SPSS*, versão 21, que nos permitiu adotar os seguintes procedimentos:

- o cálculo da distribuição de frequências e percentagens das variáveis sociodemográficas, relativamente à caracterização dos sujeitos da investigação;
- a estatística descritiva (frequência, média, desvio padrão, ...) das variáveis referentes à perceção dos AAE relativamente à sua posição na estrutura organizacional da escola;
- a construção de variáveis latentes (Hill & Hill, 2005), através do cálculo de correlações entre os itens (pertencentes a grupos, construídos/identificados, teoricamente, como dimensões) e do alfa de Cronbach do grupo, para averiguar a respetiva consistência interna;
- a correlação entre as variáveis latentes (ou dimensões);
- o apuramento de diferenças entre amostras independentes (criadas a partir das variáveis sociodemográficas) em função da perceção da posição dos AAE na

estrutura organizacional da escola (medida pelas variáveis latentes), a partir do teste *t* ou ANOVA (os dos seus correspondentes na estatística não paramétrica: Mann-Whitney ou Kruskal-Wallis), consoante o número de grupos a comparar e/ou o cumprimento dos pressupostos exigíveis pela estatística paramétrica.

### ***3ª Fase do Estudo***

Relativamente à informação recolhida através das entrevistas, foi necessário adotar a técnica “Análise de Conteúdo”, que, segundo Bardin (2004) e Sousa (2005), visa obter, através de procedimentos objetivos e sistemáticos, a descrição do conteúdo de uma mensagem, de modo a proporcionar a inferência de conhecimentos, tendo em conta as circunstâncias em que a referida mensagem foi produzida e rececionada. Como refere Sousa (2005, p.265), a análise de conteúdo é adotada com o intuito de retirar não só os conteúdos significativos mas aqueles que têm valor informativo.

Em termos práticos, e de acordo com diversos autores (Bardin,2004; Triviños, 1996), adotaram-se os seguintes procedimentos:

- a partir dos registos realizados (gravação áudio), procedemos à transcrição dos discursos dos entrevistados, tendo em conta a contextualização dos mesmos;
- após várias leituras do material transcrito, com o propósito de encontrar padrões e regularidades na informação transcrita, criámos, mediante um sistema de codificação, várias categorias e subcategorias, que permitiram arrumar as diferentes unidades de registo (segmento mínimo de conteúdo para efetuar a análise);
- por fim, e para sistematizar a informação processada, apresentámos a informação sob a forma de tabela, onde, para além das categorias e subcategorias, figuram as citações mais relevantes dos entrevistados, por forma a proporcionar as inferências finais e, conseqüentemente, a interpretação dos resultados.

### 3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

#### 3.1. 1ª Fase do Estudo

Tendo em conta que a nossa observação foi realizada com o propósito de recolher informação que pudesse contribuir para a realização da 2ª fase do estudo, iniciamos esta seção do trabalho com uma breve apresentação dos dados apurados, mediante a aplicação de uma tabela observação, expressando, na Tabela 1, a frequência dos comportamentos observados nos diferentes sectores da escola.

Nesta fase do estudo, foram observados 18 funcionários, cujas idades se situam entre os 20 e os 60 anos. Este grupo, maioritariamente feminino (11 funcionárias), distribui-se por diferentes sectores da escola, verificando-se no espaço exterior ao edifício apenas AAE do sexo masculino.

**Tabela 1: Frequência das Atitudes e Comportamentos dos AAE, observados nos diferentes sectores da escola.**

Atitudes/ Comportamentos	Piso1	Piso 2	Piso 3	Piso 4	Piso 5	Exterior	Total
	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.	
Atitude Passiva (1)	2	0	0	1	1	1	5
Ausente por largos períodos (2)	2	1	0	2	2	4	11
Interação com os colegas (3)	3	2	2	2	3	8	20
Interação com os professores (4)	3	3	4	3	3	1	17
Interação com os alunos (5)	5	3	3	2	4	1	18
Mantém o controlo sobre os discentes (6)	3	2	3	2	3	1	14
Utiliza corretamente materiais, instrumentos e equipamentos (7)	2	0	1	2	2	3	10
Promove uma boa imagem do sector (8)	3	3	4	2	3	3	18
Utiliza os recursos de forma correta e zelosa (9)	1	2	2	2	2	3	12
Realiza tarefas de controlo de identificação e segurança (10)	3	3	0	1	3	1	11
Realiza tarefas para além das competências exigidas (11)	2	2	2	0	0	0	6
Freq.- Frequência						Total	142

Estes comportamentos ou atitudes, isoladas e registadas mais do que uma vez por indivíduo permitiram-nos ter uma noção do serviço diário dos operacionais, das suas relações de trabalho e da forma como estão, como se posicionam no ambiente de trabalho.

No que diz respeito ao pátio exterior, gostaríamos de frisar que existem longos momentos sem funcionários, embora num primeiro momento, após o toque de entrada dos alunos se tenha registado a preocupação em deixar o espaço limpo, utilizando devidamente os materiais e em seguida deixam de ser vistos a circular. Verificamos que voltam mais tarde, mantendo uma relação mais próxima entre os próprios colegas e com os poucos alunos que circulam no pátio.

Em qualquer um dos pisos, verificamos que, após a entrada dos alunos para as salas de aula, orientados de alguma forma na sua conduta e saber estar, os funcionários avançam para uma limpeza extra, tanto dos sanitários como do próprio corredor. Há, em seguida, e comparativamente entre os andares, um longo momento “morto” sem movimento de alunos e professores, no qual os AAE optam por uma conversa casual entre eles e pelo lanche, na maioria das vezes, rendendo-se uns aos outros, de modo a garantir a existência de alguém em cada um dos corredores.

Salvo raras exceções, verificamos num ou noutro piso, alguma funcionária ocupada com atividades de manutenção do local de trabalho para além daquele que é diário.

Durante os intervalos de maior duração (15 minutos), que ocorrem entre os blocos de aulas, os AAE manifestam a preocupação em verificar se os discentes saem dos corredores para o exterior e, de imediato, em proceder a uma limpeza rápida nas salas de aula, limpando os quadros e verificando se falta material para o professor que se segue. Todas as colegas, por corredor, avançam com o seu trabalho sala a sala, controlando, simultaneamente, os discentes que ainda estão no interior do prédio. Procuram, igualmente, assegurar os pedidos dos docentes, no que se refere aos materiais extra, por forma a estarem disponíveis antes das aulas começarem.

Esta sequência de trabalho foi verificada em todos os andares, embora mais célere nuns pisos do que noutros.

### 3.2. 2ª Fase do Estudo

#### 3.2.1. Caracterização dos sujeitos da amostra

Com o propósito de melhor conhecer os auxiliares da ação educativa (AAE) desta escola, procedemos ao tratamento estatístico das variáveis sociodemográficas que os caracterizam (Pimentel, 2000; Sainsaulieu, 1977; Sainsaulieu & Segrestin, 1986).

Conforme os resultados apresentados na Tabela 2, verificámos que 76,9% dos AAE são mulheres, o que representa mais de metade dos funcionários desta escola.

**Tabela 2: Relação percentual entre a faixa etária, o género e a nacionalidade dos inquiridos.**

Gênero	Sexo Feminino				Sexo Masculino			
	Percentagem							
	76,9%				23,1%			
F. etárias	20 – 30	41- 50	51 - 60	>60	20 - 30	41- 50	51 - 60	>60
Percentagem	1,9%	26,9%	34,6%	13,5%	0,0%	9,6%	11,5%	1,9%
Nacionalidade	96%							

Legenda: F. = Faixa

Relativamente às faixas etárias (Tabela 2), para além de registarmos que, entre os AAE, não existem funcionários com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, verificámos, também, que os indivíduos do sexo masculino apresentam idades superiores a 40 anos, assim como a grande maioria destes profissionais (61,6%), independentemente do género, já superou a fasquia dos 50 anos de idade.

Verificamos que todos os inquiridos, à exceção de um inquirido não contabilizado, têm nacionalidade portuguesa.

Na tabela seguinte (Tabela 3), que traduz a relação entre a antiguidade dos AAE neste local de trabalho e a escolaridade que atualmente possuem, verificámos que um grande número de funcionárias (46) já trabalha há mais de 12 anos nesta escola e, a maioria das quais (26), apresenta um nível de escolaridade inferior ao nono ano (ou ao antigo 5º ano). O sexto ano não aparece na tabela pois não apresentou qualquer resposta.

**Tabela 3: Relação entre a antiguidade na escola e o grau máximo de escolaridade atingida pelo inquirido.**

	Tempo de serviço na escola					Total
	Menos de 2 anos	De dois a cinco anos	De seis a oito anos	De nove a doze anos	À mais de 12 anos	
4ª Classe	0	1	0	0	26	27
Até ao 9º ano (Antigo 5º)	0	4	0	2	13	19
Até ao 12º ano ou equivalente	0	0	0	0	5	5
Bacharelato/Licenciatura	0	1	2	0	2	5
Total	0	6	2	2	46	56

Porém, é pertinente constatar que sete funcionários dos mais antigos na escola atingiram uma escolaridade equivalente ao secundário ou superior (Tabela 3).

Atendendo a que o meio social onde está inserido é condicionante da identidade que se cria, numa primeira linha na família onde nasceram (Sainsaulieu & Segrestin, 1986, Sainsaulieu, 1977), considerámos pertinente apurar a escolaridade atingida pelos progenitores dos inquiridos (Tabela 4).

**Tabela 4: Relação entre a escolaridade conseguida pelos progenitores, masculino e feminino dos inqueridos.**

	Grau de instrução escolar da mãe				Total
	Não respondeu	4ª Classe	Até ao 6º ano	Outro.	
Não respondeu.	5	1	0	0	6
4ª Classe	2	30	2	1	35
Até ao 6º ano	0	0	0	1	1
Até ao 9º ano	0	1	0	0	1
Outro	1	1	0	11	13
Total	8	33	2	13	56

Dos dados representados na Tabela anterior destaca-se a existência de uma clara maioria (30) em que ambos os progenitores realizaram a 4ª classe.

Salienta-se que existe um peso significativo de respostas no “Outro”, tanto para o pai como para a mãe, uma vez que em alguns destes inquiridos colocaram “analfabeto” como resposta alternativa. Daqui se depreende que estes funcionários têm origem em famílias com iliteracia elevada, com uma cultura escolar reduzida.

Relativamente à distribuição dos AAE pelos diferentes sectores da escola, verificámos, como evidencia a Tabela 5, que a grande maioria destes profissionais (42) exerce a sua atividade onde ocorre maior afluência de alunos e professores, ou seja nos corredores (interior do prédio), Bares/cantinas e Pátios exteriores. Os restantes funcionários, em menor número, distribuem-se por setores que, contrariamente ao grupo anterior, exigem algumas práticas e conhecimentos específicos no exercício das respetivas funções.

**Tabela 5: Distribuição dos funcionários pelas seções de serviços.**

	Frequência	Percentagem	
	Não respondeu	6	10,7%
	Corredores - interior do prédio	16	28,6%
	Bares e cantina	13	23,2%
Como assistente de ação educativa em que área exerce maioritariamente a sua atividade	Exterior e pátios	13	23,2%
	Laboratórios	1	1,8%
	Polivalente	2	3,6%
	Gabinete dos primeiros socorros	1	1,8%
	Manutenção	1	1,8%
	Reprografia/papelaria	3	5,4%
	Total	56	100,0%

Tendo em conta a análise das experiências anteriores dos auxiliares, quisemos saber as profissões que já haviam exercido e, na dinâmica das expectativas, aquelas profissões, que gostariam de exercer.

As profissões que já tinham exercício foram: empresário, empregado de escritório e de hotelaria, modista, operadora de lavandaria, bordadeira, cozinheira, construção civil, comércio, jardineiro, empregada doméstica, peixeira, guarda noturno e restauração.

Grande parte destas profissões não requer uma formação específica confirmada pela escolaridade que estes operacionais apresentam.

Nas profissões que gostariam de exercer, tivemos um conjunto de respostas que identificam alguma ambição na aquisição de conhecimentos. É notório que todos têm ou tinham uma grande vontade em exercer uma outra atividade que, pela sua natureza, exige conhecimentos mais profundos. Entre essas profissões, destacamos: professor de matemática, engenheiro civil, enfermeira, psicóloga, cozinheiro, eletricista, professora, educadora, bancário, secretária, professora primária, advogado, motorista, polícia, jogador, comandante da marinha.

Relacionando a progressão na carreira e a formação frequentada, conforme a Tabela 6, verificámos que os 51 sujeitos que responderam a este item já frequentaram atividades formativas. No entanto, dos 38 que frequentaram formação há 2 (ou menos) anos, apenas 21 progrediram na carreira.

**Tabela 6: Relação entre a progressão na carreira e a realização de formações.**

		Há quanto tempo fez a última formação?				Total
		Menos de um ano	Entre 1 a 2 anos	Á mais de 2 anos	Nunca fez	
Progrediu na sua carreira nos últimos três anos?	Sim	8	13	5	0	26
	Não	10	7	8	0	25
	Total	18	20	13	0	51

Com a intenção de saber a percepção dos formandos nas ações que assistem, questionamos sobre o interesse das formações. Pode-se constatar que as razões distribuem-se maioritariamente, 47%, como útil, e só depois como interessante, 31%.

**Tabela 7: Frequências e percentagem da questão sobre o tema tratado na última formação.**

O tema ou assunto tratado na última formação foi:					
Interessante		Útil		Necessária	
Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
15	30,6%	23	46,9%	11	22,4%

Relativamente ao objetivo subjacente à frequência da formação, 84,4% dos AAE apontaram como razões para a frequência da formação a “valorização pessoal” e as “necessidades sentidas no desempenho da atividade profissional” (Tabela 8). Tais resultados deixam

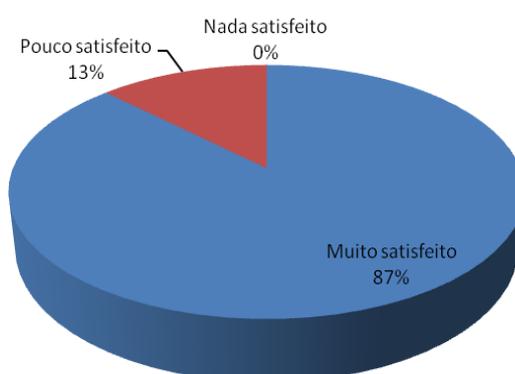
transparecer a importância da formação, colocando-a para além de um mero requisito para efeitos de progressão na carreira.

**Tabela 8: Dados sobre a razão da frequência da última formação.**

Por que motivo se inscreveu na última formação?							
Valorização pessoal		Necessidades sentidas no desempenho da atividade profissional		Progresso na carreira		Outro- carater obrigatório	
Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
18	40,0%	20	44,4%	6	13,3%	1	2,2%

Legenda: Freq = Frequência; Perc.=Porcentagem

Quando interrogados relativamente à satisfação com a situação profissional, verificámos que nenhum dos funcionários se mostrou “nada satisfeito” e a grande maioria (87%) assumiu que se encontrava “muito satisfeito” (Fig. 2).



**Figura 2: Percentagem do grau de satisfação face a situação profissional.**

### 3.2.2 As propriedades psicométricas do inquérito

- **Consistência interna das variáveis latentes**

Com o propósito de garantir que, na construção do questionário, os itens seleccionados para cada uma das variáveis latentes (Hill & Hill, 2005), para além de se relacionarem entre si (ou seja, medindo algo que lhes é comum), contribuem para a consistência interna da respetiva variável latente que integram, calculámos, mediante o uso do *SPSS 21.0*:

- As correlações entre itens, por forma a averiguar até que ponto mediam algo em comum (ANEXO IX);
- A correlação de cada item com o total dos itens que integram a respetiva variável latente (correlação item-*score* total);
- O *Alfa de Cronbach* de cada variável latente;
- O *Alfa de Cronbach* para cada variável latente após a exclusão de cada um dos seus itens, por forma a averiguar o contributo de cada item para a consistência interna da variável em causa;

Antes de efetuarmos os cálculos anteriores, e conforme recomendam Pestana e Gageiro (2000), procedemos, para cada uma das variáveis latentes, à inversão da escala dos itens que apresentavam uma redação negativa face à dimensão em causa, ou seja, em vez de: 1- Discordo totalmente; 2 – Discordo moderadamente; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Concordo ligeiramente; 5 – Concordo moderadamente; 6 – Concordo totalmente; passámos a ter: 1- Concordo totalmente 2 – Concordo moderadamente; 3 – Concordo ligeiramente; 4 - Discordo ligeiramente; 5 - Discordo moderadamente; 6 – Discordo totalmente.

No apuramento do *Alfa de Cronbach* tivemos em consideração os valores propostos por Hill e Hill (2005), onde o limite mais baixo geralmente aceite para este coeficiente é de 0,6 (entre 0,6 e 0,7 o *Alfa* é fraco; entre 0,7 e 0,8 é razoável; entre 0,8 e 0,9 é bom e maior que 0,9 é excelente).

As tabelas seguintes apresentam os resultados apurados para cada uma das variáveis latentes (representativas das respetivas dimensões): Autoestima e valorização própria (D1); Identidade Profissional (D2); Condições Operacionais (D3); Natureza das Tarefas (D4); Relações de Trabalho (D5); Aceitação pelos Outros (D6); Afinidades Seletivas (D7); Recompensas (D8); Comunicação (D9); Compreensão das Hierarquias (D10); Compreensão das políticas (D11).

Relativamente à dimensão **“Autoestima e valorização própria” (D1)**, depois de procedermos à inversão dos itens que apresentavam uma redação negativa (itens: 4, 5, 6 e 16), calculámos a correlação de *Pearson* entre os itens e, conforme a tabela 46 do Anexo IX, constatámos que existe uma forte correlação entre o conteúdo das três primeiras questões, onde todas elas medem a valorização que é atribuída ao papel dos AAE, no que diz respeito

ao funcionamento da escola e ao trabalho com os restantes elementos no ambiente de trabalho. Há um misto de indispensabilidade dos seus serviços tanto para a escola no seu todo como para os alunos e os professores, contrariada apenas com a opinião de que o trabalho não faz sentido e não fazer mais do que está estipulado ( $r = .469$ ).

Na tabela 9, onde apresentamos o cálculo da correlação de *pearson* entre cada um dos itens e o *score* total, assim como o valor do *Alfa* de *Cronbach* total e o valor deste mesmo coeficiente após a exclusão de cada um dos itens, verificamos um coeficiente de correlação ( $r$ ) bastante expressivo (com valores que oscilam entre 0,438 e 0,786;  $p < .01$ ), assim como uma consistência interna baixa, mas aceitável (*alfa* igual a 0,618).

**Tabela 9: Coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Autoestima e Valorização própria”**

	Itens	$r$	<i>Alfa</i> (excluindo o item)
1	Sem mim não havia aulas	,596**	,563
2	Sem mim os professores estavam desorientados	,786**	,469
3	Sem mim os alunos estavam desgovernados	,549**	,583
4	Sem mim a escola não funcionava	,438**	,667
5	Qualquer um faria o que eu faço	,583**	,569
6	O meu trabalho não faz sentido	,524**	,577
16	Não faço mais trabalho do que aquele que está estipulado	,445**	,616
<b><i>Alfa Total</i></b>			<b>,618</b>

\*\*  $p < ,01$

Porém, atendendo a que a exclusão do item 4 aumenta ligeiramente a consistência interna desta dimensão (.667), decidimos eliminar o referido item, reduzindo esta variável latente aos itens: 1, 2, 3, 5, 6 e 16 (Tabela 9).

Quanto à dimensão “**Identidade Profissional**” (D2), depois da inversão do item 8, apurámos uma forte correlação entre os itens que concorrem para a construção desta variável latente (Tabela 47, Anexo IX), assim como obtivemos uma excelente consistência interna (*alfa* igual a ,938), como resultado da forte correlação (positiva e significativa) de cada um dos itens com o *score* total (Tabela 10). Nesta tabela apresentamos um coeficiente de correlação ( $r$ ) bastante expressivo (com valores que oscilam entre 0,841 e 0,945;  $p < .01$ ), assim como a consistência interna (*alfa* igual a 0,938).

**Tabela 10: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Identidade profissionais”**

	<b>Itens</b>	<b>r</b>	<b>Alfa</b> (excluindo o item)
7	Gosto de fazer aquilo que faço	,878**	,926
8	Tenho muito que fazer no meu trabalho	,863**	,929
9	O meu trabalho é agradável	,845**	,932
11	Sinto orgulho em fazer o meu trabalho	,945**	,915
12	Sou cuidadoso com os materiais	,841**	,937
13	Estou sempre disponível para ajudar	,913**	,922
<b>Alfa Total</b>			<b>,938</b>

\*\* . p &lt; ,01

Atendendo ao valor do alfa total decidimos manter os itens desta variável latente: 7, 8, 9, 11, 12 e 13 (Tabela 10).

No que concerne à dimensão “**Condições Operacionais**” (D3), para qual concorreram os itens 8, 10, 11, 12, 16 e 47 (com a inversão dos itens 8 e 16), verificámos fortes correlações entre os itens 10 e 12 ( $r = .767$ ;  $p < .01$ ), entre os itens 12 e 14 ( $r = .796$ ;  $p < .01$ ) e entre os itens 15 e 17 ( $r = .697$ ;  $p < .01$ ), conforme documenta a tabela 48 do Anexo IX.

Ainda no âmbito desta dimensão, a Tabela 11 revela fortes correlações positivas e significativas entre item-score total (com valores que oscilam entre 0,521 e 0,831;  $p < .01$ ), assim como uma razoável consistência interna (alfa igual a 0,761).

**Tabela 11: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Condições Operacionais”**

	<b>Itens</b>	<b>r</b>	<b>Alfa</b> (excluindo o item)
8	Tenho muito que fazer no meu trabalho	,521**	,755
10	Sei manipular (trabalhar) com todos os materiais necessários	,583**	,772
11	Sinto orgulho em fazer o meu trabalho	,731**	,717
12	Sou cuidadoso com os materiais	,831**	,671
16	Não faço mais do que aquilo que está estipulado	,768**	,744
47	Atribuíram-me tarefas para as quais não estou habituado	,769**	,690
<b>Alfa Total</b>			<b>,761</b>

\*\* . p &lt; ,01

Conforme a Tabela 11, apesar da consistência interna aumentar com a exclusão do item 10, decidimos manter este item atendendo à natureza do seu conteúdo no âmbito desta variável latente.

