

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM INTERVENÇÃO SÓCIO-ORGANIZACIONAL NA SAÚDE

Curso ministrado em parceria com a **Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa**

(DR – II Série, nº250 de 29 de Outubro de 2002)

Área de especialização em

Intervenção Comunitária

**O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO DESENVOLVIMENTO
PESSOAL E PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS DE ANÁLISES CLÍNICAS E
SAÚDE PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Isabel Maria Paes de Faria

Orientador:

Prof. Doutor Eduardo Figueira

Lisboa

Dezembro de 2009

Resumo

O presente estudo teve como objectivo identificar os factores associados à participação na formação contínua dos técnicos de análises clínicas e saúde pública.

A formação escolar de nível superior destes profissionais é um fenómeno relativamente recente, sendo que, historicamente, constituem um grupo profissional que evoluiu de um perfil de técnico auxiliar com formação não escolar para um perfil de profissional autónomo com um modelo de formação único e actualmente integrado no ensino superior politécnico. A necessidade de sintonia com os progressos tecnológicos e científicos verificados nas últimas décadas terá sido determinante desta evolução e remete, quer os profissionais, quer as organizações académicas e de saúde para um investimento continuado na formação e actualização destes profissionais. O que influencia positiva ou negativamente a adesão dos técnicos de análises clínicas e saúde pública à formação contínua é uma problemática ainda não estudada em Portugal. Neste sentido, identificar e compreender o papel dos factores associados à participação dos técnicos de análises clínicas em acções de formação contínua poderá contribuir significativamente para desenhar estratégias conducentes à adesão dos não participantes bem como para a concepção de programas de formação, tanto mais que a temática em estudo se inscreve no actual paradigma da actualização profissional e, por outro lado, na necessidade de delinear um horizonte fomentador de eficácia e eficiência no campo da saúde, resultado da colmatação das necessidades de formação.

O estudo foi enquadrado pelo modelo teórico de participação designado por ISSTAL (Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time-Allocation, Lifespan) e foi conduzido através de um inquérito por questionário administrado a uma amostra de técnicos de análises clínicas e saúde pública que trabalham em hospitais da área de Lisboa. Os dados foram submetidos à análise de regressão múltipla pós-factorial para identificar e analisar os factores associados à participação na formação contínua dos referidos técnicos. Os resultados sugerem que as principais razões associadas à participação em formação são a necessidade de actualização profissional e a possibilidade de conseguirem novas oportunidades profissionais. As razões da não participação relacionam-se com a incompatibilidade com o horário de trabalho, com a dificuldade em serem substituídos no trabalho e com o facto de não terem tempo disponível. Sugerem ainda que os técnicos de análises clínicas não têm uma cultura de formação contínua, vêem a formação como uma forma de alcançar um determinado estatuto socioprofissional e, uma vez satisfeitas as expectativas de progressão na carreira ou não se vislumbrando qualquer hipótese de

progressão, deixam de ter uma atitude pró-activa em relação à sua formação profissional.

Palavras-chave: participação na formação contínua; evolução tecnológica e científica; desenvolvimento profissional.

Abstract

The Impact of Continuing Education the professional development of analysis and public health technicians

This study aimed to identify factors associated with participation in the training of analysis and public health technicians.

The school education of these professionals at high level is a relatively recent phenomenon. Historically, the analysis and public health technicians are a professional group that has developed from a profile of the assistant technician with no academic training to a profile of an autonomous professional with a unique training model, presently integrated into higher education at polytechnic level. The need of keeping with the technological and scientific developments occurred in recent decades has been essential to provoke this professional development. Furthermore, both professionals and academic and health organizations related to clinical analysis and public health have been required to invest in continuing training to maintain those professionals updated. What positive or negatively influences the adhesion of the clinical analysis technicians to the continuing education is an issue not yet studied in Portugal.

In this sense, identifying and understanding the role of factors associated with participation of technicians of clinical analysis in continuing education activities will contribute significantly to the design of strategies leading to facilitate adhesion of non-participants. In addition, that understanding will contribute to better design of the continuing training programs, especially as the theme study falls within the current paradigm of professional development and, secondly, the need to promote and implement strategies oriented to effectiveness and efficiency in the health field, resulting from addressing the training needs.