A quando da análise das correlações de *Pearson* entre os itens (Anexo IX) que ajudaram a construir a variável latente subjacente à dimensão “**Natureza das tarefas**” (D4), verificámos que a agradabilidade do serviço está fortemente relacionada com o gosto por aquilo que se faz e, conseqüentemente, com o sentimento de orgulho pelo seu desempenho. Verificou-se igualmente uma relação estreita entre o fato de considerar trabalhar livremente e o achar que lida bem com as mudanças, não descorando a relação com o orgulho, novamente.

No entanto, é de referir que a variável latente que lhe está subjacente, construída a partir dos itens 6, 7, 9, 11, 14 e 59 (em que o item 6 foi invertido), apresentou, inicialmente, uma consistência interna fraca, mas aceitável (*alfa* igual ,632), conforme evidencia a Tabela 12. Porém, tendo em conta que a inclusão do item 6 contribui para um considerável abaixamento do respetivo coeficiente *alfa*, decidimos proceder à sua exclusão, ficando esta dimensão reduzida aos itens 7, 9, 11, 14 e 59, com uma consistência interna melhorada (*alfa* igual ,749).

**Tabela 12: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Natureza das Tarefas”**

Itens	r	Alfa (excluindo o item)
6 O meu trabalho não faz sentido	,480**	,749
7 Gosto de fazer aquilo que faço	,770**	,492
9 O meu trabalho é agradável	,587**	,584
11 Sinto orgulho em fazer o meu trabalho	,796**	,496
14 Lido bem com situações de mudança	,479**	,640
59 Deixam-me trabalhar livremente	,662**	,548
<b>Alfa Total</b>		<b>,632</b>

\*\* . p < ,01

Após a inversão de vários itens (20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35 e 36) e a conjugação de todos eles com os restantes inicialmente previstos (18, 19 e 34), construímos uma nova variável latente, a representar a dimensão “**Relações de trabalho**” (D5). Para esta

variável, calculámos as correlações de *Pearson* interitens (Tabela 50, Anexo IX), das quais destacamos as fortes correlações positivas e significativas entre os itens: item 26 e o item 39 ( $r = 0.782$ ;  $p < .01$ ); o item 26 e o item 42 ( $r = 0.743$ ;  $p < .01$ ) e entre o item 47 e o item 48 ( $r = 0.920$ ,  $p < .01$ ).

Por outro lado, e conforme evidencia a Tabela 13, esta dimensão, de acordo com Hill e Hill (2005), apresenta uma excelente consistência interna (alfa igual a ,911).

**Tabela 13: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Relações de Trabalho”.**

Itens	r	Alfa (excluindo o item)
18 Gosto dos colegas com quem trabalho	,593**	,907
19 Tenho verdadeiros amigos neste trabalho	,567**	,911
20 Os meus colegas não sabem trabalhar	,729**	,903
21 Só me dou bem com o meu grupo	,587**	,907
22 Os meus colegas não são de confiança	,781**	,901
23 Não tenho amigos no meu serviço	,720**	,903
24 Não gosto de trabalhar diretamente com os alunos	,387*	,912
27 Não fui bem recebido quando cá vim trabalhar	,681**	,905
28 Fui mais aceite pelos alunos do que pelos meus colegas	,708**	,904
29 Tenho colegas com ideias antiquadas	,602**	,910
30 Dou-me melhor com os alunos do que com os professores	,767**	,902
31 Sinto que tenho mais trabalho porque os meus colegas são incompetentes	,784**	,901
32 Não gosto que me deem ordens	,603**	,907
33 Os professores do Conselho Executivo são distantes	,642**	,906
34 Confio no meu chefe	,580**	,907
35 Não confio no Conselho Executivo da escola	,623**	,907
36 Os professores do Conselho Executivo não gostam de mim	,762**	,903
<b>Alfa Total</b>		<b>,911</b>

\*\* .  $p < ,01$

Os itens propostos (23, 24, 27, 28, 30 e 33) para a estruturação da variável latente, que pretende medir a “Aceitação pelos outros” (D6), depois de invertidos, permitiram constatar,

através das correlações de *Pearson* entre os itens (Tabela 51 do Anexo IX), que apenas os itens 29 e 33 apresentavam a correlação mais forte de entre todas as restantes ( $r = .517$ ,  $p < .01$ ).

Estes mesmos itens permitiram, no seu conjunto, uma boa consistência interna (*alfa* igual ,803), atendendo às fortes correlações (positivas e significativas que cada um dos itens mantém com o *score* total (Tabela 14). Apesar dos resultados expressarem que a exclusão do item 24 aumentaria a consistência interna desta variável (*alfa* igual ,815), decidimos mantê-lo, uma vez que, para além da diferença em relação ao valor inicialmente apurado ser mínima, apresenta uma boa correlação positiva e significativa ( $r = ,492$ ;  $p < .01$ ) com o *score* total e o conteúdo da sua redação é de extrema pertinência no âmbito das funções exercidas pelos AAE. Os itens iniciais mantiveram-se.

**Tabela 14: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Aceitação pelos Outros”.**

Itens	r	Alfa (excluindo o item)
23 Não tenho amigos no meu serviço	,784**	,753
24 Não gosto de trabalhar diretamente com os alunos	,492**	,815
27 Não fui bem recebido quando cá vim trabalhar	,805**	,745
28 Fui mais aceite pelos alunos do que pelos meus colegas	,773**	,751
30 Dou-me melhor com os alunos do que com os professores	,678**	,779
33 Os professores do Conselho Executivo são distantes	,690**	,777
<b>Alfa Total</b>		<b>,803</b>

\*\* .  $p < ,01$

Quanto à variável latente (composta pelos itens: 22, 23, 35 e 26), que pretende representar a dimensão “**Afinidades seletivas**”(D7), apresenta, na análise das correlações entre os itens (Tabela 52 do Anexo IX), uma relação significativa entre o item 28 e o item 29 ( $r = .681$ ,  $p < .001$ ).

Para esta dimensão (D7) obtivemos um *alfa* igual a ,826, o que, segundo Hill e Hill (2005), significa uma boa consistência interna (Tabela 15). Apesar da exclusão do item 26 se traduzir num aumento do valor do *alfa* (para ,851), considerámos pertinente em mantê-lo, atendendo à forte correlação ( $r = ,703$ ;  $p < ,01$ ) que mantém com a variável latente no seu conjunto e à

natureza do seu conteúdo (que, eventualmente, poderá explicar a seletividade na construção de afinidades entre os AAE).

**Tabela 15: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Afinidades Seletivas”.**

Itens	r	Alfa (excluindo o item)
22 Os meus colegas não são de confiança	,842**	,756
23 Não tenho amigos no meu serviço	,827**	,769
25 Dou-me mais com os professores	,869**	,736
26 Existem muitos conflitos no trabalho	,703**	,851
<b>Alfa Total</b>		<b>,826</b>

Para medir a dimensão “**Recompensas**” (D8), e à semelhança das dimensões anteriores, depois de invertermos os itens 17, 37 e 44, optámos primeiro por uma análise correlacional entre os itens que a estrutura (Tabela 53, Anexo IX). Desta análise, verificámos que se destacava a correlação encontrada entre o item 52 e o item 61 ( $r = 0.632$ ,  $p < .01$ ).

Como evidencia a Tabela 16, obtivemos fortes correlações positivas e significativas entre cada um dos itens e o *score* total ( $,511 \leq r \leq ,745$ ;  $p < ,01$ ) e, segundo Hill e Hill (2005), uma razoável consistência interna (*alfa* igual a ,786).

**Tabela 16: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Recompensas”.**

Itens	r	Alfa (excluindo o item)
15 Quando faço um bom trabalho, obtenho o reconhecimento que mereço	,745**	,737
17 Sinto que o trabalho que desempenho não é apreciado	,703**	,764
37 Não serve de nada dar ao máximo pois ninguém dá o devido valor	,662**	,759
42 Reconhecem o meu trabalho	,707**	,746
44 A chefia da escola não reconhece o meu empenho	,627**	,770
52 A escola oferece um leque variado de formações	,692**	,750
58 A escola dá-me oportunidade de formação	,511**	,780
<b>Alfa Total</b>		<b>,786</b>

\*\* .  $p < ,01$

Com os itens 38, 40, 41, 43, 45, 47, 51, 52, 53, 55 e 58 (depois de inverter os itens: 40, 43, 45, 55), decidimos construir uma nova variável latente que permitisse medir a dimensão “Comunicação”(D9) .

Aquando da análise das correlações entre os itens desta variável latente (Tabela 54, Anexo IX), percebemos que as correlações mais acentuadas verificavam-se entre os itens 70 e o item 76 ( $r = .585$ ,  $p < .01$ ) e também, entre os itens 28 e o item 76 ( $r = .538$ ,  $p < .01$ ).

Conforme retrata a Tabela 17, para além das correlações positivas e significativas que cada um dos itens mantém com o *score* total, a consistência interna desta variável, segundo Hill e Hill (2005), é considerada razoável (*alfa* igual ,727). Apesar de este valor poder subir ligeiramente com a exclusão dos itens 38 e 40, optámos por considerá-los, atendendo à relevância do seu conteúdo no âmbito da comunicação.

**Tabela 17: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Comunicação”.**

Itens	r	Alfa (excluindo o item)
38 As informações chegam até mim facilmente	,318*	,735
40 Não percebo as ordens que recebo	,387*	,749
41 O meu chefe faz-me entender as coisas	,487**	,718
43 Não percebo o que esperam de mim	,641**	,687
45 Nunca sei o que acontece nesta escola	,651**	,689
47 Atribuíram-me tarefas para as quais não estou habituado	,657**	,686
51 As minhas chefias ouvem as minhas opiniões	,576**	,698
52 A escola oferece um leque variado de formações	,468**	,719
53 Conheço os objetivos do meu trabalho	,498**	,718
55 O meu chefe não é compreensível	,635**	,691
58 A escola dá-me oportunidade de formação	,673**	,687
<b>Alfa Total</b>		<b>,727</b>

\*.  $p < ,05$

\*\* .  $p < ,01$

Para a dimensão “Compreensão das hierarquias” (D10) foi proposta uma variável latente composta pelos seguintes itens: 39, 46, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 59 e 60 (com o item 54 invertido). Conforme o ANEXO IX, tabela 55, podemos notar que as correlações mais

acentuadas estão entre os itens 74 e o item 75 ( $r = 0.782$ ,  $p < .01$ ) e entre os itens 75 e 77 ( $r = .823$ ,  $p < .01$ ).

Conforme descreve a Tabela 18, obtivemos uma variável latente com um boa consistência interna (*alfa* igual ,846), resultante de fortes correlações positivas e significativas ( $.512 \leq r \leq .840$ ;  $p < .01$ ) entre cada um dos itens e o *score* total. Apesar da exclusão dos itens 46 e 52 contribuir para uma ligeira melhoria da consistência interna desta dimensão, decidimos mantê-los, atendendo a que apresentam fortes correlações com a variável no seu conjunto e medem aspetos relevantes no âmbito da relação dos AAE com as suas hierarquias.

**Tabela 18: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Compreensão das Hierarquias”.**

Itens	r	Alfa (excluindo o item)
39 Sei que os meus superiores confiam em mim	,654**	,831
46 Gosto das minhas chefias superiores	,512**	,861
50 Os meus chefes preocupam-se comigo	,785**	,815
52 A escola oferece um leque variado de formações	,623**	,847
54 O meu chefe incentiva os conflitos	,529**	,843
56 As minhas chefias proporcionam um bom ambiente de trabalho	,707**	,830
57 As minhas chefias motivam o meu trabalho	,840**	,811
58 A escola dá-me oportunidade de formação	,756**	,819
59 Deixam-me trabalhar livremente	,744**	,827
60 O meu chefe entrega-se de corpo e alma ao trabalho	,691**	,827
<b>Alfa Total</b>		<b>,846</b>

\*.  $p < ,05$

\*\*. $p < ,01$

Finalmente, para medir uma dimensão que designámos por “**Compreensão das políticas**” (D11), construímos uma nova variável a partir dos seguintes itens: 37, 43, 48, 49, 53, 54, 56, 57, 58 e 59 (depois de invertidos os itens: 37, 43, 48, 49 e 54). A partir da análise das correlações (Tabela 56 do Anexo IX), podemos verificar que as correlações mais fortes encontram-se entre os itens 75 e 77 e entre os itens 74 e 75 com  $r = 0.823$  e  $r = 0.782$  respetivamente.

De acordo com a Tabela 19, a conjugação dos referidos itens proporcionou que a variável latente resultante apresentasse uma boa consistência interna (*alfa* igual a ,889), justificável, em grande medida, pelas fortes correlações positivas e significativas ( $,511 \leq r \leq ,893$ ;  $p < ,01$ ) verificadas entre cada item e o *score* total. Atendendo às fortes correlações e à natureza do conteúdo, decidimos manter os itens 37 e 53, apesar da sua exclusão significar uma ligeira melhoria na consistência interna desta variável.

**Tabela 19: Coeficiente de correlação de Pearson (r) item-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para a dimensão “Compreensão das políticas”.**

Itens	r	Alfa (excluindo o item)
37 Não serve de nada dar ao máximo pois ninguém dá o devido valor	,687**	,897
43 Não percebo o que esperam de mim	,893**	,859
48 Os meus chefes não percebem das ordens que dão	,835**	,867
49 Os meus chefes não resolvem problemas de trabalho	,737**	,876
53 Conheço os objetivos do meu trabalho	,511**	,890
54 O meu chefe incentiva os conflitos	,715**	,877
56 As minhas chefias proporcionam um bom ambiente de trabalho	,813**	,875
57 As minhas chefias motivam o meu trabalho	,840**	,867
58 A escola dá-me oportunidade de formação	,621**	,885
59 Deixam-me trabalhar livremente	,669**	,882
<b>Alfa Total</b>		<b>,889</b>

\*\* .  $p < ,01$

Ao calcular a consistência interna do conjunto das variáveis latentes (representativas das 11 dimensões), depois de invertidos os itens que compõem a variável “afinidades seletivas”, constatámos que, conforme se pode visualizar na Tabela 20, o *alfa de Cronbach* apresentou um valor excelente (,920). Porém, possivelmente devido ao fato de apresentar o coeficiente de correlação mais baixo ( $r = ,394^*$ ;  $p < ,05$ ), a exclusão da dimensão “autoestima e valorização própria” elevaria ligeiramente a consistência interna do conjunto das dimensões que pretendem medir a percepção dos AAE face à sua integração na estrutura organizacional da escola. No entanto, atendendo à importância da referida dimensão e à reduzida melhoria da consistência interna total que resultaria da sua exclusão, decidimos manter a variável latente representativa da “autoestima e valorização própria” nas análises estatísticas efetuadas posteriormente.

**Tabela 20: Coeficiente de correlação de Pearson (r) dimensão-score total e coeficiente Alfa de Cronbach para o questionário total (com as 11 dimensões).**

Dimensões	r	Alfa (excluindo o item)
D1 Autoestima e valorização própria (D1)	,394*	,939
D2 Identidade Profissional (D2)	,730**	,915
D3 Condições operacionais (D3)	,774**	,911
D4 Natureza das tarefas (D4)	,656**	,918
D5 Relações de trabalho (D5)	,917**	,903
D6 Aceitação pelos outros (D6)	,887**	,904
D7i Afinidades seletivas (D7)	,806**	,914
D8 Recompensas (D8)	,792**	,911
D9 Comunicação (D9)	,856**	,908
D10 Compreensão das Hierarquias (D10)	,761**	,913
D11 Compreensão das políticas da organização (D11)	,884**	,906
<b>Alfa Total</b>		<b>,920</b>

\*. p &lt; ,05

\*\*. p &lt; ,01

- **Correlações de Pearson entre as variáveis latentes**

Com o propósito de averiguar a relação existente entre as diferentes variáveis latentes, anteriormente construídas, procedemos ao cálculo das respetivas correlações de *pearson*, cujos resultados se encontram representados na matriz de correções seguinte (Tabela 21).

**Tabela 21: Coeficiente de correlação de Pearson (r) entre as 11 dimensões.**

	(D1)	(D2)	(D3)	(D4)	(D5)	(D6)	(D7)	(D8)	(D9)	(D10)	(D11)
Autoestima e valorização própria (D1)	1										
Identidade Profissional (D2)	,064	1									
Condições operacionais (D3)	,381*	,784**	1								
Natureza das tarefas (D4)	-,031	,889**	,615**	1							
Relações de trabalho (D5)	,160	,624**	,606**	,541**	1						
Aceitação pelos outros (D6)	,246	,461**	,539**	,363*	,918**	1					
Afinidades seletivas (D7)	,303	,368*	,503**	,322*	,776**	,792**	1				
Recompensas (D8)	,220	,399**	,265	,529**	,760**	,733**	,691**	1			
Comunicação (D9)	,376*	,616**	,761**	,541**	,706**	,737**	,652**	,641**	1		
Compreensão das Hierarquias (D10)	-,075	,707**	,548**	,778**	,722**	,616**	,420**	,654**	,674**	1	
Compreensão das políticas da organização (D11)	,107	,715**	,667**	,668**	,863**	,818**	,632**	,684**	,737**	,796**	1

\*. p &lt; ,05

\*\*. p &lt; ,01

Como se pode constatar na Tabela 21, com raras exceções, a grande maioria das dimensões apresenta correlações positivas e significativas entre si, o que significa, segundo Hill e Hill (2005), que apesar de diferentes medem algo em comum. Relativamente às exceções, há que destacar a dimensão “autonomia e valorização própria”, por manter correlações positivas e significativas apenas com as dimensões “condições operacionais” e “comunicação”, e a dimensão “recompensas”, por não se correlacionar significativamente com a dimensão “condições operacionais”. Porém, apesar das referidas exceções, e tendo em conta a elevada consistência interna (*alfa de Cronbach* igual ,920) do conjunto das 11 variáveis latentes, é, de algum modo, legítimo considerar que as 11 dimensões permitem medir a percepção dos AAE face à sua integração na estrutura organizacional da escola.

***3.2.3. Diferenças entre amostras independentes (resultantes das variáveis sociodemográficas) em função da percepção dos AAE face sua posição na estrutura organizacional da escola (medida pelas variáveis latentes)***

Depois de obtida a versão final de cada uma das variáveis latentes, decidimos apurar se, para cada uma das dimensões que representam, existem, ou não, diferenças significativas entre a percepção dos AAE, face à sua posição na estrutura organizacional da escola, nas diferentes amostras independentes, resultantes das seguintes variáveis sociodemográficas: género, idade, nº de anos que trabalha na escola, tempo decorrido após a última formação e grau de satisfação face à situação profissional.

Porém, no apuramento das amostras independentes, constatámos que algumas das variáveis sociodemográficas, como resultado da distribuição dos dados, não permitiram a construção de tantos grupos independentes quantas as categorias inicialmente previstas. Assim, nas tabelas que se seguem (Tabelas 22 a 33), foram omitidas as seguintes categorias: as faixas etárias “dos 20 aos 30 anos” e “dos 31 aos 40 anos”, na variável “idade”; “menos de 2 anos” e “de 6 a 8 anos”, na variável “nº de anos que trabalha na escola”; “nada satisfeito”, na variável “grau de satisfação face à situação profissional”.

No âmbito desta análise estatística, e para cada uma das amostras independentes em estudo, começámos por apurar a normalidade na distribuição dos dados, mediante a aplicação do teste *Shapiro-Wilk* (por ser mais eficiente em amostras com um número de sujeitos inferior a 50), e

a homogeneidade da distribuição dos mesmos, através do teste *Levene*. Sempre que os referidos testes apresentaram valores cujos níveis de significância se situaram abaixo de 0,05 ( $p < ,05$ ), deduzimos, com base em Hill e Hill (2005), que, nas amostras independentes em comparação, estaria comprometida a distribuição normal dos dados, assim como não estava garantida a homogeneidade da variância dos mesmos, comprometendo, desta forma, o recurso à estatística paramétrica.

Neste sentido, e segundo Hill e Hill (2005), sempre que estiveram garantidos os pressupostos exigíveis à aplicação da estatística paramétrica (ou seja, a normalidade na distribuição dos dados e a homogeneidade da variância dos mesmos), adotámos o teste *t*, para comparar médias entre dois grupos, ou a ANOVA, para efetuar comparações entre 3 ou mais grupos independentes. Nas situações em que os referidos pressupostos não foram assegurados, optámos por adotar testes não paramétricos: o Mann-Whitney (U), para comparar o *rank* médio entre dois grupos, ou, no caso do nº de grupos ser superior a dois, o Kruskal-Wallis (H).

No âmbito da dimensão “**autoestima e valorização própria**”, depois de calcularmos os valores médios e desvios padrão das diferentes variáveis sociodemográficas (Tabela 22) e de apurarmos que estavam assegurados os pressupostos para aplicação da estatística paramétrica (pelo fato dos testes *Shapiro-Wilk* e *Levene* apresentarem níveis de significância superiores a ,05), constatámos que, ao aplicar o teste *t* ou a ANOVA (conforme o número de amostras independentes), só foi possível apurar diferenças significativas entre os sujeitos na variável “tempo decorrido após a última formação” ( $F=3,483$ ;  $p<,041$ ). Para discernirmos, efetivamente, entre que grupos desta variável se verificaram as diferenças significativas, aplicámos as provas *post-hoc* (teste Bonferroni) e, de acordo com os resultados, verificámos que os sujeitos que frequentaram atividades formativas há menos de 1 ano (A), por terem uma média maior, percecionam, com maior concordância, as questões que se colocam em torno da autoestima e valorização própria, do que os AAE que frequentaram ações de formação há mais de 2 anos (C).

Tabela 22: Teste t e Anova para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “autoestima e valorização própria”.

Variáveis sociodemográficas	N	Média	Desvio Padrão	Test t	Anova	p	Post-hoc
<b>Género</b>							
• Feminino	32	3,687	1,014	1,106	-	,276	-
• Masculino	8	3,250	,9343				
<b>Idade (classes)</b>							
• Dos 41 aos 50 anos	13	3,410	,9944	-	,371	,692	-
• Dos 51 aos 60 anos	18	3,675	,9991				
• Mais de 60 anos	6	3,805	1,335				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>							
• De 2 a 5 anos	2	3,833	,4714	-	,339	,715	-
• De 9 a 12 anos	1	2,833					
• Mais de 12 anos	37	3,612	1,028				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>							
• Menos de 1 ano (A)	15	3,888	,8901	-	3,483	,041	A > C
• Entre 1 e 2 anos (B)	16	3,718	,8979				
• Mais de 2 anos (C)	10	2,916	1,069				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>							
• Muito satisfeito	36	3,620	1,042	,304	-	,763	-
• Pouco satisfeito	4	3,458	,5506				

No que se refere à dimensão “**identidade profissional**”, atendendo a que nem todas as amostras cumpriram com os pressupostos exigíveis pela estatística paramétrica, adotámos os testes Mann-Whitney (U) e Kruskal-Wallis (H), em função do número de grupos independentes a comparar. De acordo com os resultados apurados, conforme a Tabela 23, apenas observámos diferenças significativas entre os sujeitos em função da idade (H=6,893;  $p < ,032$ ).