The study was framed by the theoretical model of participation called ISSTAL (Interdisciplinary, Sequential-specificity, time-allocation, Lifespan) and was conducted through a questionnaire survey administered to a sample of analysis and public health technicians who work in hospitals of the Lisbon metropolitan area. The data were subjected to a post-factorial multiple regression analysis to identify and examine the factors associated with participation of those technicians in the continuing training activities. The results suggest that the main reasons related to participation in training are the need for refresher courses and the possibility of achieving new career

opportunities. The reasons for not participating are related to the incompatibility with the work schedule, with the difficulty of being replaced at work and with the lack of time availability. Results also suggest that the technicians of clinical analysis do not have a culture of continuous training, and see training as a way of achieving a certain occupational status. In addition, once their expectations of career development are met or failing to reveal any chance of progression, those professionals no longer have a proactive attitude in relation to their training.

Key-words: Participation in Continuing Education; Technological and scientific evolution; Professional development.

À memória da minha mãe e do meu sogro, por tudo o que me ensinaram.

À Inês, à Filipa e ao João por todo o tempo que não lhes dediquei.

Agradecimentos

Agradeço a todos os que me ajudaram e encorajaram durante a elaboração desta tese.

Agradeço em particular ao meu orientador, Prof. Doutor Eduardo Figueira, pela disponibilidade e pelo incentivo.

À Elisa Caria, por me ter feito acreditar que conseguiria terminar este trabalho.

Aos Técnicos Coordenadores e a todos os respondentes dos questionários por terem possibilitado a realização deste estudo.

À Beatriz, com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo destes vinte e sete anos da minha vida profissional, pelo entusiasmo, pela confiança e pela amizade.

Aos meus amigos e familiares, por estarem sempre presentes.

A todos ficarei eternamente agradecida!

Abreviaturas

ACSP- Análises clínicas e saúde pública

Cedefpo- Centro europeu para o desenvolvimento da formação profissional

ERASMUS- European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

ISSTAL- Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time-Allocation, Lifespan

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

TACSP- Técnicos de Análises Clínicas e Saúde Pública

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice geral

Resumo	I
Abstract.....	III
Agradecimentos	VI
Abreviaturas	VII
Índice geral	VIII
Índice de Figuras	X
Índice de Quadros.....	XI
Introdução.....	12
I. CAPÍTULO.....	16
Problemática e contextualização do estudo	16
II. CAPÍTULO	24
Enquadramento teórico	24
1. A formação das pessoas adultas.....	24
1.1. A influência das várias correntes filosóficas na formação de adultos.....	24
1.2. Alguns conceitos de formação/educação de adultos	26
1.3. Os grandes paradigmas da formação de adultos	29
1.4. Perspectivas actuais da formação de adultos	30
2. A participação de adultos na formação contínua.....	32
III. CAPÍTULO	39
Abordagem metodológica	39
1. Caracterização geral da metodologia adoptada	39
2. Objecto e contexto do estudo	40
3. População-alvo e amostra	41
4. Definição conceptual de variáveis.....	42
5. Instrumentação.....	43
5.1.Adaptação e pré-teste dos questionários	46
5.2.Distribuição e recolha dos questionários	48

6. Análise dos dados	49
7.Limitações do estudo	50
IV. CAPÍTULO	52
Resultados.....	52
1- Caracterização Geral do Grupo-alvo.....	52
2- Identificação e análise dos factores que condicionam a participação dos técnicos de análises clínicas e de saúde pública em actividades de formação contínua.....	62
3. Análise da relação entre os factores obtidos e a participação em actividades de formação.	83
4. Análise das razões mais importantes ligadas à participação dos Técnicos de Análises Clínicas e Saúde Pública em actividades de formação contínua.	86
5. Análise das principais razões da não participação dos TACSP em actividades de formação contínua.....	87
V. CAPÍTULO	89
Considerações Finais.....	89
1- Notas conclusivas.....	89
2. Proposta de intervenção sócio-organizacional para os técnicos de análises clínicas e saúde pública	92
Referências Bibliográficas	94
ANEXOS	99
Anexo 1 Questionário	
Anexo 2 Carta de apresentação questionário.....	

Índice de Figuras

Figura 1- Gráfico das Horas estimadas para a formação profissional nos vários países da OCDE	19
Figura 2 - Gráfico da participação na formação de adultos nos vários países da OCDE...21	
Figura 3 - Gráfico da participação por idade e nível de escolaridade	21
Figura 4 - Modelo ISSTAL	36
Figura 5 - Modelo ISSTAL (depois de Ajustado).....	38
Figura 6 - Gráfico da distribuição por sexo	53
Figura 7 - Gráfico da distribuição das idades por grupo etário	54
Figura 8 - Gráfico da distribuição por estado civil	55
Figura 9 - Gráfico da distribuição por número de filhos	56
Figura 10 - Gráfico da distribuição por nível de escolaridade	57
Figura 11 - Gráfico da distribuição por vínculo à instituição	58
Figura 12 - Gráfico da distribuição ao longo da carreira profissional.....	59

Índice de Quadros

Quadro 1- Classes e variáveis do modelo ISSTAL	43
Quadro 2 - Validade discriminante.....	45
Quadro 3 - Fiabilidade	45
Quadro 4 - Resumo das adaptações introduzidas no questionário.....	47
Quadro 5 - Distribuição por classe social.....	60
Quadro 6 - Distribuição por recursos económicos	60
Quadro 7 - Distribuição por locais que normalmente frequenta.Cinema/Teatro.....	61
Quadro 8 - Distribuição por percentagem de utilizadores da internet	61
Quadro 9 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin	62
Quadro 10 - Matriz das componentes após rotação	63
Quadro 11 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin	66
Quadro 12 - Matriz das componentes após rotação	66
Quadro 13 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin	68
Quadro 14 - Matriz das componentes após rotação	69
Quadro 15 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin	71
Quadro 16 - Matriz das componentes após rotação	72
Quadro 17 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin	74
Quadro 18 - Matriz das componentes após rotação	75
Quadro 19 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin	76
Quadro 20 - Matriz das componentes após rotação	76
Quadro 21 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin	77
Quadro 22 - Matriz das componentes após rotação	78
Quadro 23 - Comparação entre os factores preditivos da participação dos técnicos de análises clínicas obtidos nesta pesquisa e as variáveis referidas no modelo ISSTAL adaptado por Cookson(1986).....	82
Quadro 24 - Análise de regressão: Modelo sumário	83
Quadro 25 - Análise de regressão: análise de variância.....	84
Quadro 26 - Análise de regressão: Coeficientes.....	84
Quadro 27 - Teste de <i>Friedman</i>	86
Quadro 28 - Estatísticas do teste <i>Friedman</i>	87
Quadro 29 - Teste de <i>Friedman</i>	88
Quadro 30 - Estatísticas do teste <i>Friedman</i>	88

Introdução

Os avanços tecnológicos e científicos verificados nas últimas décadas determinaram formas de intervenção cada vez mais complexas na área da saúde, bem como profundas mudanças nas respectivas organizações e profissões. Neste contexto de aumento da complexidade profissional inscrevem-se os técnicos de análises clínicas e saúde pública.

Os técnicos de análises clínicas e saúde pública (TACSP) constituem em Portugal um grupo inserido nos corpos especiais da saúde, enquadrados ao nível da administração pública na carreira dos Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica (Decreto-Lei nº 564/99, de 21 de Dezembro).

O seu contributo específico na área da saúde tem evoluído ao longo dos tempos, fruto da crescente inclusão da inovação tecnológica e científica nos processos de trabalho.

A formação escolar de nível superior destes profissionais é um fenómeno relativamente recente, sendo que, historicamente, constituem um grupo profissional que evoluiu de um perfil de técnico auxiliar com formação não escolar para um perfil de profissional autónomo com um modelo de formação único e integrado no ensino superior politécnico desde 1995 (Decreto-Lei nº 415/95, de 23 de Dezembro).