Tabela 23: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “identidade profissional”.

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	U (Mann-Whitney)	H (Kruskal-Wallis)	p
<b>Género</b>					
• Feminino	12	24,42	193,0	-	,777
• Masculino	34	23,18			
<b>Idade (classes)</b>					
• Dos 41 aos 50 anos	17	26,56	-	6,893	,032
• Dos 51 aos 60 anos	20	17,13			
• Mais de 60 anos	7	28,00			
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>					
• De 2 a 5 anos	2	7,75	-	3,794	,150
• De 9 a 12 anos	2	32,00			
• Mais de 12 anos	42	23,85			
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>					
• Menos de 1 ano	19	25,05		,776	,678
• Entre 1 e 2 anos	16	21,63			
• Mais de 2 anos	12	25,50			
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>					
• Muito satisfeito	39	23,09	120,500	.	,615
• Pouco satisfeito	7	25,79			

Relativamente à dimensão das “**condições operacionais**”, onde, novamente, não se verificou o cumprimento dos pressupostos exigíveis pela estatística paramétrica, voltámos a adotar os testes Mann-Whitney (U) e Kruskal-Wallis (H), em função do número de amostras independentes a comparar. Conforme a Tabela 24, a aplicação dos referidos testes apenas permitiu apurar diferenças significativas entre os sujeitos em função do tempo decorrido desde a última formação ( $H= 7,982$ ,  $p < ,018$ ).

**Tabela 24: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “condições operacionais”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	p
<b>Género</b>						
• Feminino	33	23,18	765,0	159,0	-	,535
• Masculino	11	20,45	225,0			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	16	25,59	-		3,169	,205
• Dos 51 aos 60 anos	19	18,37	-	-		
• Mais de 60 anos	7	20,64	-			
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	16,50	-		,971	,615
• De 9 a 12 anos	1	14,00	-			
• Mais de 12 anos	41	23,00	-			
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	19	27,03			7,982	,018
• Entre 1 e 2 anos	16	24,44				
• Mais de 2 anos	10	13,05				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	37	22,04	815,5	112,500	-	,579
• Pouco satisfeito	7	24,93	174,5			

No que diz respeito à dimensão da “**natureza das tarefas**”, voltámos a adotar os testes não paramétricos (U e H) para comparar amostras independentes, uma vez que estas não garantiram a normalidade na distribuição dos dados nem a homogeneidade da variância dos mesmos. De acordo com os resultados apurados, conforme a Tabela 25, apenas observámos diferenças significativas entre os sujeitos em função das idades ( $H= 7,071$ ,  $p < ,029$ ).

**Tabela 25: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “natureza das tarefas”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	p
<b>Género</b>						
• Feminino	34	23,12	786,0	191,0	-	,741
• Masculino	12	24,58	295,0			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	17	25,79			7,071	,029
• Dos 51 aos 60 anos	20	17,15				
• Mais de 60 anos	7	29,79				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	5,25			4,752	,093
• De 9 a 12 anos	2	32,25				
• Mais de 12 anos	42	23,95				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	19	25,47			,561	,756
• Entre 1 e 2 anos	16	22,06				
• Mais de 2 anos	12	24,25				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	39	23,81	928,5	124,500		,709
• Pouco satisfeito	7	21,79	152,5			

Nas dimensões “relações de trabalho”, “aceitação pelos outros”, “afinidades seletivas”, “recompensas” e “comunicação”, por não terem sido cumpridos os pressupostos exigíveis pela estatística paramétrica, adotámos, de novo, os testes Mann-Whitney (U) e Kruskal-Wallis (H), com o propósito de comparar as amostras independentes em estudo. Para estas dimensões, podemos constatar, através das Tabela 26, 27, 28, 29 e 30, que não se apuraram diferenças significativas entre as diferentes amostras em comparação.

**Tabela 26: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “relações de trabalho”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	p
<b>Género</b>						
• Feminino	28	18,77	525,5	119,5		,496
• Masculino	10	21,55	215,5			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	14	19,18			3,121	,210
• Dos 51 aos 60 anos	17	16,53				
• Mais de 60 anos	6	25,58				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	8,50			4,719	,094
• De 9 a 12 anos	2	32,50				
• Mais de 12 anos	34	19,38				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	15	18,67			1,880	,391
• Entre 1 e 2 anos	14	18,39				
• Mais de 2 anos	10	24,25				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	34	19,37		63,500	-	,830
• Pouco satisfeito	4	20,63				

**Tabela 27: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “aceitação pelos outros”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	P
<b>Género</b>						
• Feminino	29	19,28	559,0	124,0		,496
• Masculino	10	22,10	221,0			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	14	18,93			4,016	,134
• Dos 51 aos 60 anos	17	16,38				
• Mais de 60 anos	6	26,58				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	13,25			2,289	,318
• De 9 a 12 anos	2	30,00				
• Mais de 12 anos	35	19,81				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	15	19,03			,671	,715
• Entre 1 e 2 anos	15	20,37				
• Mais de 2 anos	10	22,90				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	35	19,71	690,0	60,000		,640
• Pouco satisfeito	4	22,50	90,00			

**Tabela 28: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “afinidades seletivas”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	P
<b>Género</b>						
• Feminino	32	23,31	746,0	134,0		,233
• Masculino	11	18,18	200,0			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	17	19,35			1,501	,472
• Dos 51 aos 60 anos	18	24,11				
• Mais de 60 anos	7	20,00				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	26,75			1,258	,533
• De 9 a 12 anos	2	13,50				
• Mais de 12 anos	39	22,19				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	18	19,03			2,431	,297
• Entre 1 e 2 anos	16	25,59				
• Mais de 2 anos	10	23,80				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	36	23,15	833,5	84,500		,164
• Pouco satisfeito	7	16,07	112,5			

**Tabela 29: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “recompensas”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	p
<b>Género</b>						
• Feminino	32	20,98	671,5	143,5		,363
• Masculino	11	24,95	274,5			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	14	21,21			1,188	,552
• Dos 51 aos 60 anos	19	18,66				
• Mais de 60 anos	7	24,07				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	9,50			3,626	,163
• De 9 a 12 anos	2	32,75				
• Mais de 12 anos	38	21,54				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	15	23,60			1,547	,461
• Entre 1 e 2 anos	17	19,09				
• Mais de 2 anos	11	24,32				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	39	21,67	845,0	52,000		,750
• Pouco satisfeito	3	19,33	58,00			

**Tabela 30: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “comunicação”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	p
<b>Género</b>						
• Feminino	29	20,48	594,0	159,0		,666
• Masculino	12	22,25	267,0			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	15	20,87			,236	,889
• Dos 51 aos 60 anos	18	19,61				
• Mais de 60 anos	7	22,00				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	20,25			4,753	,093
• De 9 a 12 anos	2	38,00				
• Mais de 12 anos	36	19,54				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	16	23,16			1,627	,443
• Entre 1 e 2 anos	15	21,33				
• Mais de 2 anos	10	17,05				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	36	20,75	747,0	63,000		,684
• Pouco satisfeito	4	18,25	73,00			

No que diz respeito à dimensão da “**compreensão das hierarquias**”, apenas observámos diferenças significativas entre os sujeitos em função das idades ( $H= 5,916$ ,  $p < ,050$ ), conforme a Tabela 31.

**Tabela 31: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “compreensão das hierarquias”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	P
<b>Género</b>						
• Feminino	29	20,22	586,5	151,5		,807
• Masculino	11	21,23	233,5			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	13	22,38			5,916	,050
• Dos 51 aos 60 anos	18	15,06				
• Mais de 60 anos	7	25,57				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	12,00			1,996	,369
• De 9 a 12 anos	2	28,00				
• Mais de 12 anos	35	20,00				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	15	22,33			,708	,702
• Entre 1 e 2 anos	14	18,71				
• Mais de 2 anos	11	20,27				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	36	20,04	721,5	52,500		,937
• Pouco satisfeito	3	19,50	58,50			

Para a dimensão da “**compreensão das políticas**”, depois de esclarecidos quanto ao não cumprimento dos requisitos exigíveis à estatística paramétrica, procurámos, através dos testes U e H, comparar os grupos independentes, formados a partir das variáveis sociodemográficas. Efetuados os testes, e conforme a Tabela 32, apenas observámos diferenças significativas entre os sujeitos em função da idade ( $H= 9,614$ ,  $p < .050$ ).

**Tabela 32: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da “compreensão das políticas”.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	p
<b>Género</b>						
• Feminino	29	20,28	588,0	153,0		,843
• Masculino	11	21,09	232,0			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	14	22,68			9,614	,008
• Dos 51 aos 60 anos	18	14,03				
• Mais de 60 anos	6	28,50				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	12,50			3,346	,188
• De 9 a 12 anos	2	32,50				
• Mais de 12 anos	35	19,71				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	15	21,97			,450	,799
• Entre 1 e 2 anos	15	19,13				
• Mais de 2 anos	10	20,35				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	36	20,32	731,5	42,500		,541
• Pouco satisfeito	3	16,17	48,50			

Quando analisámos a totalidade das dimensões criadas, a partir do questionário, constatámos que, mediante o uso da estatística não paramétrica (por não estarem satisfeitos os requisitos exigíveis à estatística paramétrica), não se verificaram diferenças significativas entre as diferentes amostras independentes em comparação (Tabela 33).

**Tabela 33: Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis para amostras independentes das variáveis sociodemográficas em função da totalidade das dimensões.**

Variáveis sociodemográficas	N	Rank médio	Soma dos rankings	Mann-Whitney	Kruskal-Wallis	P
<b>Género</b>						
• Feminino	24	15,83	380,0	80,00		,850
• Masculino	7	16,57	116,0			
<b>Idade (classes)</b>						
• Dos 41 aos 50 anos	12	14,67			2,146	,342
• Dos 51 aos 60 anos	14	14,50				
• Mais de 60 anos	4	21,50				
<b>Nº de anos que trabalha na escola</b>						
• De 2 a 5 anos	2	10,50			1,045	,593
• De 9 a 12 anos	1	21,00				
• Mais de 12 anos	27	15,67				
<b>Tempo decorrido após a última formação frequentada</b>						
• Menos de 1 ano	13	17,15			,389	,823
• Entre 1 e 2 anos	11	15,45				
• Mais de 2 anos	7	14,71				
<b>Grau de satisfação face à situação profissional</b>						
• Muito satisfeito	27	15,70	424,0	35,000		,704
• Pouco satisfeito	3	13,67	41,00			

### 3.3. 3ª Fase do Estudo

Na sequência dos resultados do inquérito, passamos a apresentar a análise de conteúdo da informação recolhida no âmbito de entrevistas semiestruturadas, que, ao envolverem inquiridos de particular relevo e interesse neste estudo (os superiores hierárquicos dos AAE), poderão complementar e/ou clarificar os dados apurados nas fases anteriores desta investigação.

#### Entrevista à Presidente da escola

Através das entrevistas achamos que poderíamos ter uma perceção exterior ao grupo observado. A opção de entrevistar as hierarquias da organização de modo a conseguir ter uma perceção do grupo em estudo, baseou-se no fato de se conseguir a opinião de quem os orienta

e dirige a organização de que fazem parte, medindo, se é que foi possível, a percepção que transparecem, a relação, a cooperação e a forma como a organização responde aos desafios que este grupo de profissionais exige.

As tabelas que se seguem permitem fazer uma análise dos conteúdos da entrevista à presidente da escola de acordo com os parâmetros estabelecidos no guião da entrevista.

**Tabela 34: Análise do conteúdo da 1ª categoria da entrevista à Presidente da escola.**

Análise do Conteúdo da entrevista da Presidente da escola		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Caracterização da entrevistada nas dimensões: pessoal e profissional.	Solicitação à entrevistada que fale de si, enquanto pessoa e enquanto profissional	“Estou nesta escola há muitos anos”
		“Fiz estágio cá,... e no segundo ano fui convidada para integrar uma lista de conselho executivo, mais precisamente para exercer a função de coordenadora da ação social”
		“... lidei com pessoas de vários extratos sociais, o que também complementou em parte, a minha experiência o que me enriqueceu bastante.”

A importância atribuída aos AAE por parte da gestão máxima da escola é a base da pesquisa da parte da entrevista que se segue.

**Tabela 35: Análise do conteúdo da 2ª categoria da entrevista à Presidente da escola.**

Análise do Conteúdo da entrevista à Presidente da escola		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perceção da presidente da escola sobre os auxiliares da ação educativa	Importância atribuída aos operacionais na escola.	“A importância deste grupo é apoiar”.
		“Esses valores são dados na infância...mas também se cultivam ao longo da vida e muitas vezes o que acontece é que as pessoas não pretendem cultivá-los.”
		“As mulheres têm outra percepção, e têm outra qualidade, acabam por se integrar mais no projeto da escola do que propriamente os homens, os homens que são da “quantidade” e não “da qualidade”.”
	A preocupação para que tenham conhecimento dos seus objetivos e funções.	“Fazemos reuniões três vezes por ano com os funcionários...porque eu acho que devemos ter esta preocupação em fazer reuniões com os funcionários, ... quer da legislação, falamos do estatuto deles, damos informações, preparamos o ano letivo, nós alertamos para situações que acontecem na escola para que eles retifiquem a sua atitude.”
		“A imagem dá uma certa distância e autoridade, e essa imagem queremos sempre preservá-la.”
		“Se for uma pessoa com uma má imagem ninguém respeita, ....”

		“...há uma certa retração em relação a essa preocupação, são funcionários e acham-se uma “categoria menos”...a inferioridade que sentem não os deixa preocupar [pelo próprio sucesso profissional].”
	O contributo destes profissionais para o funcionamento da escola.	“...têm o papel fundamental especialmente nos miúdos mais carenciados, ou seja quando os funcionários são público feminino, ... aproximam-se para falar da sua vida. E muitas vezes nós recolhemos informações que se não fossem eles a nos dar, essas informações, nós não tínhamos possibilidade de saber.” “ A disponibilidade em ajudar é uma mais-valia”.
	A auscultação das opiniões dos operacionais.	“É uma “democracia orientada” se deixamos as decisões nas mãos das pessoas, que não têm a seu cargo a organização e o enquadramento da escola, vai sobrar para o conselho executivo.” “Sugerem, colocam as sugestões, mas a coordenação tem de ser de cima para baixo”

Esta categoria apresenta outros indicadores interessantes que se apresenta no Anexo X.

As relações estabelecidas entre os diferentes grupos, tal como já referimos anteriormente são motores que despoletam atitudes que identificamos como reflexos da cultura e identidade do individuo, tal como a sua capacidade de aprendizagem e adaptação a novos contextos.

Nesta parte da entrevista destacamos a categoria que pretende apurar a relação entre a gestão de topo e os auxiliares. Tal como identificar as dificuldades sentidas nessa relação que podem condicionar o trabalho e até mesmo a cultura identificativa do trabalho destes profissionais.

**Tabela 36: Análise do conteúdo da 3ª categoria da entrevista à Presidente da escola.**

Análise do Conteúdo da entrevista à Presidente da escola		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Relação entre a gestão de topo e os auxiliares de ação educativa.	Relação pessoal com os operacionais que coordena.	“Sim, conheço praticamente todos.”
		“... de acordo com as suas capacidades, facilita-nos a distribuição dos serviços, pois há uns que têm mais perfil para o exterior, outras, pela sua maneira de ser, ficam melhor nos corredores...”, e acrescenta “ ajuda pois diminui o atrito”
	Relação específica entre a Presidente e os AAE	“Não sinto adversidade em relação aos colegas e funcionários”.
		“No entanto no que se refere á avaliação e à consciência que os AAE têm da mesma afirma “ têm consciência mas não têm preocupação, não têm consequências...” “ melhor não serve de nada ser cumpridor e bom funcionário”, termina comentando “ não têm, valorização pessoal, infelizmente!!”

	Maiores dificuldades sentidas na gestão destes operacionais.	“ as pessoas podem ter muita formação a nível académico...mas depois na forma de lidar com a comunidade, há um perfil que lhes falta”.
		“Damos formação nessas áreas através dos psicólogos...”, acrescenta “ é uma bandeira da minha liderança, dar formação pessoal a essas pessoas...para que as pessoas estejam apetrechadas, passo a expressão, de alguns conhecimentos a nível dos valores” neste momento para refletir e emenda “algumas orientações nestas áreas para que possam se movimentar na comunidade e estabelecer relações apetecíveis, as relações de trabalho que definem a conduta profissional.”

Esta categoria apresenta outros indicadores interessantes que se apresenta no Anexo XI.

A gestão da organização, no que diz respeito aos operacionais na escola, tem a árdua tarefa de conciliar as pessoas e as aptidões com as necessidades de envolvimento da comunidade escolar, sejam eles alunos, professores, encarregados de educação ou mesmo os próprios colegas de serviço.

A categoria que se segue vai no sentido de perceber as políticas adotadas na escola.

**Tabela 37: Análise do conteúdo da 4ª categoria da entrevista à Presidente da escola.**

Análise do Conteúdo da entrevista à Presidente da escola		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Tomadas de decisão (ou política assumida) relativamente à gestão e funcionamento deste grupo de profissionais	A tomada de decisão	“É uma liderança que tem de gerir bem as pessoas, aposta na gestão dos recursos humanos, e que nessa orientação fazemos essa moeda de troca, sejam funcionários ou professores, ...dão à escola mas a escola também lhes dá. Tem de ser uma atitude recíproca para que a escola tenha sucesso.”
	Processos de entendimento entre a gestão da escola e os AAE	“... a escola tem preocupação pelo agradecimento, o reconhecimento e a valorização mas...é importante, temos que mostrar que todos são importantes, não teríamos a organização sem eles”.
		“...é muito pessoal” e “cabe a uma organização a inspiração para a estimulação, o que não é fácil, a inspiração da gestão não é fácil”
	Reações e/ou sugestões dos AAE face às diretrizes definidas superiormente	“A escola não pode ser uma empresa...mexe com valores e sentimentos...trabalhamos com pais e filhos”.
		“Posso aceitar as sugestões mas as decisões não podem partir de quem não tem uma perceção da organização da escola”
		“As mulheres são muito mais recetivas à evolução, enquanto os homens são mais conservadores”.

	A nomeação do encarregado dos funcionários, fatores condicionantes	“sentido de imparcialidade, muito atuante e impõe autoridade” fatores essenciais à “capacidade de liderança”.
--	--	---

### **Entrevista ao membro do Conselho Executivo responsável pelas instalações e pessoal não docente**

Nesta primeira categoria da entrevista, reservada à identificação e caracterização do entrevistado, foi-nos explicado como é que aconteceu a mudança legal do termo pelo qual se apelida a profissão destes indivíduos. Desde auxiliares de limpeza e de ação educativa a uma única categoria profissional, a de assistentes operacionais.

Quando se pediu que falasse um pouco de si como profissional, sentimos que ficou um pouco reticente, percebeu-se que uma das suas características é não falar muito de si nem daquilo que fez.

A tabela que se segue identifica as características do entrevistado quanto ao seu papel de coordenação dos operacionais na escola.

**Tabela 38: Análise do Conteúdo da 1ª categoria da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente.**

Análise do Conteúdo da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Caracterização do entrevistado nas dimensões pessoal e profissional.	A pessoa do entrevistado enquanto pessoa e enquanto profissional	“Estou neste cargo desde finais dos anos 90 e sou professor de ciências à muitos anos.”
		“Já tinha alguma experiência em trabalhar com pessoas”.
		“Tenho 40 e muitos anos como dirigente desportivo.”
		“Pertenci à comissão académica na área do desporto, em Coimbra e na associação académica”.
		“...autodidata, das novas tecnologias”, sempre atento e receptivo à evolução tecnológica.

A preocupação persistente do nosso trabalho foi ver as vantagens que podem existir no fato de se conhecer para melhor se lidar com os operacionais. Teve-se em conta fatores tão primários como a antiguidade e a formação, que numa primeira análise são algo incompatíveis mas podem ter uma mesma razão de base na origem da cultura profissional.

**Tabela 39: Análise do Conteúdo da 2ª categoria da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente.**

Análise do Conteúdo da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A opinião que este responsável tem sobre os auxiliares de ação educativa, tendo como base a sua longa experiência.	Conhecimento dos AAE como pessoas e não como grupo profissional	“Sim, conheço-os relativamente bem.”
		Por outro lado diz que “sou da opinião, que quem manda tem de saber fazer”.
		“...podiam dar mais á instituição, podiam!”
		“mas todos eles, uns mais do que outros, valorizam as suas condições de trabalho”
		“Eles trabalham todos os dias juntos, o local de trabalho é o mesmo, e as pessoas têm um sentido de pertença, (é o meu andar é o andar onde eu trabalho) e há pessoas que têm orgulho mas é por competição uns comos outros. Isso é bom pois se todos tivessem a mesma ideia, era bom!”
		“A competição só favorece o resultado final!”
	A antiguidade é sinónima de diferenças entre os operacionais.	“os mais antigos têm mais tempo de escola, valorizam, gostam desta escola, estão cá há muitos anos. Mas temos também funcionários recentes que estão de corpo e alma na escola”.
		“... não, não são todos iguais, têm formação académica diferente...”. Comparou com situações passadas “... tivemos pessoas com a 4º classe de adultos...”
	A formação faz diferença no trabalho com os AAE	“... não há cabimento ter trabalhadores numa escola sem ter escolaridade.”
		“...temos tentado todos os anos aumentar a formação deles...”
		“...o grosso das pessoas até têm já alguma formação...”
		“Se conhecermos melhor aquilo que são as nossas funções, desempenhamo-las melhor!”

O anexo XII apresenta outros indicadores, deste entrevistado, pertinente ao trabalho.

A relação que se estabelece entre a gestão intermédia e os pares, neste caso os AAE, é um processo que pressupõe o conhecimento dos mesmos.

**Tabela 40: Análise do Conteúdo da 3ª categoria da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente.**

Análise do Conteúdo da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
	A relação que tem com os operacionais	“Não tenho nenhuma situação em particular. ...Mas acho que tenho uma boa relação com todos eles.”
		“Não. Nestas pessoas, não posso dizer que tenha havido algum bloqueio...talvez alguma reticência...mas bloqueei não.”
		“eu gosto de acompanhar o trabalho!!”.