Hoje, os profissionais têm que estar preparados para Operar num contexto incerto, em constante mutação e pouco definido, resultante das modificações económicas e sociais e da rápida mudança tecnológica e que se traduz (a) no protelamento da idade de acesso dos jovens ao mercado de trabalho; (b) na competição, cada vez mais dura, pelos empregos disponíveis; (c) na precarização dos vínculos contratuais de trabalho e (d) na situação de adultos que passam vários períodos da sua vida activa sem emprego.

Por outro lado, a proliferação de escolas e conseqüente aumento de diplomados em análises clínicas e saúde pública (ACSP), e a organização do sistema de saúde, com a fusão de unidades laboratoriais e com o alargamento da idade para a reforma, entre outras medidas, colocaram em risco o emprego quer dos mais jovens quer dos menos jovens e conseqüente luta pela empregabilidade.

A era da informação que hoje atravessamos não se compadece com profissionais passivos, dependentes ou mesmo submissos como acontecia há anos atrás. Por isso, é necessário adoptar uma nova postura assente no talento, na qualificação, na

responsabilidade técnica, na aptidão para resolver problemas e tomar decisões sobre as soluções mais adequadas e também para se adaptar às novas condições da produtividade marcadas pela qualidade, modernidade e competitividade.

O tradicional conceito de emprego, com carreiras devidamente estruturadas está a transformar-se rápida e profundamente e proliferam cada vez mais os contratos a termo, o trabalho a tempo parcial, os contratos de avença, os trabalhos por encomenda, o trabalho ao domicílio, a actividade independente, os recibos verdes, entre outros.

Esta realidade bem como a rápida obsolescência dos saberes determina que a capacidade da pessoa se formar ao longo da vida profissional possa ser a base da sua sobrevivência e como os postos de emprego são mais escassos que a procura, serão conquistados pelos profissionais mais bem preparados e diferenciados em termos cognitivos.

O corolário desta situação é a necessidade de um investimento continuado na formação e actualização dos TACSP que não se podem limitar ao curso de licenciatura mas que terão que desenvolver a capacidade de aprender-aprender e adquirir competências gerais para desenvolver o trabalho técnico e competências específicas para as outras áreas que se encontram regulamentadas (Ensino, Gestão/Administração e Investigação). Estas áreas permitem aos TACSP tomar decisões e assumir responsabilidades, fazendo apelo a um conjunto de competências não exclusivamente técnicas tais como capacidade de trabalho em grupo, de tomada de decisões, de iniciativa, de liderança e ter como exigência ser cada vez mais autónomo, responsável, criativo, bom comunicador.

Este profissional tem ainda que adquirir competências que lhe permitam compreender sistemas globais, tem que investir na capacidade de adaptabilidade e de empregabilidade e integrar-se num horizonte temporal e geográfico mais largo. A mobilidade está na ordem do dia, não só pelas questões de organização do trabalho mas também pela possibilidade de ingressar noutros países. Acredita-se até, que salvaguardando certas questões, como por exemplo a inadaptabilidade, a mudança denota capacidades acrescidas no indivíduo.

A mobilidade pode começar na escola com a integração do estudante em programas de formação internacional como o programa ERASMUS, de modo a permitir a adaptação a novas culturas e novas formas de organização do trabalho. Esta experiência poderá

facilitar a mobilidade internacional na Europa alargada enquanto profissionais. Deste modo, o profissional tem que desenvolver a capacidade de utilizar diversas linguagens e, para além da língua materna, tem que dominar línguas estrangeiras, a linguagem informática, a linguagem matemática, entre outras.

Estamos perante um novo conceito de formação, mais ampla, de longa duração e que permite a progressão académica. Ou seja: de cursos profissionalizantes sem atribuição de grau académico, passámos para cursos de licenciatura com possibilidade de ascender a todos os graus de ensino. Assim, os perfis de saída devem ter como referenciais as funções e áreas profissionais, os contextos empresariais e tecnológicos, os mercados de trabalho e os papéis sociais do adulto activo de modo a facilitar a integração em Trabalho variado e abstracto.

Decorrente da necessidade de sintonia com os progressos tecnológicos e científicos, a formação contínua assume nos dias de hoje um contributo essencial para o desenvolvimento/actualização profissional dos TACSP. A formação contínua permite aos TACSP complementar e melhorar conhecimentos, aptidões e comportamentos bem como a sua perfeita integração nos objectivos e desenvolvimento dos serviços e assume um carácter permanente de adaptação à crescente complexidade das tarefas; às mudanças técnicas e tecnológicas; às novas formas de organização do trabalho e à satisfação das aspirações pessoais e de promoção sociocultural.

Sendo o indivíduo adulto um ser em desenvolvimento, podemos pressupor a sua capacidade de se formar. Por outro lado, a formação do indivíduo adulto tem sempre um carácter voluntário e, por esse motivo, a formação de adultos necessita de modelos específicos, adaptados à realidade bio-psico-social de quem aprende. Assim, a formação dirigida aos TACSP deve considerar as necessidades específicas nas competências profissionais, como por exemplo a introdução de uma nova tecnologia ou procedimento, bem como propiciar a adopção de atitudes mais proactivas relativamente à formação contínua a fim destes profissionais se desenvolverem profissionalmente e poderem interagir adequadamente com os novos contextos em que se inserem ao longo do seu percurso pessoal e profissional.

O que influencia positiva ou negativamente a adesão dos TACSP à formação contínua é uma problemática ainda pouco estudada em Portugal, desenhando-se com este estudo dois propósitos: a vertente pragmática do estudo, que pode, por um lado, ver nos factores que determinam a participação, um dado importante para a definição de estratégias formativas e, por outro, delinear um horizonte fomentador de eficiência no

campo da saúde, resultado da colmatação das necessidades de formação. Depois, a vertente académica, que poderá reequacionar o papel da formação inicial e dinamizar os programas curriculares.

Perceber quais os factores associados à participação dos TACSP em acções de formação contínua poderá contribuir significativamente para desenhar estratégias conducentes à adesão dos não participantes bem como para a concepção de programas de formação, tanto mais que a temática em estudo se inscreve no actual paradigma da actualização profissional.

É neste contexto que ganham significado as reflexões e a análise em torno das experiências e processos de formação contínua dos TACSP.

I. CAPÍTULO

Problemática e contextualização do estudo

O técnico de análises clínicas e saúde pública desenvolve a sua actividade em contexto laboratorial, no âmbito do diagnóstico, terapêutica e prevenção da doença, nomeadamente em áreas como a Microbiologia, Hematologia, Química Clínica, Imunologia, Endocrinologia, Genética, Imuno-Hemoterapia, Bromatologia. Efectua colheita de produtos biológicos, selecciona as técnicas, os equipamentos e os reagentes mais adequados ao trabalho a realizar; planeia, programa e efectua determinações analíticas, procedendo ao controlo e garantia de qualidade; regista e avalia os resultados em função do diagnóstico, tratamento ou rastreio a que se destinam (Classificação Nacional das Profissões /2009).

Neste campo de actividade abrem-se hoje perspectivas outrora inimagináveis em termos de diagnóstico laboratorial. Estes profissionais actuam, nos dias de hoje, num contexto de mutação permanente, resultante do acelerado ritmo de transformações sociais e da evolução científica e tecnológica.

Nesse contexto de transformação permanente, considera-se a formação contínua essencial para acompanhar essas transformações.

"As expectativas quanto às potencialidades da formação, em sociedades que evoluíram de uma situação marcada pela estabilidade, para outra marcada por uma aceleração brutal do ritmo das mudanças sociais e tecnológicas, alargam-se ao domínio da produção de mudanças deliberadas, de grandes proporções, abrangendo sectores vastos da actividade social".

(Canário 1997,p.122)

Na área da saúde, a expansão dos cuidados de saúde, a inovação tecnológica e a crescente especialização e divisão do trabalho ocasionou a evolução de outros grupos profissionais não médicos devido à implementação de novas técnicas e à exigência crescente dos níveis de qualificação formais. (Blane, 1991, Canário, 1997).