Relação conseguida ao longo destes anos.	A confiança mutua no trabalho	“Vêm comigo, às vezes...alguns deles têm o telefone pessoal e quando precisão...”
		“Não podemos confiar em todos...nem todos têm...não posso depositar a confiança em todos, acho que isso é normal.”
		“...temos que respeitar isso... são situações pessoais, da vida pessoal, ... mas não podemos exigir que as pessoas apaguem a própria vida”, finaliza afirmando “eles têm que se sentir bem.”

De notar, que nesta categoria, a da análise às políticas da organização, se reforça a questão da formação como forma de alterar comportamentos e conceitos numa perspetiva de valorizar o estatuto destes operacionais e a sua capacidade de modificar atitudes e relacionar conhecimentos aumentando a sua autoestima e até, o respeito daqueles com quem trabalha.

**Tabela 41: Análise do Conteúdo da 4ª categoria da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente.**

Análise do Conteúdo da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Competências atribuídas à gestão intermédia e o respetivo funcionamento.	Transmissão de diretrizes	“...nós diretamente, ou através do encarregado de pessoal informamos...”
		“...quem manda fazer deve saber fazer, quem manda fazer uma coisa que não sabe fazer, vai dar torto...”
	Papel do encarregado do pessoal e a sua seleção	“O encarregado é muito importante!”
		“... o encarregado é fundamental...conhece a escola e conhece os colegas...”
	As maiores dificuldades sentidas na gestão deste grupo	“É preciso compreende-los, é um grupo heterogéneo, a nível quer etário, quer habilitações,...mas temos que saber primeiro...quem está do outros lado, quem o meu interlocutor, saber como é que podemos falar, falar com alguém que tem o 4º ano não é o mesmo que falar... não podemos emanar diretrizes idênticas.”
	Objetivos transmitidos e os processos organizacionais utilizados	“Reunimo-nos várias vezes...por vezes com grupos específicos ... pelo menos três reuniões ao ano com toda a gente”.
		“... alguns, têm dificuldade em reconhecer que a escola usa isso para premiar os que melhor se dedicam e têm empenho, mas de grosso modo todos eles reconhecem...”
	A formação como objetivo da gestão da escola e os principais entraves	“...a escola tem se preocupado com a formação, até porque há necessidade legal para isso.”
		“...quando não vem de entidades exteriores da escola vem da comissão de formação da escola”.
		“Há alguma adesão dos funcionários ... muitos são reticentes...”
		“...a maior dificuldade que é o perceber certas regras, normas ou indicações seria, a meu ver, mais bem sucedida.”

O entrevistado mostrou-se atento às questões e ao longo da entrevista, percebemos que tinha o cuidado de falar da escola e não de si ou de outro em especial, apenas quando diretamente confrontado com questões diretas ao próprio.

### Entrevista ao encarregado dos funcionários

Como membro hierárquico mais próximo destes profissionais, consideramos que esta entrevista poderia nos trazer outro entendimento das categorias e subcategorias exploradas nas entrevistas anteriores. O funcionário entrevistado está em funções a título informal, pois substituiu uma licença temporária do encarregado anterior. Aceitou esta função a título provisório, pois no momento as nomeações oficiais estão canceladas.

Constatou-se antes de mais uma grande disponibilidade por parte deste operacional para exercer esta função a convite do conselho executivo.

Pedimos, a exemplo das entrevistas anteriores, que falasse da sua experiência e de si próprio.

**Tabela 42: Análise do conteúdo 1ª categoria da entrevista ao encarregado dos funcionários.**

Análise do Conteúdo da entrevista do encarregado dos funcionários		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Caracterização do entrevistado nas dimensões pessoal e profissional.	Apresentação do entrevistado no âmbito pessoal e profissional	Está na escola “...faz para o mês que vem [Abril] 30 anos que estou aqui” frisou.
		“..atualmente devo ser dos homens o mais antigo...”
		“...passei por todos os sectores...só não trabalhei no bar dos professores”.
		“...já fiz de pedreiro, já fiz de pintor..aqui na escola”
		“...o que mandavam era o que agente fazia.”

No quadro que se segue procuramos perceber a percepção tem dos seus próprios colegas. Atendendo ao fato de estar na escola à mais tempo pretendemos compreender o que pensa dos colegas.

**Tabela 43: Análise do conteúdo 2ª categoria da entrevista ao encarregado dos funcionários.**

Análise do Conteúdo da entrevista do encarregado dos funcionários		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A percepção que tem	Conhecimento dos colegas de grupo e agora seus subordinados	Refere “ os homens é que faziam isso, alguns...” referiu rindo “ havia alguns que fugiam...”, “já nessa altura...” terminou brincando.

dos seus colegas AAE	Análise da existência de grupos entre os operacionais e as suas características	“ o problema já vem de trás!”, “enquanto não houver algum rigor, alguém rigoroso para assustar, se não for assim eles fazem o que querem...” deixa por terminar.
		Reitera “não há convívio entre agente!” Continua dizendo, “ Já a professora [diretora da escola] diz que não compreende como é que estamos aqui há tanto tempo e não temos amizades que passem para fora, ...não nos encontramos na rua...não há ir à minha casa...não há!!
	A preocupação pela estabilidade do posto de trabalho	“... eles não pensam ...”
		“ ... não é a formação que resolve isto, vem deles de dentro deles.” Quando se lembrou a avaliação do desempenho voltou a frisar “eles não ligam a isso!!”

O anexo XIII apresenta outros indicadores da entrevista do encarregado.

Neste quadro procuramos interpretar as relações que o encarregado estabelece com os pares seus subordinados e a leitura que se faz da antiguidade de alguns colegas tal como da formação que se consegue ou conseguiu e as consequências que daí advêm.

**Tabela 44: Análise do conteúdo 3ª categoria da entrevista ao encarregado dos funcionários.**

Análise do Conteúdo da entrevista do encarregado dos funcionários		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A relação existente entre o encarregado e os colegas após a sua seleção. E a sua relação com a hierarquia de topo	As maiores dificuldades destes profissionais	“... quando se quer fazer uma mudança, é complicado. Porque aí para mudar, não quer mudar ou não quer fazer, não pode mudar por razões de saúde, não querem fazer nada!” A título de exemplo afirma “Não querem levantar um papelinho!”
		“... estou ali para os fazer ver, ... mas às vezes, mesmo assim, é difícil de fazer elas entender”, “para elas eu é que as ando a perseguir, a obrigar a fazer as coisas”.
	A sua reação com o grupo e vice-versa na posição que ocupa	“...como já conheço esta gente”, refere afirmando logo “eu entretanto disse não vou ligar acertas coisinhas, a queixinhas, dar assim, uns cortes...”
		“Eu sou diferente”, “quando estou a conversar com as pessoas se elas alteiam a voz, eu faço assim com o braço” demonstrou ele colocando o braço direito na horizontal à frente do tronco. “Que é para falar mais baixo.”
		“Sabe, é preciso manter alguma distância. E eu mantenho distância!” “Se eu respeitar, respeitam-me.”
	A antiguidade e as diferenças no trabalho	“A escola precisa de mais algumas “Lurdes”” desabafava o encarregado quando se referia o trabalho exaustivo e feito de boa vontade por parte de uma das funcionárias. “Se tivéssemos mais “Lurdes” tínhamos o pessoal suficiente”
		os mais antigos, na maioria não preciso de me

		preocupar”.
	A formação pessoal como fator de distinção	“ há aqui pessoas com habilitação que poderiam estar noutros sítios, com mais responsabilidade!”
		“o que esta gente precisava era de alguém do exterior, mais conhecedor, mais inteligente, com outras capacidades. Sem dificuldade em escrever ou usar o computador!”

Pretende-se nesta categoria conhecer a funcionalidade da gestão da escola quando se trata dos AAE.

**Tabela 45: Análise do conteúdo 4ª categoria da entrevista ao encarregado dos funcionários.**

Análise do Conteúdo da entrevista do encarregado dos funcionários			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	
A Cultura organizacional criada na gestão dos auxiliares de ação educativa	A necessidade da existência do cargo de encarregado dos funcionários e a responsabilidade da função.	”agora que apareceu isto..., nem queria aceitar mas..., ”...há muita falta de responsabilidade”.	
		“eu não quero prejudicar ninguém”, “mas o bom era alguém de fora, do exterior, que eles não conhecessem e que pusesse ordem e fosse rigoroso”, diz como alternativa a tudo o que se já tentou para resolver os problemas da “responsabilidade” que passou a entrevista toda a frisar.	
		“É para ajudar o professor [responsável pelos pessoal não docente], ele não consegue resolver tudo sozinho”, afirma sorrindo “eu gostava de ter só um pedacinho da capacidade daquele homem”.	
		“eu distribuo os materiais, tomo conta das outras coisas”.	
	As decisões e os processos utilizados pela gestão da escola		“O conselho executivo é quem manda”
			Fez questão em afirmar que “as ordens são dadas no conselho executivo e são transmitidas ou são afixadas no placard dos funcionários.”
		“ A escola é cuidadosa com eles mas não entendem”.	

**IV DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



## IV DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi nossa intenção, ao longo deste percurso, ter uma noção da cultura profissional através da satisfação no trabalho o que se tornou, para nós, um meio seguro de conhecer a percepção destes operacionais (Santos, 2000, Little & McLaughlin, 1993). Acreditamos que a satisfação é uma atitude generalizada face ao trabalho, sendo as atitudes de natureza cognitiva, afetiva e/ou comportamental, fruto da avaliação que faz do trabalho (Lopes, 2012).

A partir da questão principal, onde pretendemos conhecer a percepção dos auxiliares da sua posição na organização escola procuramos, numa primeira fase, ter uma ideia das atitudes inerentes ao trabalho realizado pelos auxiliares.

Nas observações realizadas e sempre com o objetivo de perceber as atitudes e comportamentos destes auxiliares em pleno local de trabalho (Tabela 1), pudemos registar que a maior incidência está na interação com os colegas, com os professores e com os alunos (38,7%). O campo das relações que obrigatoriamente se estabelecem nestes espaços torna-se fulcral no entendimento daquilo que poderão ser as decisões destes operacionais (Sainsaulieu, 1977, 1997). É de notar que se regista também uma grande quantidade de registos da preocupação em dar uma boa imagem do setor (12,7%). A imagem do local de trabalho é um comportamento generalizado por todos os sectores observados. O controlo sobre os discentes (9,9%) foi outro dos itens mais qualificados, atitude que vai ao encontro de um dos pressupostos laborais destes profissionais, que é o controlo dos alunos, independentemente dos tempos letivos ou das pausas entre turnos. As tarefas relacionadas com a manipulação de instrumentos de trabalho específicos foram pouco observadas (7%), na generalidade as operacionais limitam-se a colocar na sala de aula os materiais didáticos pedidos pelos docentes, pelo que o seu manuseamento fica aquém daquilo que se pretendia observar. A atitude passiva e o abandono dos locais de serviço por tempos alargados foram pouco observados (11,2%), registámo-los um pouco por todos os sectores, mas em muito menos quantidade comparadas com outros itens. Por último, as atitudes para além das estipuladas, são algo difíceis de distinguir. O fato de se conhecer os locais e as pessoas diariamente, permitiu-nos assinalar o que é ou não “além do estipulado em serviço” (4,2%). Constatámos que apenas no terceiro piso, uma das operacionais procura, incansavelmente, uma ocupação permanente no aspeto e limpeza do seu setor, que é impossível passar despercebida, tal como

no primeiro piso, onde uma aluna com problemas de deslocação tem aulas e é a operacional quem tem a árdua tarefa de a levar para todo o sítio, nomeadamente ao sanitário.

Estas atitudes, no local de trabalho, permitiram-nos obter pistas sobre as dimensões encontradas, distribuindo-as pela perceção que tinham de si e das condições de trabalho ou da natureza das suas tarefas, daquilo que depreendem do serviço, da sua realidade e das relações entre agentes nomeadamente a perceção da organização, das pessoas que os comandam e das políticas adotadas.

A nossa intenção passou então a ser a confirmação de que tais variáveis latentes mediriam a perceção destes operacionais, pelo que se desenvolveu as hipóteses que se seguem.

**H<sub>1</sub>.** Existe correlação significativa entre as diferentes variáveis latentes que representam a perceção que os auxiliares da ação educativa manifestam face à sua posição na estrutura organizacional da escola.

Conforme a Tabela 21, uma vez que não se verificou uma correlação significativa entre todas as variáveis latentes (ou dimensões), concluímos que a hipótese previamente formulada apenas se confirmou parcialmente.

As variáveis latentes construídas por nós foram indicadores considerados seguros para analisar a respetiva satisfação e, consecutivamente, a cultura profissional. Os níveis correlacionais encontrados entre as variáveis componentes das variáveis latentes criadas, a respetiva correlação de Pearson (*r*) item-*score* total com os respetivos itens e o coeficiente *Alfa* de *Cronbach*, em cada uma das dimensões, deram-nos a segurança que precisávamos.

Numa análise mais detalhada da tabela que correlaciona as dimensões (Tabela 21), pudemos verificar que apenas a Autoestima e Valorização própria ( $\alpha = 0,618$ ), apresenta correlações muito fracas com as restantes dimensões. Apresenta uma correlação, considerada fraca ( $p < .05$ ), com as condições operacionais e a comunicação. Embora as correlações encontradas entre as variáveis componentes desta dimensão fossem reveladoras da noção de indispensabilidade dos serviços destes operacionais perante os outros agentes no local de trabalho, verificamos cumulativamente correlações extremamente fracas entre os restantes itens.

A fraca correlação encontrada poderá ser indicadora da situação atual em que vivemos, a congelamento dos salários e das carreiras e a própria contingência do país ou de situações do âmbito profissional ou social.

No entanto, a relação desta dimensão (Autoestima e Valorização própria) com as Condições Operacionais e a dimensão Comunicação são espelho de que a fraca autoestima depende ou está condicionada, consciente ou inconscientemente, com as variáveis componentes, como o orgulho sentido pelo serviço que desempenham, os materiais que manipulam e as tarefas para as quais pensam não estar preparados. São, de facto, situações que se refletem na dimensão comunicação, pois significa nitidamente falta de compreensão por aquilo que lhes é transmitido ou pela deficiente comunicação com as chefias no trabalho. O que vem confirmar a opinião de Pimentel (2009), quando relembra que a comunicação é um dos fatores que determina a melhor compreensão das próprias relações, das condições operacionais e dos mecanismos que fazem funcionar a organização.

Para Lopes (2012), se o indivíduo apresenta satisfação pessoal, autoestima e expectativas concretizadas, tem um nível de desempenho e produtividade maior. E, um bom desempenho, representa uma relação satisfatória com o trabalho e com os elementos que o acompanham diariamente (Sainsaulieu, 1977, 2011). Para este grupo em particular, não se verifica nenhuma relação concreta com as variáveis que definem o ambiente de trabalho e as relações com os colegas.

Apraz-nos referir, no entanto, que qualquer um dos membros entrevistados tem consciência que há necessidade de atribuir valor ao trabalho que os auxiliares executam e todos eles fazem referência às reuniões realizadas com os AAE, ao longo do ano letivo, como veículo de se aproximarem dos auxiliares, de melhor ouvi-los e entendê-los, de fazer entender as funções que têm e de indicar-lhes a forma como podem ajudar: ... *não concebo a organização da escola sem a ajuda de todos* - (Tabela 57 no Anexo X) dizia a presidente da escola. No entanto, afirma: *melhor, não serve de nada ser cumpridor e bom funcionário*. Termina, comentando: *não têm, valorização pessoal, infelizmente!* (Tabela 35)

Já o responsável pelo pessoal não docente é da opinião: *mas todos eles, uns mais do que outros, valorizam as suas condições de trabalho* (Tabela 39).

O que vem a ser reforçado com a opinião do responsável pelos auxiliares quando afirma: *os mais antigos têm mais tempo de escola, valorizam, gostam desta escola, estão cá há muitos anos. Mas temos também funcionários recentes que estão de corpo e alma na escola* (Tabela 39).

As opiniões encontradas não revelam a desvalorização da importância do trabalho realizado, pois são cuidadosos na compreensão das pessoas dos AAE. O que confirma a necessidade de se conhecer a si mesmo, a sua função e dos seus pares para que dê valor ao trabalho destes operacionais (Santos, 2000, Sainsaulieu, 1977, Pimentel, 2009 e Caria, 2008).

A dimensão Identidade profissional ( $\alpha = 0,938$ ) apresenta correlações acentuadas com todas as dimensões em estudo, demonstrando haver coerência com todos os indicadores apresentados nas variáveis latentes.

A capacidade de selecionar representações específicas e valores próprios da organização proporcionam-lhe um melhor investimento na sua identidade Tal como, um bom relacionamento entre os pares proporciona uma maior aproximação ao espaço ou local de trabalho, potencializando as interações com os colegas e melhor compreensão daquilo que os rodeia.

Os valores encontrados para estas correlações (entre dimensões) vêm confirmar que a perceção tem uma grande influência da identidade conseguida e consecutivamente a sua perceção sobre os outros, sobre o meio que o rodeia e sobre a forma como vê aquilo que faz. (Santos, 2000, Hughes, 1955, Dubar, 1977). Estas opiniões confirmam-se para estes operacionais em estudo.

As dimensões Recompensas ( $\alpha = 0,786$ ), Afinidades Seletivas ( $\alpha = 0,826$ ), Aceitação pelos Outros ( $\alpha = 0,815$ ), Comunicação ( $\alpha = 0,727$ ), Compreensão das Políticas da Organização ( $\alpha = 0,889$ ) e Perceção das Hierarquias ( $\alpha = 0,846$ ) apresentam correlações fortes com todas as variáveis latentes, denotando assim a existência de ligações entre os pressupostos de cada uma das dimensões e uma concordância generalizada nos itens que os compõem.

Verifica-se que, para estes operacionais, há uma forte perceção de que as suas relações de trabalho estão ligadas às amizades, ao fazer entender-se e entender o que o rodeia.

A Aceitação pelos Outros no âmbito das relações levanta o problema da necessidade de adaptação e de inclusão, originando outro tipo de relações. O conjunto das culturas encontradas por Sainsaulieu (1977) - *retraimento, fusão, negociação e afinidades*- podem ser encarados como atitudes distintas, orientadas para as relações criadas com os outros agentes no local de trabalho, como os professores e os alunos, tendo a confiança um sentimento de fundo nessa relação. As correlações encontradas com a Percepção das Políticas da Organização e a Percepção das Hierarquias são exemplo disso.

As correlações de *Pearson* entre os itens da Aceitação pelos Outros (Tabela 51, ANEXO IX), apresentam indicadores de alguma dificuldade de integração pelo que a aceitação pelos alunos terá sido mais representativa. Destaca-se também, uma ligação com o fato de considerarem os professores do Conselho Executivo distantes e não ter amigos, não ter sido bem recebido ou mesmo ser da opinião que foi mais bem aceite pelos alunos do que pelos colegas.

A Percepção das Políticas da Organização e a Percepção das Hierarquias apresentam correlações fortes com todas as dimensões à exceção da Autoestima a Valorização Própria. As correlações encontradas entre os itens que as compõe são indicadoras do sentido dado a estas dimensões (Tabelas 55 e 56). Ambas colocam o “chefe” como centro de responsabilidade de todo o desempenho da parte dos AAE, seja no fazer-se entender ou no interesse e preocupação que tem, na resolução de conflitos e até no compreender o papel que têm.

No entanto relevamos, para a Compreensão das Hierarquias, a existência de correlações mais acentuadas e por conseguinte mais seguras entre o sentir-se á vontade para trabalhar e a preocupação demonstrada ou a relação entre as oportunidades dadas aos funcionários com a formação, em linha direta com a confiança. Na Compreensão das Políticas da Organização, a opinião que têm de algumas hierarquias proporciona um bom ambiente e proporciona-lhes motivação, opinião que, por sua vez, apresenta ligação com todos os itens, com exceção do conhecer os seus objetivos, como se a opinião que nutrem por alguns elementos das chefias tivesse uma relação direta com o conhecimento dos objetivos do respetivo serviço.

A formação aparece para ambas (Compreensão das Políticas e Compreensão das Hierarquias) como forma de melhor entender a organização e as pessoas que a gerem.

Na Compreensão das Hierarquias, é permitido ao individuo raciocinar, perceber ou mesmo analisar situações laborais que lhe dão alguma autonomia nas decisões ou no pensar por si

mesmo, afastando-o das ideias ou valores defendidos pelos grupos. Na Compreensão das Políticas da organização, depreende-se que a oportunidade de formação está interligada com o perceber o que esperam de si, com o perceber a resolução de conflitos, com o bom ambiente e com a motivação, atribuindo assim o bom funcionamento do serviço, seja ao nível de conflitos ou seja ao trabalho na pessoa da chefia mais próxima. Esta ideia vê-se reforçada na percepção de que trabalham livremente, o que só não se correlaciona com o não dar o máximo no serviço e o não entender o que esperam de si.

As Afinidades Seletivas são consideradas um relacionamento calculista, baseado em alianças racionais fruto da fraca inclusão ou aceitação pelos outros (Pimentel, 2009), situação que reforça e molda a capacidade cognitiva do indivíduo de se adaptar ou mesmo viver num determinado meio (Beleza e Pimentel, 2009). Da correlação entre as variáveis componentes da dimensão, nas Afinidades Seletivas (Tabela 52), são relevantes os valores encontrados para fatores como achar que não tem amigos, dar-se melhor com os professores e com a falta de confiança nos colegas. Salienta-se ainda a correlação com os conflitos e o fato de se dar melhor com os professores, como se os conflitos fossem uma razão para uma separação do grande grupo de colegas, transmitindo essa afinidade para os professores.

No estudo da tabela 54, aquando da análise das correlações entre os itens da variável latente Comunicação, destaca-se a ligação entre o fato de que se não percebem as ordens, não entendem os serviços distribuídos e, de igual modo, se o chefe não for compreensível não sabem o que se passa na escola transformando, de alguma forma, o chefe num veículo de transmissão de informações no local de trabalho. A tabela referida traduz-nos correlações curiosas entre as formações oferecidas pela escola e o perceber o que esperam de si no serviço e a forma compreensiva do chefe se expressar. Destacamos ainda a diferença que existe entre entender que a escola oferece um leque variado de formações e a oportunidade de formação que a escola proporciona.

A formação aparece com grande destaque, o que corrobora com a opinião de Beleza e Pimentel (2009), pois permite ao indivíduo melhorar a sua compreensão sobre o ambiente que o rodeia.

No âmbito da pertinência da comunicação, o responsável pelo pessoal não docente afirma na sua entrevista que: *os objetivos são delimitados com eles...são feitas reuniões...são de acordos*

*com eles, de acordo com o SIADAP, simples na perspectiva numa melhoria do desempenho da escola (Anexo XI, tabela 58). Este “acordo” de mútuo bom senso permite à gestão da escola aproximar-se de cada um dos funcionários, pois defendia este colega que...quem manda fazer deve saber fazer, quem manda fazer uma coisa que não sabe fazer, vai dar torto... (Tabela 41).*

Torres (2005) e Novoa (2005) defendia que o processo de estruturação da organização da escola tem a influência das atitudes dos funcionários, mas que cabe a ela entender e ser entendida. Se as políticas organizacionais forem bem entendidas por estes indivíduos, a cooperação é maior e o interesse por pertencer ao grande grupo – Escola – fomenta o orgulho, o interesse, o empenho e a produtividade.

Se essa negociação não for bem entendida, correm o risco de não se alcançar os objetivos propostos na organização e haver um desvio na cultura organizacional que se pretendia. O fato de se saberem que há confiança e preocupação por parte das pessoas que gerem, permite ao funcionário uma atitude de maior preocupação em responder às expectativas criadas.

O responsável pelo pessoal não docente era perentório ao afirmar que...*temos que respeitar isso...são situações pessoais, da vida pessoal, ... mas não podemos exigir que as pessoas apaguem a própria vida. Finaliza, afirmando: eles têm que se sentir bem (Tabela 40).*

A formação aparece também relacionada com as Recompensas. Na tabela 53, as correlações entre as variáveis componentes desta dimensão destaca uma correlação acentuada entre a oportunidade de formação criada na escola e a noção de reconhecimento, como se tivéssemos, na formação, uma ferramenta de reconhecimento pelo trabalho que desempenham. Acrescentam-se ainda, correlações acentuadas entre as questões que indicam a noção que há recompensa mas que o trabalho não é apreciado, evidenciando-se um sentimento de desilusão criado por não lhes darem o devido valor e pela falta de reconhecimento pelo empenho dos mesmos.

Ou seja, para esta amostra, as Recompensas têm como base a interação com os outros, o reconhecimento, as relações laborais no âmbito dos serviços prestados, o entendimento das hierarquias que os comandam e a compreensão da própria organização. Quando Beleza e Pimentel (2009) se referiam ao local de trabalho como uma segunda casa, consideravam que o

fato de se sentirem bem, à vontade e confiantes, tinham uma recompensa intuitiva e motivadora de uma performance eficaz e eficiente.

Lopes (2008/09) referia que não era suficiente reconhecer a sua identidade no trabalho ou ser capaz de avançar com as mudanças na identidade. Defendia que o ambiente de trabalho ou a estrutura organizacional teria que reconhecer a necessidade de mudança e proporcionar condições que levassem o indivíduo a concretizar a respetiva transformação. O que se deduz desta situação é que existe uma perceção coerente com as Condições Operacionais, sendo apenas penalizada com a dificuldade que os operacionais têm de perceber o sistema de “recompensas” que, de algum modo, os compense pelo desempenho que têm.

De acordo com esta ordem de ideias, a Presidente fez questão de referir, (conforme a Tabela 37), aquando da entrevista que *...a escola tem preocupação pelo agradecimento, o reconhecimento e a valorização. Mas...é importante, temos que mostrar que todos são importantes. Não teríamos a organização sem eles. No entanto, reconhece que cabe a uma organização a inspiração para a estimulação, o que não é fácil...a inspiração da gestão não é fácil.*

Para que este entendimento seja possível, a Presidente acrescenta: *Fazemos reuniões três vezes por ano com os funcionários...porque eu acho que devemos ter esta preocupação em fazer reuniões com os funcionários,...sobre legislação, falamos do estatuto deles, damos informações, preparamos o ano letivo, alertamos para situações que acontecem na escola para que eles retifiquem a sua atitude. Salienta ainda: ... É preciso saber estar na liderança (Anexo VII). Essa preocupação estende-se a pormenores como ...alertamos para o saber estar e alertamos para o aspeto, para o vestuário, para a presença, insistimos no crachá e para que tenham uma boa apresentação, pois achamos que a imagem das pessoas que estão nestes lugares...a organização da escola tem de estar refletida na limpeza e nas pessoas (Tabela 35).*

As Condições Operacionais ( $\alpha = 0,761$ ), por sua vez, apresentam correlações com todas as variáveis latentes, à exceção das Recompensas. Quando se analisa as correlações entre os itens desta dimensão (tabela 48), verificámos fortes correlações entre o orgulho sentido pelo serviço que desempenham e o sentir que tem muito que fazer, atribuindo a si importância;

entre o cuidado com os materiais ou o fato de serem cuidadosos com o orgulho que sentem. No entanto, encontram-se, também, ligações entre a distribuição de tarefas pouco habituais com o considerar que não faz mais do que está estipulado e com o cuidado com os materiais. De certo modo há aqui fortes relações entre o trabalho executado e as condições para o executar, não nos deixando esquecer que há quem considere que tem tarefas para as quais não está habituado.

As Relações de Trabalho basearam-se nas ligações criadas entre os agentes no local de trabalho, moldando a imagem que tem dos colegas e dos chefes, refletindo-se assim na sua satisfação e dedicação (Sainsaulieu, 1997), comprovada com as correlações acentuadas com todas as dimensões e nas correlações entre as variáveis componentes desta variável latente (Tabela 50).

A correlação mais notória das Relações de Trabalho ( $\alpha = 0,911$ ) é com a Aceitação pelos Outros (0.815), reforçando a ideia apresentada de Sainsaulieu. As correlações entre os itens vêm reforçar esta ligação com o grande grupo, pois destaca-se a relação entre “os iguais” e na melhor das hipóteses com os alunos ao invés dos professores, pois a correlação acentuada com a confiança no Conselho Executivo e a falha na amizade com os mesmos, reforça a relação primordial com os próprios colegas AAE. É de salientar que a falha na confiança nos colegas está relacionada com a falha na amizade e com o fato de não ter sido bem recebido. Sensações que denotam um ciclo vicioso entre a falta de confiança, a amizade e o acolhimento no local de trabalho o que provoca atitudes e sentimentos que levam à criação de identidades e cultos distintos. Outra relação notável encontra-se entre o dar-se melhor com os alunos do que com os professores, o sentimento de incompetência dos colegas e a confiança no Conselho Executivo e nos professores deste órgão. Atribuindo, também, a responsabilização das hierarquias (organização) pelo trabalho que têm ou pela incompetência dos colegas, dada a distância dos professores do Conselho Executivo e o fato de acharem que quem lá está não gosta do AAE.

Encontramos nessa tabela (tabela 50) indicações variadas consoante os elementos envolvidos e um misto de sentimentos que se criam com estas relações. A confiança merece destaque nos sentimentos abordados, assim como a proximidade com os alunos, com os professores ou com os próprios AAE.

Por outro lado, as relações com os outros também se podem estabelecer sobre sentimentos distorcidos, fruto da inclusão no grupo e da motivação que sentem ou persentem dos outros ou dos chefes.

Estas indicações vêm confirmar a reflexão referida por Touraine (1978), num trabalho de Torres (2005), pois estes operacionais também optam por selecionar as relações com o grupo.

A leitura destas atitudes por parte do responsável pelo pessoal não docente é coerente com as opiniões retratadas. Conclui desta forma: *a competição só favorece o resultado final!*

Mesmo atendendo que nem todos reagem da mesma forma, todas as situações aqui retratadas são motivo de alterações de identidade, de estados de espírito que modificam a forma de ver determinadas situações no serviço.

Já num desabafo o encarregado dos funcionários, particulariza estas situações desta forma: *A escola precisa de mais algumas "Lurdes"*. Desabafava, quando se referia o trabalho exaustivo e feito de boa vontade por parte de uma das funcionárias. *"Se tivéssemos mais "Lurdes", tínhamos o pessoal suficiente* (Tabela 44).

Nesta análise relacional entre as dimensões, as entrevistas vieram fortalecer as perceções dos auxiliares.

Por fim, é muito importante salientar que as dimensões em geral apresentaram um nível de significância considerável ( $\alpha = 0,902$ ).

**H<sub>2</sub>:** Entre os auxiliares da ação educativa, existem diferenças significativas na forma de percecionar a sua posição na estrutura organizacional da escola em função:

**H<sub>2.1</sub>:** do género;

**H<sub>2.2</sub>:** da idade;

**H<sub>2.3</sub>:** do nº de anos que trabalha na escola;

**H<sub>2.4</sub>:** do tempo decorrido após a última formação frequentada;

**H<sub>2.5</sub>:** do grau de satisfação face à situação profissional.

Podemos desde já afirmar que a hipótese apresentada confirma-se parcialmente. No entanto, em cada investigação parcial, discutiremos a respetiva confirmação em função da variável sociodemográfica a analisar.

Considerámos que as variáveis sociodemográficas como o género, a faixa etária, o tempo de serviço neste local de trabalho, o tempo decorrido desde a última formação frequentada e o grau de satisfação do trabalho podem inferir na perceção que os auxiliares têm de si próprios. Muitas mais variáveis poderiam ser acrescentadas a este trabalho relacional pois, segundo vários autores, as condicionantes à identidade e à construção da cultura pessoal e profissional são vastas e de diferentes origens (Sainsaulieu, 1977, 1997; Lopes, 2008/09, Sainsaulieu & Segrestin, 1986, Pimentel, 2000, 2009; Lopes, 2012, Santos, 2000).

**H<sub>2.1</sub>:** do género;

Embora tivéssemos uma amostra maioritariamente feminina, este fator não revelou confirmação na hipótese apresentada.

É de frisar que, nesta amostra, 76,9% são mulheres e 23,1% homens (Tabela 2).

A grande maioria das atitudes observadas estão inseridas no domínio das relações, seja com os colegas, com alunos, com professores ou outros elementos da comunidade (Tabela 1). Estas relações estabelecidas com os alunos não podem ser vistas apenas como forma de contacto para manter a ordem ou a segurança entre os jovens. Na entrevista à presidente da escola apontou o facto de que...*têm o papel fundamental, especialmente nos miúdos mais carenciados, ou seja, quando os funcionários são público feminino,...aproximam-se para falar da sua vida. E, muitas vezes, nós recolhemos informações que, se não fossem eles a nos dar, nós não tínhamos possibilidade de saber* (Tabela 35).

Este testemunho vêm-nos dar a entender que existe algum peso nas relações dentro do ambiente de trabalho, em função do sexo dos funcionários. Contudo, verificou-se através do estudo estatístico, para apurar as diferenças significativas entre as dimensões que sugerem a perceção destes auxiliares, que o género não interfere no culto profissional que se pretendia medir (Tabelas 22 a 32). Ou seja, não foram apurados valores significativos para comparação desta variável, género e as variáveis latentes estudadas.

Embora a Presidente, em entrevista, fosse da opinião de que, as mulheres têm outra percepção e têm outra qualidade, acabam por se integrar mais no projeto da escola do que propriamente os homens; os homens que são da “quantidade” e não “da qualidade” (Tabela 35), essa diferença não se verificou, em termos de resultados tratados estatisticamente.

Contrariamente ao estudo das médias, constatámos que há considerações a este nível ... de acordo com as suas capacidades, facilita-nos a distribuição dos serviços, pois há uns que têm mais perfil para o exterior, outras, pela sua maneira de ser, ficam melhor nos corredores..., (Tabela 36) e, nesse sentido acrescenta a Presidente: ajuda, pois diminuí o atrito, salientando a relevância na manutenção da estrutura organizacional no contributo destes operacionais para o bom funcionamento e relacionamento do grande grupo. Neste sentido, junta uma dedução particular: as mulheres são muito mais recetivas à evolução, enquanto os homens são mais conservadores (Tabela 35).

Os valores mínimos apurados na análise das diferenças entre as amostras independentes, neste caso o género, em função da percepção dos AAE face sua posição na estrutura organizacional da escola (medida pelas variáveis latentes), fora para a Autoestima e Valorização própria ( $p = 0.276$ ) e para as Afinidades Seletivas ( $p = 0.233$ ), embora não sejam significativos.

#### **H<sub>2.2</sub>:** da idade;

Este fator revelou-se promissor, confirmando quase na totalidade a hipótese apresentada. Apercebemo-nos de como poderia ser mais aprofundada e analisada a sua relação com outros fatores pertinentes à continuação deste estudo.

Nesta amostra, 48,1% das mulheres tem mais de 50 anos, verificando-se esta mesma situação para 13,4% dos homens. De salientar também que são muito poucos os elementos deste grupo com idades inferiores a 30 anos, registando-se 1,9% entre as mulheres, sem nenhum elemento entre os homens (Tabela 2).

A faixa etária apresentou um valor significativo quando se estudou a “Identidade Profissional” ( $p = 0.032$ ) através do teste Kruskal-Wallis, alternativo ao teste Anova devido ao estudo da normalidade. A nossa amostra é constituída por indivíduos, como já referimos, com faixas etárias mais elevadas e que, à partida, têm já alguma experiência de vida e de

serviço pelo que, tal como Sainsaulieu (1977) referia, são potenciais fatores construtivos da identidade porque se regem os indivíduos.

O encarregado dos funcionários afirmava, de uma forma satisfatória, que *com os mais antigos, na maioria, não preciso de me preocupar* (Tabela 44).

Quando se analisa os resultados das relações criadas entre a “Natureza das Tarefas” e as faixas etárias, verificámos existir um valor merecedor da nossa atenção ( $p = 0,029$ ). Este valor aparece também em sequência do teste Kruskal-Wallis.

Pudemos assim, constatar que há uma relação entre a perceção das tarefas que desempenham e a idade, como se a experiência de vida ou a identidade conseguida fossem, de alguma forma, reguladoras da perceção que têm sobre a natureza do serviço.

Paralelamente, no estudo da “compreensão das políticas da organização” e da “compreensão das hierarquias”, verificamos valores consideráveis entre esta amostra independente e as variáveis latentes referidas ( $p = 0.008$  e  $p = 0.050$ ), respetivamente.

Estes resultados vêm apresentar a idade como fator decisivo para a perceção das políticas organizacionais e de quem as toma, reforçando a opinião de Torres (2005), quando defende que a cultura organizacional tem de ser compreendida como um processo de construção dinamizadas por diversos fatores, que podem partir da própria organização ou dos indivíduos.

Estes valores, podem nos levar a deduções ambíguas sobre a responsabilidade da idade, na perceção da sua posição na estrutura organizacional da escola, pois o estudo estatístico não nos foi preciso devido ao problema gerado pela homogeneidade e pela normalidade. Questionámo-nos, agora, se serão os mais novos conscienciosos em relação a estas perceções ou os mais velhos, considerada a sua experiência e o tempo de serviço.

Na entrevista à Presidente, segredou-nos que... *é preciso andar a picá-los...custa-lhes entender. Os mais novos entendem!* (Anexo X, tabela 57).

Ou seja, teríamos neste campo, uma nova vertente a explorar, uma vez que esta hipótese merecia ser alvo de um estudo particularizado.

**H<sub>2,3</sub>**: do nº de anos que trabalha na escola;

Esta hipótese não se confirmou, no âmbito do estudo estatístico apresentado para esta amostra.

Encontrámos, neste grupo, cerca de 82% de operacionais a trabalhar na escola há mais de 12 anos, registando apenas contratações recentes de, no mínimo, há 2 anos. (Conforme tabela 3).

Há que salientar que 48% destes indivíduos têm a antiga 4ª classe, permitindo assim ter uma noção clara da sua ancianidade na escola e da sua escolaridade, fatores indissociáveis, se quisermos entender porque não foi encontrada nenhuma diferença significativa na forma de perceber a sua posição na estrutura da organização, contrariando autores como Sainsaulieu (1977), Lopes e Reto (1990) que defendiam que o ambiente de trabalho era fator determinante para a construção da identidade e cultura profissional.

Pelo menos por esta amostra, não se encontram nenhuma influência do tempo de serviço nesta escola na percepção que têm de si próprios. Os valores encontrados na comparação das diferenças entre o número de anos que trabalha na escola e as variáveis latentes foram muito insignificantes. Registando-se apenas nas Relações de Trabalho (  $p = 0.094$ ) e na dimensão da Comunicação (  $p = 0.093$ ), o que por pouco poderia nos dar outras pistas sobre outros fatores relacionais importantes.

Na entrevista, a Presidente referia: *Desde essa altura [início da atividade da escola], até esta data, o que se nota é que houve alguma evolução na maneira de estar dos funcionários, mas essa evolução não foi uniforme para todos (Anexo X, tabela 57).*

O responsável pelo pessoal não docente tem outra visão: *os mais antigos têm mais tempo de escola, valorizam, gostam desta escola, estão cá há muitos anos. Mas temos também funcionários recentes que estão de corpo e alma na escola (Tabela 39).* E o encarregado dos funcionários confirma, tal como já havíamos referido: *com os mais antigos, na maioria, não preciso de me preocupar (Tabela 44).*

Embora os resultados das dimensões estudadas não apresentem níveis significativos em função do número de anos de serviço nesta escola, as entrevistas daqueles que lidam com os auxiliares diariamente, que lhes atribuem tarefas e os avaliam, são de outra opinião. Há uma

confiança no fato de serem funcionários “antigos” na escola, pois consideram que as ordens serão cumpridas e as tarefas bem desempenhadas. Esta confiança, dá uma certa tranquilidade à gestão do grande grupo e na administração da instituição.

**H<sub>2.4</sub>:** do tempo decorrido após a última formação frequentada;

Esta hipótese verifica-se parcialmente no âmbito das dimensões criadas para perceber a percepção dos auxiliares.

Dos inquiridos, 35,3% fizeram formação há menos de um ano e, superior a este resultado, apenas os que fizeram formação no espaço de 1 a 2 anos (39,2%) (Tabela 6).

No estudo entre esta amostra independente e as variáveis latentes, é de referir que a Autoestima e Valorização própria identificam-se com o tempo decorrido desde a última formação ( $p = 0.041$ ).

Tal como defendia Barroso (2004), a reconversão destes funcionários através da formação dá-lhes maior especialização das suas competências mas também mais estabilidade individual (Freitas, 1991), mais segurança, autoestima e valorização dos próprios e dos outros. O fato da formação mais atualizada ter maior significância (Tabela 21), demonstra a importância da atualização e continuação da formação como mecanismo de reconstrução do culto profissional.

A formação, quando entendida e bem orientada modifica, para além do entendimento daquilo que os rodeia, a forma de se relacionar com os outros e com a própria instituição, construindo uma nova cultura.

No seguimento a estas ideias, o nosso trabalho apresenta na variável latente, Condições Operacionais, um valor algo significativo ( $p = 0.018$ ), o que vem confirmar que a formação tem, acima de tudo, a função de motor de entendimento ou de melhoramento desse entendimento em relação ao serviço desempenhado.

A formação profissional no entender de Beleza e Pimentel (2009) deveria ser uma forma de influenciar as afinidades seletivas, aumentar a confiança e a amizade. No entanto, os valores encontrados nos estudos revelam, que para estes operacionais, não há uma relação tão estreita como pretendiam estes autores.

Da parte dos responsáveis da organização, percebemos que há uma preocupação pela formação dos auxiliares. A Presidente da escola demonstrou ter consciência dessa importância e referiu o trabalho no sentido de fomentar a formação, pois acredita que é uma forma de passar *algumas orientações nestas áreas para que possam movimentar-se na comunidade e estabelecer relações apeteceíveis, as relações de trabalho que definem a conduta profissional*. De igual modo, o responsável pelo pessoal não docente explica que, *não há cabimento ter trabalhadores numa escola sem ter escolaridade* (Tabela 39) e reafirma o esforço que há para que todos tenham formação. Na entrevista realizada, acaba fraseando algo nos deixou a refletir sobre o verdadeiro conhecimento: *Se conhecermos melhor aquilo que são as nossas funções, desempenhamo-las melhor!* (Tabela 39).

No entanto, este elemento da organização escola apontou duas situações importantes a ter em conta, a resistência de alguns auxiliares e a Comissão de Formação, organismo da escola responsável pela formação de todos os que fazem parte desta organização.

Já o encarregado dos funcionários é da opinião que *há aqui pessoas com habilitação que poderiam estar noutros sítios, com mais responsabilidade!* (Tabela 44) O que dá a entender que a formação, na opinião deste operacional, é um patamar para seguir para outras funções com outras responsabilidades, como se a profissão que têm estivesse reservada para uma determinada escolaridade ou qualificação e que todos aqueles que ultrapassam aquele limiar tivessem que passar para outra situação profissional.

Estes pontos de vista da parte das “chefias” hierarquizadas na organização escola permitem ter uma noção das possibilidades de formação existentes para os AAE e da importância que atribuem à mesma, confirmando que a organização deve ser a primeira a entender que a promoção da formação dos seus funcionários será sempre uma mais-valia para o sucesso comum (Beleza & Pimentel, 2009; Matos & Lopes, 2008; Lopes, 2012).

#### **H<sub>2.5</sub>:** do grau de satisfação face à situação profissional

No âmbito do grau de satisfação, as observações realizadas vêm revelar uma série de rotinas no interior e exterior do edifício, que podem representar algum desânimo ou insatisfação para com o trabalho diário. Se não vejamos, o cuidado de manter o sector em condições de higiene corresponde a 18 das observações e as situações de controlo, 24 das observações.

Convém referir que há uma grande incidência de observações no interior do prédio, dada sua dimensão, tal como foi explicado anteriormente, pelo que a maioria das observações foi feita em ambiente restringido a uma corredor, onde estão maioritariamente os alunos e os professores. Como tal, em quase todos eles verifica-se uma grande rotina entre manter o setor limpo, manter o controlo dos discentes e manter a segurança a vários níveis, a utilização de matérias de forma correta e o apoio aos docentes. A rotina faz-se num curto período de tempo, em períodos de quinze minutos ao longo da manhã ou da tarde, entre os turnos de aulas, onde há muito stresse e agitação, pois têm de colocar em prática, e simultaneamente, alguns destes comportamentos. Seguem-se longos períodos de tempo entre os quinze minutos referidos, onde *procuram alguma ocupação* - citação da entrevista ao encarregado dos funcionários. O que resultou numa grande quantidade de observações a incidir sobre a relação com os colegas de serviço (14%) ou longos períodos de convívio fora do corredor.

Por seu lado, a caracterização dos inquiridos distribuídos indica-nos que 87% dos indivíduos consideram estar muito satisfeitos com a situação profissional em que se encontram e 13% deles pouco satisfeitos com a respetiva situação profissional (Figura 2).