Esta exigência dos níveis de qualificação formais surge também como uma necessidade de responder eficazmente à exigência de uma contínua melhoria da qualidade na prestação dos cuidados de saúde no que se refere às mais avançadas tecnologias, a

uma cultura de eficiência no uso dos recursos que são escassos, à prática de uma medicina cada vez mais segura e a uma tolerância cada vez menor para com os erros dos profissionais e/ou do sistema (Bugada, 2006).

No contexto das transformações ocorridas em Portugal a partir da década de 60 pode-se dizer que

"as alterações espaciais, demográficas e socioprofissionais ocorridas na sociedade portuguesa ao longo das últimas décadas alteraram de tal modo a configuração do país que, tomando como ponto de partida os anos 60, se pode falar, com propriedade, de trinta anos de transformação estrutural"

(Machado e Costa, 1998, p. 17)

Esta realidade não é alheia à profissão de TACSP e, neste âmbito, enquadram-se a importância e a necessidade da formação profissional contínua dirigida a estes profissionais.

Em Portugal, a importância atribuída à formação no campo da saúde tem-se manifestado no desenvolvimento e expansão quantitativa da oferta de formação contínua.

Em relação à oferta formativa pode afirmar-se que

" a prestação de cuidados de saúde por razões de natureza social, demográfica e política constitui, nas sociedades modernas, um campo de práticas sociais, profissionais e formativas em plena expansão."

(Canário, 1997,p.119)

A criação, na década de setenta, dos Departamentos de Educação Permanente, os cursos de formação realizados na década de oitenta no âmbito do Programa ProSalus bem como a criação dos Centros de Formação ao nível das Organizações de Saúde, documentam a expansão da oferta formativa aos profissionais de saúde.

Por outro lado, as instituições de ensino têm hoje uma atitude mais interveniente no que respeita às opções de formação disponíveis, promovendo cursos de formação pós-graduada e de mestrado, especialmente orientados para a qualificação de grupos multi-profissionais da saúde.

Esta explosão da formação é de alguma forma influenciada pelos financiamentos do Fundo Social Europeu, destinados a combater a baixa produtividade e competitividade do país.

A atenção dada à formação contínua não é recente. Este tipo de formação vem responder às necessidades dos profissionais, decorrentes das falhas ou insuficiências da formação inicial, do progresso tecnológico, e, nesta perspectiva, contribui também para a melhoria da eficácia e eficiência das instituições.

A nível Europeu, perspectivando a condução de uma política de formação profissional conjunta foi criado o centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefpo) que, entre outras funções, colige documentação respeitante aos desenvolvimentos, à investigação, às instituições de ensino e formação profissional.

No Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, a União Europeia definiu como objectivo estratégico transformar-se até 2010, na economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo.

Em 2001, em Estocolmo, foi proposto aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, facilitar o acesso de todos a estes sistemas e abri-los ao mundo exterior.

O Conselho Europeu de 2005, reforçou esta estratégia, através de um conjunto de directrizes centradas na competitividade e no emprego, salientando a necessidade de se investir no desenvolvimento dos recursos humanos, em termos de qualificações profissionais e habilitações escolares como factores essenciais para o acesso e preservação do emprego e para o aumento da empregabilidade.