Nas entrevistas, a Presidente da escola, destaca que *a importância deste grupo é apoiar e considera que a disponibilidade em ajudar é uma mais-valia* (Tabela 35). Há situações especiais e que se destacam dos restantes. Das observações feitas, 4,2% detetaram comportamentos ou atitudes que ultrapassam aquilo que se considera objetivo mínimo destes funcionários. Situações relacionadas com alunos com dificuldade de mobilidade, em que o apoio destes funcionários são indispensável e sempre aceite, pelos mesmos. Relembre-se, e a exemplo, que não deixa ninguém indiferente a função de uma das auxiliares do 3º piso.

Para o responsável pelo pessoal não docente, há um certo sentido de inclusão no grupo de trabalho onde estão colocados: *Eles trabalham todos os dias juntos, o local de trabalho é o mesmo e as pessoas têm um sentido de pertença, (é o 'meu' andar, é o andar onde eu trabalho) e há pessoas que têm orgulho, mas é por competição uns com os outros. Isso é bom, pois se todos tivessem a mesma ideia, era bom!* O trabalho, em prol do melhor setor fomenta, na opinião deste responsável, *competição só favorece o resultado final!* (Tabela 39)

Esta variável sociodemográfica não apresentou nenhuma diferença significativa face à forma de perceber a sua posição na estrutura organizacional, ou seja, com nenhuma das dimensões criadas para este efeito. O valor mínimo encontrado na comparação do grau de satisfação com as dimensões ( $p = 0.164$ ) foi nas Afinidades Seletivas. Um valor mesmo assim fora das condições exigidas estatisticamente.

Não podemos esquecer que a recompensa no âmbito financeiro ou na progressão na carreira, por si só, poderão ser fatores imperativos de tal insatisfação. Ou, então, situações mais particulares ao local onde trabalham e apontados nas observações realizadas ou nas entrevistas feitas, como as rotinas das funções diárias ou as relações mais próximas que se desmoronam facilmente.

**CONCLUSÃO GERAL**



### CONCLUSÃO GERAL

Este estudo levou-nos a explorar a percepção que os auxiliares de ação educativa têm da sua posição face à estrutura organizacional. O testemunho mudo das suas atitudes, das opiniões dos próprios e daqueles que os chefiam permitiu-nos chegar à conclusão de que este “mundo” tem muito por explorar no âmbito da gestão humana.

A sociologia dos grupos e das organizações ajudou a aprofundar o conceito de cultura do indivíduo desde o seu sentido individual ao profissional e organizacional, numa perspetiva de mudança e de inovação educacional, passando pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade. A escola deve defender os seus interesses e a sua cultura, como instituição, mas tem que ter sempre em consideração as pessoas da escola, como membros construtores dessa identidade. (Nóvoa, 1995)

Todas as dimensões encontradas, criadas a partir das condições defendidas por Hill e Hill (2005) para a construção das variáveis latentes apresentaram, na sua generalidade, correlações firmes entre si, numa consistência interna acima do razoável, no entender dos mesmos autores, o que nos dá segurança para afirmar que as deduções específicas destas dimensões são sólidas e, assim, deduzimos, que a percepção dos auxiliares poderá ser entendida desta forma.

Para estudar a cultura profissional não basta conhecer os indivíduos há que compreender os aspetos facilitadores ou limitações da profissão (Santos, 2000).

Particularizando o cômputo das diversas dimensões mencionadas, convém-nos referir que, na Identidade Profissional, nas Condições Operacionais e na Natureza das Tarefas, o gosto, o orgulho e a importância são sentimentos demonstrados pelo serviço que ocupam. A agradabilidade do serviço proporciona a disponibilidade e o cuidado com os materiais que manipulam, como se houvesse um acerto entre entrega e recetividade por parte do serviço, uma espécie de moeda de troca. No entanto, a Autoestima e Valorização própria distingue-se das variáveis que caracterizam a percepção sobre os próprios, indicando alguma decepção e até uma desconsideração pelo papel que desempenham.

Verificamos ainda, através das correlações encontradas, uma mistura de dependência entre o trabalho e as relações laborais com os restantes agentes, os alunos e os professores. Ou seja, existe uma influência do trabalho desempenhado para que as relações sejam mais visíveis ou

presentes, dessas relações depende o nível de satisfação dos restantes agentes para que o trabalho dos auxiliares seja produtivo. As entrevistas aos membros hierárquicos da cadeia de comandos proporcionam-nos a impressão que essa valorização não existe ou revela-se muito pouco, sendo declaradamente perceptível que, nessa cadeia hierárquica, quanto mais perto estamos dos AAE, mais as opiniões se particularizam e são mais centradas nos indivíduos do que as opiniões gerais de quem está no topo da mesma.

As relações estabelecidas neste local de trabalho apresentam-se baseadas em sentimentos diversificados, sustentadas no trabalho dos seus pares, com suporte nas amizades entre eles e com as hierarquias e a seletividade das relações que se estabelecem. Tal como defendia Sainsaulieu (1977), as relações para este grupo em particular, aparecem também com ligações fortes em alguns sentidos, verificando-se paralelamente alguma individualidade e competitividade no serviço.

O balanço que é feito a partir das dimensões perceção das hierarquias e compreensão das políticas é coerente com as entrevistas recolhidas, nomeadamente no que diz respeito à importância dada às orientações das chefias e no consenso do trabalho desempenhado pelas hierarquias em prol do bom ambiente, quer na motivação quer na resolução de problemas. Não podemos deixar de verificar que se atribuiu à formação um peso decisivo na compreensão dessas políticas, sendo encarada como uma recompensa, fortemente relacionada com a perceção das hierarquias e com a compreensão das mesmas.

Percebemos que há sintonias entre os AAE e o corpo de chefias que compõe esta escola, não deixando passar ao lado o valor e a importância que os auxiliares dão a essa relação para o bom funcionamento da escola. O espírito crítico existente entre os auxiliares e as chefias é bem notado nas correlações encontradas, mas ultrapassável com a particular ajuda das chefias mais próximas.

Acrescentámos a este estudo a análise da organização e o seu contributo para que a perceção dos auxiliares seja melhorada. Constatámos que existe uma preocupação com a forma como se dirigem aos auxiliares, com a insistência na formação e na evolução social e pedagógica dos elementos-alvo de estudo. Através das entrevistas, aferimos uma preocupação em estimar o trabalho realizado, compensado com horários flexíveis e tempos menos pesados, tal como uma grande predominância na relação entre a confiança demonstrada pelo Conselho Executivo e as oportunidades proporcionadas, a motivação e a gestão dos conflitos. No

entanto, na variável Aceitação pelos Outros, percebeu-se uma certa relação entre a inclusão no serviço e o distanciamento do Conselho Executivo.

Para um universo maioritariamente feminino, e com uma grande percentagem de elementos há largos anos a trabalhar nesta escola, ponderámos a relação que estes fatores poderiam ter com as variáveis construídas.

Encontrámos influências comprovadas da idade na Autoestima e Valorização própria, na dificuldade de aceitação e na Compreensão das Políticas da Organização. Nesta última, pudemos comprovar que os mais novos têm uma melhor perceção das políticas da escola do que os da faixa etária compreendida entre os 51 e os 60 anos de idade, o que se conclui, assim, que a idade é uma condicionante para a autovalorização, para compreensão e aceitação por parte dos outros, tal como de uma melhor compreensão das políticas da escola.

Estranhamente, o género não tem influência nas dimensões criadas, apenas no tempo desde a última formação na Autoestima. Pertinente para nós foi apercebermo-nos desta melhoria na perceção dos auxiliares, com relevo nas suas condições operacionais, sendo revelado que a mais vincada foi para aqueles que fizeram formação mais recentemente, há menos de um ano, do que por aqueles que fizeram formação há mais de dois anos.

As influências de outras variáveis sociodemográficas na perceção dos auxiliares mereceram-nos uma atenção especial. Fatores como o tempo de serviço nesta escola, o tempo de decorrido desde a última formação e o grau de satisfação face à situação profissional, foram, também, particularmente analisadas.

Comprovou-se, ao contrário do afirmado por alguns dos autores, que o grau de satisfação face à profissão não apresenta nenhuma influência na cultura profissional destes profissionais. Consideramos que, se a satisfação no serviço é positiva, as atitudes e comportamentos seriam os seus delatores. Para este grupo, conferimos uma grande preocupação na imagem do seu sector tal como, no apoio logístico aos docentes e aos alunos. Mas os valores encontrados não indicam que se possa traduzir estas conclusões em satisfação pela profissão.

Todas as dimensões têm correlações muito fortes entre si. Apenas a Autoestima e Valorização própria não apresentam relação de peso com as restantes. Poderá explicar-se este fenómeno pela dificuldade em não se sentir empático com a organização em geral, em autovalorizar-se e

ao seu trabalho, quando as condições de remuneração, progressão e promoção são limitadas e ilimitadas no tempo.

Palavras como o reconhecimento, inclusão, confiança e motivação fazem parte de cada uma das dimensões como pequenos motores que, não autonomamente mas em conjunto, conseguem fazer arrancar ligações imponentes com as relações, com a identidade, com as culturas e com as compreensões variadas, nas quais avaliam a percepção destes operacionais.

Esta percepção traduzir-se-á numa avaliação positiva ou negativa da sua cultura profissional. No nosso entender, caminhamos para uma cultura profissional cada vez mais positiva, embora ainda com algum caminho a percorrer. Conquistas sérias na identidade dos próprios que só poderá ser conseguida com mais estímulos provenientes da própria comunidade e da organização.

Tal como defendia Barroso (2004), o pessoal não docente é aqui, também, responsável pelo apoio técnico e logístico às atividades de ensino. Embora recrutados sem valorizar a qualificação que têm, a escola mostra preocupação em oferecer formação, na dimensão educativa do trabalho, mas mal entendida por alguns deles.

Estes operacionais, em particular, demonstram gosto em fazer parte desta organização. O empenho e a predisposição são generalizados no cumprimento das suas tarefas e em apoiar mais além do que aquilo que é estabelecido. Há, em nosso entender, um culto profissional e uma percepção positiva destes funcionários, quebrada apenas pela autoestima que se pode justificar, de alguma forma, pela perspetiva atual e que tem vindo a agravar-se sem perspetivas otimistas, para quem é funcionário público.

Quanto à fidelidade do trabalho apresentado, surgiram algumas limitações. As dimensões encontradas e construídas por nós constituíram um grande desafio, tanto na sua elaboração, na estruturação, como na confirmação estatística da sua consistência e fiabilidade.

Ainda mais contrariedades como o tempo, a duração da pesquisa e os resultados subjetivos, tal como o fato de haver uma amostra limitada de 56 indivíduos e alguns inquiridos com questões por responder, tal como fatores de natureza administrativa, como a mudança de encarregado e, mais externamente, o momento que se vive de contenção económica na administração pública, promoveram uma amostra restrita. A estes fatores, pode adicionar-se ainda os vencimentos limitados, as evoluções na carreira congeladas e as notícias diárias de

“reformulação do Estado”, que lançam dúvidas e angústias sobre o futuro. Condições subjetivas que, de algum modo, podem condicionar e relativizar os resultados deste estudo.

Propomos assim, num próximo trabalho, uma investigação mais centralizada na identidade dos indivíduos, numa amostra mais largada, a partir da qual possamos explorar uma ideia geral da cultura profissional adjacente a estes profissionais, procedendo à análise fatorial mais incisiva do inquérito já distribuído, de forma a apurar as diferentes dimensões que o integram e, por esta via, verificar se, efetivamente, se confirmam as variáveis latentes previamente construídas, desafio inesgotável para uma conjuntura social mais estável.



**BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

- Ackroyd, Stephen; Hughes, J.A. (1992). *Data Collection in context*. Edition 2, Publisher, Longman.
- Bardin (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta
- Barroso, João. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de organização e Gestão curricular*. ISBN: 972-9380-77-5
- Beer, M. et al.(1985), *Human Resource Manangement: A general manager`s perspective*. Nova Youk: FreePress.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.) .Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Berger, P; Luckmann, T. (1990), *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bilhim, João. (2008), *Ciências da Administração*, 2ª edição. Universidade Aberta
- Bourdieu (1987), *Reprodução cultural e reprodução social: A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectivas, pp. 295-336
- Caria, Telmo. (2008). *Análise Social*, vol. XLIII (4º), pp. 749- 773.
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro. (2008). *Metodologia da investigação -Guia para auto-aprendizagem-* Universidade Aberta
- Coriat, Benjamin. "Ouvrieresetautomates. Procés de travail économie du temps etthéorie de lasegmentation dela force de travail "in usines et ouvriérs.
- CRONBACH, L.J. *Fundamentos da testagem Psicológica*. Trad.: Silveira Neto e Veronese, M.A.V. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Crozier, Michael e Friedeberg (1977).*E. Làcteuret le système*. Paris: Editions du Seuil.

- Dubar, C. (2000), *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Encontro Nacional de Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa Administrativa (ANPAD) - Anos de 2002 a 2004
- Freitas, Maria Estes de. (1991) *Cultura Organizacional: grandes temas em debate*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.31, jul/set, pp. 73-82.
- Gay, L. R. Education Research: *Competencies for Analysis & Application*, 2ª edição, Columbus, Ohio, Charles E. Menill Publishing Company 1981
- Gerra, Isabel Carvalho. *Fundamentos e processos de uma socialização de acção- O planeamento em ciências sociais*, cap 7, 2002
- Giddens, A. (1989) *A Constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (1997), *Sociologia, Lisboa*, Fundação Carlouste Gulbenkian
- Gournay, Bernard. (1978), *Introdução à Ciência Administrativa*. Lisboa: Europa – América
- Hill, Manuela; Hill, Andrew. (2005), *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.
- Janis, Irving. (1982), *Groupthink*. Boston, Houghton Mifflin
- Linhart, T. Robert. (1978), *"Procès du travail et division de la classe ouvrière" in Division du travail*. Paris Galilée.
- Lopes, Albino. (2012), *Fundamentos da gestão de pessoas: Para uma síntese epistemológica da iniciativa, da competição e da cooperação*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Lopes, A. (2011, maio). *Escola, Sociedade e Mudança Social*. Comunicação apresentada no Congresso promovido pela parceria ISCSP/ISCE sobre “Educação e Sociedade”, Lisboa.
- Lopes, Albino. (2008/09), *A liderança da cultura, a confiança e a eficácia organizacional*.
- Lopes, Albino; Reto, Luís. (1990), *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Edições Sílabo, Lda. Lisboa.

- Lopes, Amélia. (2002), *Construção de Identidades Docentes e Selvas profissionais: Um estudo sobre a mudança pessoal dos professores*. Revista de Educação Vol. VI, nº2. Departamento de Educação da F.C.U.L.
- Malheiro, J. (2009). *Confiança organizacional e satisfação laboral em empresas de Tecnologias da Informação: Um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho.
- Mallet, Sege.(1964), *La nouvelle classeouvrière*.Paris, Seuil.
- Matos, Florinda, Lopes, Albino. *Gestão do capital intelectual: A nova vantagem competitiva das organizações. Comportamento Organizacional e Gestão*, 2008, vol. 14, nº2, pp. 233-245.
- Morgan, Gareth. (1996) *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, António. (1995), *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Don Quixote
- Pestana M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pimentel, Duarte. Sistemas de trabalho e modelos culturais num contexto organizacional em mudança: Elementos para um projecto de pesquisa. Retirado do sítio: <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/39/441.pdf>s
- Pimentel, Duarte; Amaral, António; Gomes, Jorge; Meireles, Rui [orgs] (2009). *Empresa e Identidades Profissionais – algumas narrativas portuguesas*, Argusmanta - Lisboa.
- Piper, Donald. (1974), *Decision making education*, Administrative Quarterly, Vol 10, pp. 82-95
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, LucVan. (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa
- Raesch, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de Estágio e de pesquisa em administração*, 2ªedição- Editora Atlas S.A. 1996
- Sainsaulieu, Renaud. (1977), *L`identité au travail*, Paris:Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1988.
- Sainsaulieu, Renaud; Segrestin, Denis. (1987), *Para uma teoria sociológica da empresa*. Artigo originalmente publicado na revista *Sociologie du travail*, vol. XXVII, nº3, 1986. Retirado do sítio: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1126/1/11.pdt>- janeiro 2013.

- Sainsaulieu, Renaud. (1996), *Sociologia – Problemas e práticas*. Nº 20, pp. 183-184.
- Sainsaulieu, Renaud. (1997), *Sociologia da empresa: Organização cultural e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: MacGraw-Hill.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schein, Edgar. (1992), *Organizational culture and leadership*. S.Francisco, Jossey Bass
- Schein, Edgar. (2001) *Guia de Sobrevivência da Cultura Corporativa*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Simon, Herbet. (1965), *Administrative Behavior*. Nova Iorque, FreePress, 1965.
- Sikula, John. *Handbook of Research on teacher education*, 2nd Ed. 1996
- Spector, P. E. (1985). *Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey*. *American Journal of Community Psychology*, 13, 6, 693-713.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: application, assessement, cause and consequences*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Stoner.(1968), *Risky in group decision*. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 4, pp. 442 – 455.
- Terssac, Gilbert. “*L`a regulation ouvrière dans les industries à process sus continu*” in *Division du travail*. Paris Galilée 1978
- Torres, Leonor Lima. (2005). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49*, p. 435- 451, out/dez.
- Touraine, A. (1994) *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Triviños, A. (1996). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

- Urwick, L. (1983) *The Elementes of Administration*. London: Pitman
- Yin, Robert K. (1988) *Case Study research. Design and Methods*, Newbury park, Sage publications.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

#### LEGISLAÇÃO

- Portaria n.º 1633/2007 de 31 de Dezembro
- Lei n.º 66 -B/2007, de 28 de Dezembro
- Decreto Legislativo Regional nº31/2006/M

# ANEXOS

## ANEXO I

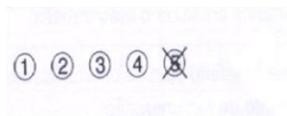
CATEGORIA	SERVIÇO	DATA DE NASCIMENTO	INICIO FUNÇÕES
Assistente Operacional	Cozinha	21-10-1956	1982-02-26
Assistente Operacional	1ºPiso	29-06-1959	1986-09-29
Assistente Operacional	Reprografia/Papelaria	25-11-1950	1988-05-16
Assistente Operacional	PBX	15-07-1949	1983-02-11
Assistente Operacional	Guarda Noturno	10-07-1967	1988-11-02
Assistente Operacional	Reprografia/Papelaria	26-01-1957	1985-12-05
Assistente Operacional	2º Piso	14-02-1956	1987-11-02
Assistente Operacional	1ºPiso	06-10-1963	1999-10-01
Assistente Operacional	Garagem	09-04-1957	1980-04-08
Assistente Operacional	Garagem	21-10-1951	1988-05-16
Assistente Operacional	Bar Professores	26-09-1963	1982-10-22
Assistente Operacional	Bar Alunos	24-03-1970	1989-10-02
Assistente Operacional	Cozinha	03-09-1956	1999-10-01
Assistente Operacional	2º Piso	30-03-1955	1987-09-29
Encarregado Operacional	Cozinha	17-01-1967	1998-10-12
Assistente Operacional	Cozinha	24-07-1956	1998-10-12
Assistente Operacional	Guarda Noturno	31-01-1967	2004-08-02
Assistente Operacional	Manutenção	08-10-1963	1987-09-24
Assistente Operacional	Instal. Desportivas	28-08-1966	1996-01-22
Assistente Operacional	Guarda Noturno	04-03-1957	1986-02-20
Assistente Operacional	Instal. Desportivas	20-03-1960	1987-09-24
Assistente Operacional	Jardineiro	20-04-1961	1999-08-02
Assistente Operacional	Instal. Desportivas	29-01-1961	1986-09-29
Assistente Operacional	Exterior	26-05-1969	2010-12-13
Assistente Operacional	Exterior	07-01-1963	1986-02-20
Assistente Operacional	4º Piso	27-02-1989	2010-12-13
Assistente Operacional	5º Piso	27-04-1966	1984-05-02
Assistente Operacional	Bar Professores	06-04-1963	1986-09-29
Assistente Operacional	2º Piso/Bar Professores	29-06-1946	1986-09-29
Assistente Operacional	Reprografia/Papelaria	14-01-1959	1983-09-19
Assistente Operacional	Bar Alunos	02-03-1958	1987-11-02
Assistente Operacional	Exterior	20-06-1954	1993-10-01
Assistente Operacional	5º Piso	08-05-1956	1983-09-21
Assistente Operacional	Cozinha	22-03-1961	1998-10-12
Assistente Operacional	PBX	29-09-1955	1982-01-25
Assistente Operacional	4º Piso	31-03-1954	1987-11-02
Assistente Operacional	5º Piso	20-07-1960	1997-11-03
Assistente Operacional	3º Piso	11-01-1953	1983-09-19
Assistente Operacional	1ºPiso	06-11-1952	1983-02-01
Assistente Operacional	1ºPiso	20-12-1955	1987-09-29
Assistente Operacional	2º Piso	19-03-1956	1986-09-29
Assistente Operacional	3º Piso	22-11-1950	1989-10-02
Assistente Operacional	5º Piso	22-04-1967	1985-12-23
Assistente Operacional	Instal. Desportivas	29-09-1967	2005-12-12
Assistente Operacional	3º Piso	09-10-1962	1982-02-25
Assistente Operacional	Limpeza Exterior	04-05-1950	1986-09-29
Assistente Operacional	Refeitório	11-11-1950	1991-04-03
Assistente Operacional	Polivalente	02-10-1962	1982-10-15
Assistente Operacional	Cozinha	01-11-1965	1997-11-03
Assistente Operacional	4º Piso	31-12-1960	1997-01-31
Assistente Operacional	Cozinha	01-05-1961	1998-10-12
Assistente Operacional	Bar Professores	27-11-1961	1983-09-30
Assistente Operacional	Bar Alunos	27-07-1969	1995-11-16
Assistente Operacional	Instal. Desportivas	24-10-1951	1997-01-13
Assistente Operacional	Encarregado Pessoal	27-05-1961	1984-03-09
Assistente Operacional	1ºPiso/Sala Convívio	11-08-1955	1991-04-03
Assistente Operacional	Serviço Externo	06-12-1955	1989-01-02
Assistente Operacional	Exterior	21-05-1967	1986-09-30
Assistente Operacional	1º Piso	13-03-1969	1991-10-15
Assistente Operacional	Manutenção	28-06-1956	1986-10-29
Assistente Operacional	Polivalente	12-08-1957	1988-11-07

**ANEXO II**  
**TABELAS DE OBSERVAÇÃO**

ESCOLA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO DE GOUVEIA												
Tabela de observação para o Mestrado de Marta Vieira de Freitas												
Tema: A percepção que os auxiliares da ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional: O Caso da Escola “Horácio Bento”, na RAM.												
<b>Local:</b>			<b>Data:</b>			<b>Denominação dos observados:</b>						
<b>Período da observação:</b>												
<b>INDIVÍDUOS</b>	<b>ATITUDES</b>	Atitude Passiva (1)	Ausente por largos períodos (2)	Interação com os colegas (3)	Interação com os professores (4)	Interação com os alunos (5)	Mantém o controle sobre os discentes (6)	Utiliza corretamente materiais, instrumentos e equipamentos (7)	Promove uma boa imagem do sector (8)	Utiliza os recursos de forma correta e zelosa (9)	Realiza tarefas de controle de identificação e segurança (10)	Realiza tarefas para além das competências exigidas (11)

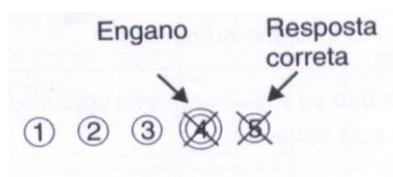
ANEXO III  
INQUÉRITO / QUESTIONÁRIO

- 1- Este questionário insere-se no âmbito de um projeto de mestrado em MPA Administração pública- especialidade em Administração Escolar, e tem como objetivo recolher a sua opinião sobre alguns aspetos relacionados com o seu trabalho.
- 2- O questionário é inteiramente **anónimo e confidencial**. Por isso **não o assine por favor**. As suas respostas são importantes para nos permitirem fazer o tratamento estatístico de todas as questões.
- 3- O que nos interessa é a **sua opinião**. Para cada pergunta existe uma escala. Pode utilizar qualquer ponto da escala desde que o considere adequado. **Procure responder sem se deter demasiado tempo em cada questão**.
- 4- As perguntas do questionário estão feitas de modo a que você apenas tenha que fazer uma cruz na resposta que lhe parecer mais adequada.



Pretendo almoçar amanhã

- 5- Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta faça um círculo na resposta a anular e uma cruz naquela que quer seja a resposta considerada.



Pretendo almoçar amanhã

- 6- **Não deixa de responder**, por favor, a nenhuma questão.
- 7- **Responda a todo o questionário de seguida, sem interrupções**.

A sua colaboração é muito importante

Muito Obrigado!

**1ª PARTE** – Dados.

Assinale com X a resposta correta nas perguntas em que encontra

Preencha os espaços assinalados nas perguntas abertas.

1-Sexo            Masculino                                      Feminino   

2- Faixa etária: dos 20 a 30 anos      
                          dos 31 a 40 anos      
                          dos 41 a 50 anos      
                          dos 51 a 60 anos      
                          mais de 60 anos   

3- Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4- Há quantos tempo trabalha nesta escola?

Menos de 2 anos	De dois a cinco anos	De seis a oito anos	De nove a doze anos	À mais de 12 anos

5- Qual o seu grau máximo de instrução escolar completo?

4ª Classe	Até ao 6º ano	Até ao 9ºano (antigo 5º)	Até ao 12º ano ou equivalente	Bacharelato/ Licenciatura	Outro. Qual?

6- Qual o grau máximo de instrução escolar da sua mãe e do seu pai?

4ª Classe		Até ao 6º ano		Até ao 9ºano (antigo 5º)		Até ao 12º ano ou equivalente		Bacharelato/ Licenciatura		Outro. Qual?	
Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe

7- Como assistente de ação educativa em que área exerce maioritariamente a sua atividade?

- Corredores dos diversos pisos  
 Pátio exterior  
 Instalações desportivas  
 Laboratórios  
 Polivalente (Anfiteatro e salas anexas)  
 Cantina
- Bar dos alunos  
 Bar dos professores  
 Secretaria /Administrativos  
 Gabinete dos primeiros socorros  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

8-Indique outra ou outras profissões que exerceu?

\_\_\_\_\_

9-Indique uma outra profissão que gostaria de ter tido?

\_\_\_\_\_

10 -Progrediu na sua carreira nos últimos três anos? Sim  Não

11- Há quanto tempo fez a última formação?

Menos de um ano	Entre 1 a 2 anos	á mais de 2 anos	Nunca fez

12- O tema ou assunto tratado na última formação foi:

Interessante	Útil	Necessária	Sem interesse

13- Por que motivo se inscreveu na última formação?

Valorização pessoal	Necessidades sentidas no desempenho da atividade profissional	Progresso na carreira	Outra. Qual?

14- Qual o seu grau de satisfação face à sua situação profissional?

Muito Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito

## 2º PARTE

Por favor, faça um círculo à volta do número que, para cada questão, melhor reflete a sua opinião.

Nº	Questão	Discordo Totalmente	Discordo moderadamente	Discordo ligeiramente	Concordo totalmente	Concordo Moderadamente	Concordo Ligeiramente
1	Sem mim não havia aulas.						
2	Sem mim os professores estavam desorientados.						
3	Sem mim os alunos estavam desgovernados.						
4	Sem mim a escola funcionava.						
5	Qualquer um faria o que eu faço.						
6	O meu trabalho não faz sentido.						
7	Gosto de fazer aquilo que faço						
8	Tenho muito que fazer no meu trabalho.						
9	O meu trabalho é agradável.						
10	Sei manipular (trabalhar) com todos os materiais necessários.						
11	Sinto orgulho em fazer o meu trabalho.						
12	Sou cuidadosa com os materiais.						
13	Estou sempre disponível para ajudar.						
14	Lido bem com situações de mudança.						
15	Quando faço um bom trabalho, obtenho o reconhecimento que mereço.						
16	Não faço mais trabalho do que aquele que está estipulado.						
17	Sinto que o trabalho que desempenho não é apreciado.						

Nº	Questão	Discordo Totalmente	Discordo moderadamente	Discordo ligeiramente	Concordo totalmente	Concordo Moderadamente	Concordo Ligeiramente
18	Gosto dos colegas com quem trabalho.						
19	Tenho verdadeiros amigos neste trabalho.						
20	Os meus colegas não sabem trabalhar.						
21	Só me dou bem com o meu grupo.						
22	Os meus colegas não são de confiança.						
23	Não tenho amigos no meu serviço.						
24	Não gosto de trabalhar diretamente com os alunos.						
25	Dou-me mais com os professores.						
26	Existem muitos conflitos no trabalho.						
27	Não fui bem recebido quando cá vim trabalhar.						
28	Fui mais aceite pelos alunos do que pelos meus colegas.						
29	Tenho colegas com ideias antiquadas.						
30	Dou-me melhor com os alunos do que com os professores.						
31	Sinto que tenho mais trabalho porque os meus colegas são incompetentes.						
32	Não gosto que me deem ordens.						
33	Os professores do Conselho Executivo são distantes.						
34	Confio no meu chefe.						
35	Não confio no conselho Executivo da escola.						
36	Os professores do Conselho Executivo não gostam de mim.						
37	Não serve de nada dar ao máximo pois ninguém dá o devido valor.						
38	As informações chegam até mim facilmente.						
39	Sei que os meus superiores confiam em mim.						

Nº	Questão	Discordo Totalmente	Discordo moderadamente	Discordo ligeiramente	Concordo totalmente	Concordo Moderadamente	Concordo Ligeiramente
40	Não percebo as ordens que recebo.						
41	O meu chefe faz-me entender as coisas.						
42	Reconhecem o meu trabalho.						
43	Não percebo o que esperam de mim.						
44	A chefia da escola não reconhece o meu empenho.						
45	Nunca sei o que acontece nesta escola.						
46	Gosto das minhas chefias superiores.						
47	Atribuíram-me tarefas para as quais não estou habituado.						
48	Os meus chefes não percebem das ordens que dão.						
49	Os meus chefes não resolvem problemas do trabalho.						
50	Os meus chefes preocupam-se comigo.						
51	As minhas chefias ouvem as minhas opiniões.						
52	A escola oferece um leque variado de formações.						
53	Conheço os objetivos do meu serviço.						
54	O meu chefe incentiva os conflitos.						
55	O meu chefe não é compreensível.						
56	As minhas chefias proporcionam um bom ambiente de trabalho.						
57	As minhas chefias motivam o meu trabalho.						
58	A escola dá-me oportunidade de formação.						
59	Deixam-me trabalhar livremente.						
60	O meu chefe entrega-se de corpo e alma ao trabalho.						

**ANEXO IV**  
**INQUÉRITO DE SPECTOR**  
**Questionário de Satisfação no Trabalho**  
de Paul E. Spector (1997)  
Tradução/adaptação por João Malheiro (2009)

Para as seguintes questões, assinale com um X a resposta que mais se adequa ao seu caso. As possibilidades de resposta são as seguintes:

- 1 - Discordo Fortemente / 2 - Discordo Moderadamente / 3 - Discordo Ligeiramente /  
4 - Concordo Ligeiramente / 5 - Concordo Moderadamente / 6 - Concordo Fortemente

1. Acho que estou a ser pago de forma justa pelo trabalho que faço.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
2. No meu trabalho, há realmente poucas oportunidades para promoções.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
3. O meu chefe (A minha chefe) é competente em fazer o seu trabalho.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
4. Não estou satisfeito com os benefícios que recebo.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
5. Quando faço um bom trabalho, recebo o devido reconhecimento.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
6. Muitas das nossas regras e procedimentos tornam difícil fazer um bom trabalho.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
7. Gosto das pessoas com quem trabalho.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
8. Por vezes sinto que o meu trabalho não tem sentido.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
9. As comunicações dentro desta organização parecem boas.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
10. Os aumentos são muito poucos e espaçados entre si.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
11. Aqueles que fazem bem o seu trabalho têm boas oportunidades de serem promovidos.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
12. O meu chefe (A minha chefe) é injusto (a) comigo.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
13. Os benefícios que recebemos são tão bons como os que a maioria das outras organizações oferece.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
14. Sinto que o trabalho que faço não seja apreciado.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
15. Os meus esforços para fazer um bom trabalho raramente são bloqueados por burocracias.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
16. Penso que tenho de trabalhar mais duramente na minha função por causa da incompetência das pessoas com as quais trabalho.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
17. Gosto de fazer as tarefas que faço no meu trabalho.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
18. Os objectivos desta organização não são claros para mim.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
19. Quando penso no que me pagam, sinto que não sou apreciado pela organização.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
20. As pessoas progridem aqui tão rapidamente como em outros locais.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
21. O meu chefe (A minha chefe) mostra muito pouco interesse pelos sentimentos dos subordinados.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6

ANEXO V  
**GUIÃO DE ENTREVISTA**

**Entrevistada**

Dr.<sup>a</sup> .....

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora de Início: \_\_\_\_\_ Hora do Final: \_\_\_\_\_

**(Breve enquadramento)**

A Dra. é a presidente da escola e tem uma grande experiência no conselho executivo. Pretende-se perceber de que forma a gestão de topo vê o grupo dos auxiliares de ação educativa, como os enquadra na organização da escola. Neste trabalho optou-se pela entrevista para auscultar a opinião que a gestão tem destes operacionais.

**Tema**

“ A perceção que os auxiliares da ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional: O Caso da Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, na RAM.”

**Objetivo Geral**

Conhecer a perceção que a gestão de topo da escola tem sobre os auxiliares de ação educativa.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 1</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Legitimação da Entrevista e sensibilização do entrevistado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquadrar a entrevista no âmbito da investigação em curso;</li> <li>• Suscitar o interesse e o envolvimento do entrevistado, realçando a importância da sua colaboração;</li> <li>• Assegurar a confidencialidade e o anonimato das declarações prestadas;</li> <li>• Solicitar ( e garantir) a autorização para a gravação da entrevista;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar a entrevistada sobre este Estudo.</li> <li>- Pedir a colaboração e enaltecer a importância do seu envolvimento;</li> <li>- Garantir o anonimato.</li> <li>- Garantir a confidencialidade das respostas.</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestruturada.</li> <li>- Escolher um local apazível.</li> <li>- Registrar as reações não-verbais;</li> <li>- Agradecer a colaboração;</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 2</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Perfil da entrevistada</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a entrevistada nas dimensões: pessoal e profissional.</li> </ul>	<p>Solicitar à entrevistada que fale de si, enquanto pessoa e enquanto profissional</p>	<p>Algumas questões a colocar no caso do perfil, traçado pela própria, estar incompleto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o seu percurso académico?</li> </ul>

			<p>-Qual a relação entre a sua formação académica e as funções que atualmente desempenha?</p> <p>- Há quantos anos exerce funções no órgão de gestão da escola?</p> <p>Há quantos anos é presidente do Conselho Executivo?</p> <p>- Qual é a sua experiência com os auxiliares de ação educativa?</p>
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
<p><b>Bloco 3</b></p> <p><i>Perceção da Presidente do Conselho Executivo relativamente aos AAE</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a importância que a presidente da escola dá aos auxiliares da ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a importância deste grupo de profissionais na escola?</li> <li>Considera que estes profissionais têm consciência da sua importância na escola?</li> <li>E têm conhecimento dos objetivos individuais que devem cumprir?</li> <li>Em relação às funções que lhes estão adstritas, qual tem sido o contributo destes profissionais para o normal funcionamento da escola?</li> <li>Acha pertinente ouvir a opinião dos funcionários relativamente às funções que desempenham?</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apurar o tipo de relação entre a gestão de topo e os auxiliares de ação educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece, individualmente, todos os AAE?</li> <li>Considera vantajoso esse conhecimento individual? Porquê?</li> <li>Como caracteriza a sua relação com este grupo de profissionais?</li> <li>Há diferenças na relação que estabelecem consigo, consoante se apresentem individualmente ou em grupo?</li> <li>No caso de se terem verificado, quais as maiores dificuldades de entendimento com este grupo de profissionais?</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as tomadas de decisão (ou a política assumida) relativamente à gestão e funcionamento deste grupo de profissionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem toma decisões relativamente aos assuntos relacionados com os AAE?</li> <li>- De que forma as decisões são transmitidas aos funcionários?</li> <li>- Como é que os AAE aceitam as diretrizes definidas superiormente?</li> <li>- Como são encaradas/recebidas as reações e/ou sugestões dos AAE face às diretrizes definidas superiormente?</li> <li>- Qual o critério (ou critérios) adotado (s) para a nomeação do Encarregado dos funcionários?</li> <li>- Como reagem os AAE face ao (s) critério (s) adotados na nomeação do Encarregado dos funcionários?</li> </ul>	
--	---	---	--

## ANEXO VI

**GUIÃO DE ENTREVISTA****Entrevistada**

Dr. ....

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora de Início: \_\_\_\_ Hora do Final: \_\_\_\_

**(Breve enquadramento da Entrevista)**

O colega é encarregado das instalações e do pessoal não docente da escola  
Dr. Horácio Bento de Gouveia com uma larga experiência  
no conselho executivo desta escola.

**Tema**

“ A percepção que os auxiliares da ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional: O Caso da Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, na RAM.”

**Objetivo Geral**

Conhecer a forma como este responsável vê os auxiliares de ação educativa.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
<b>Bloco 1</b>  <i>Legitimação do Entrevistado e sensibilização do entrevistado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquadrar a entrevista no âmbito da investigação em curso;</li> <li>• Suscitar o interesse e o envolvimento do entrevistado, realçando a importância da sua colaboração;</li> <li>• Assegurar a confidencialidade e o anonimato das declarações prestadas;</li> <li>• Solicitar ( e garantir) a autorização para a gravação da entrevista;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado sobre este Estudo.</li> <li>- Pedir a colaboração e enaltecer a importância do seu envolvimento;</li> <li>- Garantir o anonimato.</li> <li>- Garantir a confidencialidade das respostas.</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestruturada.</li> <li>- Escolher um local apazível.</li> <li>- Registrar as reações não-verbais;</li> <li>- Agradecer a colaboração;</li> </ul>

<p><b>Bloco 2</b></p> <p><i>Perfil do entrevistado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o entrevistado nas dimensões: pessoal e profissional.</li> </ul>	<p>Solicitar ao entrevistado que fale de si, enquanto pessoa e enquanto profissional</p>	<p>Algumas questões a colocar no caso do perfil, traçado pelo próprio, estar incompleto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o seu percurso académico?</li> <li>-Qual a relação entre a sua formação académica e as funções que atualmente desempenha?</li> <li>- Há quantos anos exerce funções no órgão de gestão da escola?</li> <li>-Há quantos anos desempenha este cargo?</li> <li>-</li> </ul>
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
<p><b>Bloco 3</b></p> <p><i>Perceção do responsável do conselho executivo sobre este grupo</i></p>	<p>Analisar a opinião que este responsável tem sobre os auxiliares de ação educativa, tendo como base a sua larga experiência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece todos os AAE e o trabalho que desempenham?</li> <li>- Quais os valores que estão mais presentes nas atitudes diárias destes indivíduos?</li> <li>- Esses valores são influências do trabalho ou influenciam o serviço?</li> <li>-A seu ver os AAE têm consciência do seu papel na escola?</li> <li>-Acha-os importantes para o funcionamento da escola?</li> <li>-Qual o maior problema que envolve o trabalho com estes operacionais?</li> <li>-Podem ser todos tratados da mesma forma?</li> <li>- A antiguidade é sinónima de experiência?</li> <li>-Que outros valores podem ser dados à carreira destes auxiliares?</li> <li>Que formação? Profissional?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecimento do grupo de indivíduos e as suas identidades.</li> <li>- Identificação dos valores sociais;</li> <li>-Formação</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a melhor relação que se pode construir nessa posição de “chefe”?</li> <li>-Qual a mais assertiva?</li> </ul>	

	<p>Descobrir qual a relação conseguida ao longo destes anos.</p>	<p>- A sua relação é igual para todos os funcionários?</p> <p>- Há afinidades que se criam ao longo dos tempos?</p> <p>-Pode-se dizer que há elementos em quem confia plenamente, a título profissional.</p> <p>- A frontalidade consigo depende de indivíduo para indivíduo ou depende do grupo?</p> <p>-O trabalho com estes indivíduos é um desafio? Ou é já habitual?</p> <p>-O que muda de ano para ano letivo na relação que se cria com os AAE? Se é que há alterações?</p> <p>-Para qualquer assunto a quem se dirigem estes AAE?</p>	
	<p>Perceber competências que são atribuídas à gestão intermédia e o respetivo funcionamento.</p>	<p>- De onde partem as ordens a dar? E a quem são transmitidas?</p> <p>-Qual o papel do encarregado dos funcionários?</p> <p>-De que forma foi selecionado? Haveria outros candidatos?</p> <p>-Quais as dificuldades em gerir este grupo?</p> <p>-Com o encarregado disponível as suas preocupações diminuem?</p> <p>-Os auxiliares conhecem os seus objetivos específicos?</p> <p>-É necessário reunir com os mesmos, frequentemente? Quem preside essas reuniões?</p> <p>-A formação é uma das preocupações da escola? De que forma poderia combater as dificuldades sentidas na gestão destes</p>	

---

		operacionais? -A gestão intermédia também precisaria de formação?	
--	--	--	--

## ANEXO VII

**GUIÃO DE ENTREVISTA****Entrevistada**

Sr. ....

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora de Início: \_\_\_\_ Hora do Final: \_\_\_\_

**(Breve enquadramento da Entrevistado)**

É o responsável pelos funcionários e executa este cargo à pouco tempo. Trabalha na escola desde 1984 e tem um conhecimento profundo tanto do espaço físico como de todos os que na escola trabalham. Sejam eles docentes, alunos ou pessoal não docente.

**Tema**

“ A percepção que os auxiliares da ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional: O Caso da Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, na RAM.”

**Objetivo Geral**

Nesta entrevista pretende-se conhecer a forma como vê a gestão da escola tal como, conhecer a relação que estabeleceu com os colegas.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
<b>Bloco 1</b> <b>Legitimação do Entrevistado e sensibilização do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquadrar a entrevista no âmbito da investigação em curso;</li> <li>• Suscitar o interesse e o envolvimento do entrevistado, realçando a importância da sua colaboração;</li> <li>• Assegurar a confidencialidade e o anonimato das declarações prestadas;</li> <li>• Solicitar ( e garantir) a autorização para a gravação da entrevista;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado sobre este Estudo.</li> <li>- Pedir a colaboração e enaltecer a importância do seu envolvimento;</li> <li>- Garantir o anonimato.</li> <li>- Garantir a confidencialidade das respostas.</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestruturada.</li> <li>- Escolher um local agradável.</li> <li>- Registrar as reações não-verbais;</li> <li>- Agradecer a colaboração;</li> </ul>

<p><b>Bloco 2</b></p> <p><b>Perfil do entrevistado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o entrevistado nas dimensões: pessoal e profissional.</li> </ul>	<p>Solicitar ao entrevistado que fale de si, enquanto pessoa e enquanto profissional</p>	<p>Algumas questões a colocar no caso do perfil, traçado pelo próprio, estar incompleto:</p> <p>- Qual a sua escolaridade?</p> <p>- Há quantos anos é profissional nesta escola? Há quanto tempo desempenha este cargo?</p>
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
<p><b>Bloco 3</b></p> <p><b>Perceção do encarregado dos auxiliares sobre os próprios.</b></p>	<p>Perceber a relação existente entre o encarregado e os colegas após a sua seleção. E a sua relação com a hierarquia de topo.</p>	<p>Conhece o tipo e qualidade dos serviços desempenhados por cada um dos seus colegas?</p> <p>Considera haver um bom relacionamento entre o grupo?</p> <p>Existem habitualmente relacionamentos por grupos. Existe na escola o relacionamento por grupos?</p> <p>São fáceis de identificar? Têm características especiais?</p> <p>A estabilidade profissional é uma preocupação entre os seus colegas? Ou nem existe?</p> <p>A seu ver quais as maiores dificuldades sentidas por estes indivíduos?</p> <p>Foi necessário afastar-se do seu grupo identificativo após a sua progressão? Foi bem aceite?</p> <p>Acha que deveria ser eles a dar a sugestão da nomeação do encarregado à direção da escola?</p> <p>A antiguidade é um posto?</p> <p>Sente dificuldade em chamar atenção daqueles que estima e conhece?</p> <p>Continua a sentir proximidade com os seus</p>	

		<p>colegas?</p> <p>Sentiu da parte de algum dos seus colegas frieza e distância após a sua seleção?</p>	
	<p>A Cultura organizacional criada na gestão dos auxiliares de ação educativa</p>	<p>O seu cargo é necessário?</p> <p>Quando foi selecionado, teve consciência das suas competências? Do seu papel?</p> <p>É um cargo com responsabilidade? É indispensável?</p> <p>Ter necessidade de tomar decisões é algo que o preocupa? Intimida-o?</p> <p>Precisa estar em contacto permanente com a direção da escola? Ela está sempre presente?</p> <p>Qualquer assunto relacionado com os AAE é tratado diretamente por si ou pelos seus superiores?</p> <p>Tem autonomia para tomar decisões sobre os seus subordinados?</p> <p>Há necessidade de se reunir com eles, frequentemente?</p> <p>Eles têm necessidade de se reunir consigo?</p> <p>Considera existir um bom ambiente laboral? Estão todos satisfeitos?</p>	

## ANEXO VIII

Exma. Senhora Presidente do Conselho Executivo da  
Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia  
Dra. Fátima Teles

Marta Cristina Vasconcelos Vieira de Freitas natural de Santa Luzia, portador(a) do CC nº 10045002, emitido pelo Arquivo de Identificação do Funchal, residente no Caminho da Igreja Celha nº43, com o telefone 962652144, professora 3º Ciclos do Ensino Básico, da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, a frequentar o curso MPA em Administração Pública, promovido pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, vem, por este meio, solicitar a V.ª Ex.ª se digne autorizar a observação dos assistentes operacionais no seu local de trabalho/ as entrevistas à Vª Exª, ao professor Carlos Mendonça e ao Sr. Mário Francisco, encarregado do pessoal/ a aplicação de um questionário aos respetivos assistentes operacionais, no âmbito do estudo intitulado "A perceção que os auxiliares da ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional: O Caso da Escola "Horácio Bento", na RAM", cujos objetivos são a análise de como se identificam estes funcionários; a cultura profissional existente entre estes indivíduos e o peso da identidade na tomada de decisão dos mesmos; a pluralidade de identidades e por consequência a variedade de conceitos sobre o trabalho; entender a influência do grande grupo na cultura profissional existente; a melhoria do trabalho destes operacionais e formas de o conseguir; a formação como base de trabalho; o modelo organizacional mais adequado a lidar com os diferentes auxiliares e a cultura profissional como veículo para chegar à função educativa dos assistentes operacionais.

Pede deferimento

*Está autorizada*

Funchal, 18 de Fevereiro de 2013

*18/02/2013*



O(A) Professor(a)

*Marta Cristina Vasconcelos*

## ANEXO IX

## Correlações de Pearson inter-itens na construção das variáveis latentes.

Tabela 46

Autoestima e valorização própria	P1	P2	P3	P4	P7	P9	P21
P1-Sem mim não havia aulas	1						
P2-Sem mim os professores estavam desorientados	,726**	1					
P3-Sem mim os alunos estavam desgovernados	,637**	,720**	1				
P4-Sem mim a escola funcionava	-,133	,086	-,167	1			
P7-Qualquer um faria o que eu faço	-,163	,113	-,250	,351*	1		
P9-O meu trabalho não faz sentido	,043	,070	,012	,139	,269	1	
P21-Não faço mais do que aquele que está estipulado	,067	,086	,036	-,058	,148	,469**	1

\*.  $p < ,05$  ; \*\*.  $p < ,01$

Tabela 47

Identidade profissional	Perc.10	Perc.12	Perc.14	Perc.15	Perc.17	Perc.11
Perc.10-Gosto de fazer aquilo que faço	1					
Perc.12-O meu trabalho é agradável	,784**	1				
Perc.14-Sinto orgulho em fazer o meu trabalho	,841**	,672**	1			
Perc.15-Sou cuidadoso com os materiais	,607**	,584**	,796**	1		
Perc.17-Estou sempre disponível para ajudar	,726**	,690**	,833**	,787**	1	
Perc.11-Tenho muito que fazer no meu trabalho	,688**	,677**	,767**	,637**	,777**	1

\*.  $p < ,05$  ; \*\*.  $p < ,01$

Tabela 48

Condições Operacionais	P10	P11	P12	P14	P15	P17
P10-Tenho muito que fazer no meu trabalho	1					
P11-Sei manipular (trabalhar) com todos os materiais necessários	,299*	1				
P12-Sinto orgulho em fazer o meu trabalho	,767**	,285*	1			
P14-Sou cuidadoso com os materiais	,637**	,437**	,796**	1		
P15-Não faço mais do que aquele que está estipulado	,082	,179	,365*	,497**	1	
P17-Atribuíram-me tarefas para as quais não estou habituado	,172	,190	,336*	,635**	,697**	1

\*.  $p < ,05$

\*\* . p < ,01

**Tabela 49**

Natureza das tarefas	P10	P12	P14	P19	P77
	1				
P10-Gosto de fazer aquilo que faço					
	,784**	1			
P12-O meu trabalho é agradável					
	,841**	,672**	1		
P14-Sinto orgulho em fazer o meu trabalho					
	,150	-,019	,376**	1	
P19-Lido bem com situações de mudança					
	,330*	,313*	,409**	,389**	1
P77-Deixam-me trabalhar livremente					

\*. p < ,05

\*\* . p < ,01

Dada a dimensão da tabela optamos pelo destaque colorido das correlações mais acentuadas.

**Tabela 50 – Correlações interitens da dimensão “Relações de trabalho”.**

	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P33	P35	P37	P39	P42	P44	P45	P47	P48
P24	1															
P25	<b>.542**</b>	1														
P26	,463**	,319*	1													
P27	,387**	,087	<b>.579*</b>	1												
P28	<b>.497*</b>	<b>.483*</b>	,194	,310*	1											
P29	,434**	,472**	,178	,322*	<b>.681**</b>	1										
						48										
P30	,104	,082	,229	<b>.733**</b>	,362*	,347*	1									
P33	,111	<b>.467**</b>	,314*	,306*	,473**	<b>.517**</b>	,186	1								
								47								
P35	,204	,211	,401**	,394**	,418**	,408**	,155	<b>.550**</b>	1							
P37	,394**	,210	,375*	,186	,316*	,324*	-,052	,239	<b>.477**</b>	1						
P39	,399**	,215	<b>.782**</b>	<b>.552**</b>	,264	,302*	,160	,473**	<b>.511**</b>	<b>.516**</b>	1					
P42	,472**	,314*	<b>.743**</b>	,398**	,354*	,297*	,191	,414**	,517**	<b>.603**</b>	<b>.719**</b>	1				
P44	,351*	,148	<b>.619**</b>	,333*	,404**	,148	,183	,140	,274	,367*	,450**	,406**	1			
P45	,154	,389**	,267	,187	,451**	,384**	,227	<b>.512**</b>	,447**	,201	,180	<b>.495**</b>	,357*	1		
P47	,325*	,071	<b>.642**</b>	<b>.504**</b>	,180	,196	,401**	,337*	,334*	,158	<b>.570**</b>	<b>.676**</b>	,365*	,253	1	
	,418**	,166	<b>.590**</b>	<b>.538**</b>	,353*	,278	,358*	<b>.553**</b>	<b>.507**</b>	,279	<b>.596**</b>	<b>.736**</b>	,364*	,451**	<b>.920**</b>	1

**Tabela 12: Correlações entre as questões Relação 1,2,3,4,5,6,7,10,12,14,16,19,21;**

\*. p < ,05\*\* . p < ,01

**Tabela 51**

Aceitação pelos outros	P29	P30	P33	P35	P39	P45
P29 - Não tenho amigos no meu serviço	1					
P30 - Não gosto de trabalhar diretamente com os alunos	,347*	1				
P33 - Não fui bem recebido quando cá vim trabalhar	,517**	,186	1			
P35 - Fui mais aceite pelos alunos do que pelos meus colegas	,408**	,155	,550**	1		
P39 - Dou-me melhor com os alunos do que com os professores	,302*	,160	,473**	,511**	1	
P45 - Os professores do Conselho Executivo são distantes	,384**	,227	,512**	,447**	,180	1

\*.  $p < ,05$ \*\*.  $p < ,01$ **Tabela 52**

Amizades seletivas	P28	P29	P31	P32
P28 - Os meus colegas não são de confiança	1			
P29 - Não tenho amigos no meu serviço	,681**	1		
P31 - Dou-me mais com os professores	,629**	-,621**	1	
P32 - Existem muitos conflitos no trabalho	,367*	-,364*	,507**	1

\*.  $p < ,05$ \*\*.  $p < ,01$ **Tabela 53**

Recompensas	P20	P23	P52	P59	P61	P70	P76
P20 - Quando faço um bom trabalho, obtenho o reconhecimento que mereço	1						
P23 - Sinto que o trabalho que desempenho não é apreciado	,489**	1					
P52 - Não serve de nada dar ao máximo pois ninguém dá o devido valor	,217	,260	1				
P59 - Reconhecem o meu trabalho	,330*	,456**	,384**	1			
P61 - A chefia da escola não reconhece o meu empenho	,291*	,346*	,632**	,225	1		
P70 - A escola oferece um leque variado de formações	,451**	,321*	,274	,318*	,177	1	
P76 - A escola dá-me oportunidade de formação	,238	,135	,195	,509**	,038	,585**	1

\*.  $p < ,05$ \*\*.  $p < ,01$

Tabela 54

Comunicação	P55	P57	P28	P60	P62	P64	P69	P70	P71	P73	P76
P55 – As informações chegam até mim facilmente	1										
P57 – Não percebo as ordens que recebo.	-,217	1									
P58 – O meu chefe faz-me entender as coisas.	,224	-,213	1								
P60 – Não percebo o que esperam de mim.	,294*	,054	,305*	1							
P62 – Nunca sei o que acontece na escola.	,139	,126	,118	,342*	1						
P64 – Atribuíram-me tarefas para as quais não estou habituado.	,030	,447**	-,065	,336*	,367*	1					
P69 – As minhas chefias ouvem as minhas opiniões.	,153	,294*	,066	,149	,189	,281	1				
P70 – A escola oferece um leque variado de formações.	,016	-,118	,466**	,182	,159	,097	,488**	1			
P71 – Conheço os objetivos do meu serviço.	,084	,288*	,244	,297*	,287	,204	,245	,119	1		
P73 – O meu chefe não é compreensível.	,082	,383**	,144	,363*	,398**	,583**	,096	-,096	,270	1	
P76 – A escola dá-me oportunidade de formação.	,150	-,026	,538**	,480**	,311*	,344*	,297*	,585**	,028	,227	1

\*. p &lt; ,05

\*\*. p &lt; ,01

Tabela 55

Perceção das hierarquias	P56	P63	P68	P70	P72	P74	P75	P76	P77	P78
P56 Sei que os meus superiores confiam em mim	1									
P63 Gosto das minhas chefias superiores	,333*	1								
P68 Os meus chefes preocupam-se comigo	,288	,222	1 50							
P70 A escola oferece um leque variado de formações	,467**	,114	,516**	1						
P72 O meu chefe incentiva os conflitos	,187	,176	,121	,101	1					
P74 As minhas chefias proporcionam um bom ambiente de trabalho	,288	,210	,506**	,350	,475**	1				
P75 As minhas chefias motivam o meu trabalho	,268	,271	,584**	,413**	,469**	,782**	1			
P76 A escola dá-me oportunidade de formação	,322	,425**	,335*	,585**	,278	,509**	,583**	1		
P77 Deixam-me trabalhar livremente	,263	,231	,475**	,357	,424**	,563**	,823**	,500**	1	
P78 O meu chefe entrega-se de corpo e alma ao trabalho	,218	,433**	,477**	,296	,259	,444**	,603**	,484**	,576**	1

\*. p &lt; ,05

\*\*. p &lt; ,01

Tabela 56

Perceção das políticas	P52	P60	P65	P66	P71	P72	P74	P75	P76	P77
P52 - Não serve de nada dar ao máximo pois ninguém dá o devido valor	1									
P60 - Não percebo o que esperam de mim	,704**	1								
P65 - Os meus chefes não percebem das ordens que dão	,461**	,752**	1							
P66 - Os meus chefes não resolvem problemas de trabalho	,400**	,640**	,684**	1						
P71 - Conheço os objetivos do meu trabalho	,234	,297*	,384**	,241	1					
P72 - O meu chefe incentiva os conflitos	,320*	,462**	,729**	,487**	,579**	1				
P74 - As minhas chefias proporcionam um bom ambiente de trabalho	,423**	,721**	,665**	,508**	,193	,475**	1			
P75 - As minhas chefias motivam o meu trabalho	,529**	,680**	,590**	,635**	,271	,469**	,782**	1		
P76 - A escola dá-me oportunidade de formação	,195	,480**	,355*	,399**	,028	,278	,509**	,583**	1	
P77 - Deixam-me trabalhar livremente	,169	,297*	,409**	,455**	,305*	,424**	,563**	,823**	,500**	1

\*. p &lt; ,05

\*\*. p &lt; ,01

## ANEXO X

Tabela 57

Análise do Conteúdo da entrevista à Presidente da escola		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Analisar a importância que a presidente da escola dá aos auxiliares da ação educativa	Importância atribuída aos operacionais na escola.	“... não concebo” a organização da escola “sem a ajuda de todos”.
		“Os funcionários são elementos cruciais para o sucesso da escola, são eles que estão mais em contacto com os alunos fora das salas de aula... mas eles ajudam até na parte disciplinar na sala de aula. Dão apoio aos professores...vão ao encontro dos professores”.
		“O funcionário para estar em contacto com a comunidade escolar, tem que ser alguém que tenham alguma educação, alguns princípios, até porque tem de ter algum distanciamento dos alunos,...certos cuidados, a linguagem, e todos estes requisitos são difíceis de se reunir num elemento só.”
	A interpretação que a Presidente dá às atitudes dos AAE.	“ Tem que ter os tais valores [parou para pensar], eu diria até muitos deles são intrínsecos à própria personalidade. Pois em qualquer profissão uma pessoa para exercê-la capazmente, não basta ter consciência, tem que ter a formação dos valores...”
		“Esses valores são dados na infância...mas também se cultivam ao longo da vida e muitas vezes o que acontece é que as pessoas não pretendem cultivá-los.”
		“... capacidade emotiva” ou “capacidade emocional” o que “barra com as relações interpessoais.”
		“Desde essa altura [início da atividade da escola] até esta data, o que se nota é que houve alguma evolução na maneira de estar dos funcionários.”
		“ ... a mentalidade de que a escola era um sítio fácil, ...o trabalho da escola era fácil, era só andar com o livro do ponto de baixo do braço. Essa mentalidade ainda se manteve muito tempo depois”.
		“... é preciso andar a picá-los...custa-lhes entender. Os mais novos entendem.”
		“...alertamos para o saber estar e alertamos para o aspeto, para o vestuário, para a presença, insistimos no crachá, e que tenham uma boa apresentação. Pois achamos que a imagem das pessoas que estão nestes lugares...a organização da escola tem de estar refletida na limpeza e nas pessoas.”
O contributo destes profissionais para o funcionamento da escola.	“...essa relação que se estabelece, é uma relação importante. Porque no recreio à uma proximidades, eles veem esse adulto como um confessor, mais do que o próprio professor.”	

		“... ao longo dos tempos, tem se vindo a verificar...que alguns têm já alguma formação... muitos deles, mais a malta nova, têm essa preocupação” e que alguns têm já uma “habilitação que eu diria capaz, para exercer a função de auxiliar de ação educativa da escola”.
<b>Análise do Conteúdo da entrevista à Presidente da escola</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Apurar o tipo de relação entre a gestão de topo e os auxiliares de ação educativa.	Conhecer individualmente o operacional que coordena.	“os conflitos que podem existir levam á razão, os conflitos de ideias para chegar a um consenso”
	Relação entre a Presidente e os AAE	“...há uma maior consideração por nós...”.
	Maiores dificuldades sentidas na gestão destes operacionais.	“ A habilitação académica não tem nada a ver, quanto a mim com a educação”
“ as pessoas podem ter muita formação a nível académico...mas depois na forma de lidar com a comunidade, há um perfil que lhes falta”.		
<b>Análise do Conteúdo da entrevista à Presidente da escola</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Caraterizar as tomadas de decisão (ou a política assumida) relativamente à gestão e funcionamento deste grupo de profissionais	A tomada de decisão	Começa por considerar que conhecê-los lhe permite “abordá-los mais diretamente, embora em casos específicos seja o professor Carlos do conselho executivo que tem o pelouro do pessoal não docente. Trato apenas dos casos mais graves”.
	Processos de entendimento entre a gestão da escola e os AAE	“A forma como, lida e como lidera para que a escola fique em paz... É preciso saber estar na liderança.”
	Como são encaradas/recebidas as reações e/ou sugestões dos AAE face às diretrizes definidas superiormente?	“ a atitude e a postura dele, dá-lhe capacidade de liderança.”
	A nomeação do encarregado dos funcionários, fatores condicionantes	“ as advertências não são feitas no corredor é no seu gabinete, o local é importante”, para se manter confiança e respeito pela pessoa do encarregado.” “a empatia acontece” e este encarregado sabe “levar os colegas”.

## ANEXO XI

Tabela 58

Análise do Conteúdo da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Analisar a opinião que este responsável tem sobre os auxiliares de ação educativa, tendo como base a sua larga experiência.	Conhecimento dos AAE como pessoas e não como grupo profissional	“acabam por mandar mais do que quem deveria”
		“...apesar dos defeitos que têm...considero-me satisfeito...”
		“...podiam dar mais á instituição, podiam!”
	A antiguidade é sinónima de diferenças entre os operacionais.	“... não, não são todos iguais, têm formação académica diferente...”. Comparou com situações passadas “... tivemos pessoas com a 4º classe de adultos...”
		“... que viam, na altura tinham entrado no início da escola em 78, não valorizavam a escola.”
Análise do Conteúdo da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Descobrir qual a relação conseguida ao longo destes anos.	A relação que tem com os operacionais	“ o pessoal esteve aqui sem horário, num fim-de-semana, sábado, domingo o dia todo, onde todos colaboraram. Só foi possível a escola abrir na altura porque todos estiveram presentes.”
		“ ...passei-me de facto, na altura reconheci depois pedi-lhes desculpa...”
	A confiança mutua no trabalho	“Temos que andar em cima...com a ajuda do encarregado...”
Análise do Conteúdo da entrevista ao responsável pelo pessoal não docente		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perceber competências que são atribuídas à gestão intermédia e o respetivo funcionamento.	Transmissão de diretrizes	“Depois através do encarregado de pessoal e se ele não tiver eu próprio...”
		“... temos que ter o mínimo a noção daquilo que é preciso...”
	Papel do encarregado do pessoal e a sua seleção	“...já no último concurso, antes de 2000...achamos que tinha perfil para concorrer, na altura não quis”
		“... e agora, contactamo-lo, falamos com ele pois é uma pessoa que tem perfil, porque é uma pessoa que vai trabalhar inter pares, e ás vezes não é fácil, há pessoas que têm dificuldade de passar de colega a...e também tem de ser uma pessoa que tem de ser aceite pelos outros...estamos a falar de um grupo grande que apesar de conhecermos algumas pessoas..., temos alguns com baixa escolaridade e que não estão preparados para aceitar aquele que era um colega e que agora tem outra função”
		Quando lhe questionamos se haveria outros candidatos, foi preciso “Não muitos ... pensamos que era a pessoa ideal”
	As maiores dificuldades sentidas na gestão deste grupo	“Não sabem separar as zangas pessoais do trabalho”... “ não são proactivos, em qualquer serviço”.
Objetivos transmitidos e os processos	“Têm, os objetivos são delineados com eles...são feitas reuniões...são de acordos com eles de acordo com o SIADAP, simples na perspetiva numa melhoria do desempenho da escola.”	

---

	organizacionais utilizados	“A presidente da escola...e claro, eu estou presente.”
		“ A escola procura reconhecer aqueles que mais dão á escola e os que menos dão, nomeadamente nas férias, atribuindo bonos...”
		“... alguns, têm dificuldade em reconhecer que a escola usa isso para premiar os que melhor se dedicam e têm empenho, mas de grosso modo todos eles reconhecem...”

## ANEXO XII

Tabela 59

Análise do Conteúdo da entrevista do encarregado dos funcionários		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Compreender a percepção que tem dos seus colegas AAE	Conhecimento dos colegas de grupo e agora seus subordinados	Fez questão de apelidá-los de “invejosos, uns para os outros”. “bem, bem, o que eles fazem bem, é falar da vida dos outros...” brincou “até parece que não têm trabalho suficiente”.
	Análise da existência de grupos entre os operacionais e as suas características	“o nosso trabalho fica dificultado...pois torna-se difícil gerir”
	A preocupação pela estabilidade do posto de trabalho	“... eles não pensam ...” “se aquele não faz porque é que eu faço...” exemplifica.
Análise do Conteúdo da entrevista do encarregado dos funcionários		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perceber a relação existente entre o encarregado e os colegas após a sua seleção. E a sua relação com a hierarquia de topo	As maiores dificuldades destes profissionais	A reação comum “não vi, não foi na minha hora, eu não estava cá!” reflete o encarregado com uma pequena preocupação, “elas pensam que preencher o papelinho já são responsáveis, se aparece rebentado ...” termina encolhendo os ombros como quem não tem solução para isso. “... preciso andar em cima de alguns deles” enquanto “outros nem é preciso passar por lá”.
	A sua reação com o grupo e vice-versa na posição que ocupa	“... como já conheço esta gente”, refere afirmando logo “eu entretanto disse não vou ligar acertas coisinhas, a queixinhas, dar assim, uns cortes...”
		“... nunca fui de grupinhos”, “sempre cumprimentei toda a gente”
		“... aproximaram-se mais, todos...” mas eu disse logo “não preciso de cafés pagos no bar”, “estou aqui para fazer o meu trabalho!!)
		“... as coisas têm de funcionar!!”
	A formação pessoal como fator de distinção	“... não quero palmadinhas nas costas.” Mais à frente questionou-se as formações que se vão fazendo na escola “muitos fazem.”
Análise do Conteúdo da entrevista do encarregado dos funcionários		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A Cultura	A necessidade da existência do cargo de encarregado dos	“Precisavam era de um sustozinho, alguém que lhes fizesse uma coisinha por escrito”, quando olhei com atenção para ele perante tal afirmação repetiu “alguém que fizesse uma reclamação dos serviços que fazem, não era para prejudicar ninguém”, parou para reafirmar “mas era para lhes dar um susto”.

organizacional criada na gestão dos auxiliares de ação educativa	funcionários e a responsabilidade da função.	“É para ajudar o professor [responsável pelos pessoal não docente], ele não consegue resolver tudo sozinho”, afirma sorrindo “eu gostava de ter só um pedacinho da capacidade daquele homem”.
		“eu distribuo os materiais, tomo conta das outras coisas”.
	As decisões e os processos utilizados pela gestão da escola	Fez questão de dizer que quem resolve as situações é o conselho executivo, mas confidenciou que gosta de “os fazer ver as coisas”, para não serem resolvidas com o professor [responsável pelo pessoal não docente] “eles não gostam”





## Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Dissertação para obtenção de grau de Mestre  
em Administração Pública - Especialização em Educação