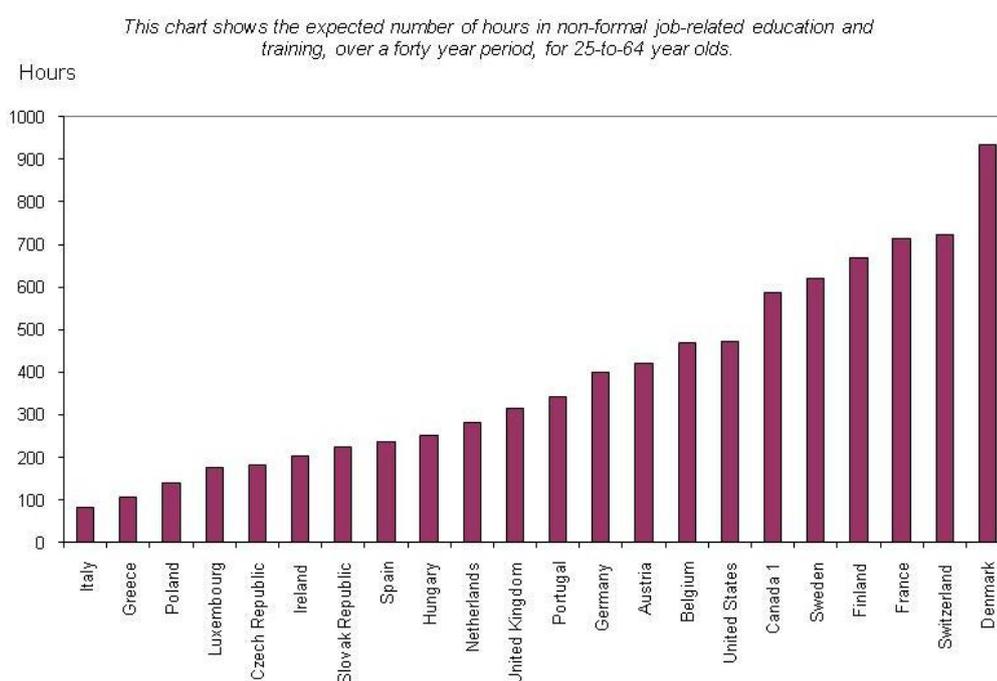
Muito embora estes aspectos tivessem assumido uma maior relevância a partir da estratégia de Lisboa, a formação contínua já fazia parte das preocupações e investimentos dos Quadros Comunitários de Apoio que, desde a década de oitenta, têm financiado a formação profissional.

A formação contínua surge assim como um elemento fundamental para uma economia global baseada no conhecimento e, nesta perspectiva, o relatório de síntese da Fundação Europeia para a Formação publicado em 2003 ([Balanço das políticas de orientação profissional nos onze países em vias de adesão e candidatos. Relatório de síntese: Julho de 2003]), refere a criação de uma base de dados sobre o estado das políticas adoptadas em matéria de orientação profissional. Este relatório de síntese visa

ainda a criação de indicadores de referência, que possibilitem aos países que participaram, medirem o seu nível de desempenho relativamente a outros países com situações comparáveis.

De acordo com a OCDE 2006, existem diferenças significativas entre os vários países nas horas estimadas para a formação contínua dos trabalhadores (Fig.1).

Figura 1- Gráfico das horas estimadas, num período de 4 anos, para a formação profissional não formal de indivíduos com idade compreendida entre os 25 e os 64 anos.



1. Year of reference 2002.

Countries are ranked in ascending order of the expected hours in non-formal job-related education and training.

Source: OECD. Table C5.1a. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2005).

Tradicionalmente, a formação inicial dotava o indivíduo da capacidade de desempenho da actividade profissional, correspondendo a formação contínua apenas a pontuais momentos de reciclagem determinados pela necessidade de actualização face a um conhecimento obsoleto.

Todavia este modelo de formação é posto em causa desde que, de um modo continuado, se articulam os momentos de formação e de trabalho, associados a

processos de reconversão profissional (Canário, 2000). O indivíduo (formando) passa então a ser o sujeito e o núcleo central da globalidade e da continuidade da formação resultante da mudança de paradigma na organização do trabalho. Neste contexto, passou-se de um modelo mecânico de organização para um modelo orgânico, que se traduz na passagem de uma "cultura da dependência e da execução" para uma "cultura da interacção e da solução".

Actualmente são valorizadas um conjunto de competências que possibilitem ao profissional construir uma representação intelectual adequada da globalidade do processo de produção em que está inserido. Deste modo, a formação contínua deve atender às necessidades de desenvolvimento e actualização dos profissionais fazendo convergir estas necessidades com a necessidade de melhoria da eficácia e eficiência das instituições.

Os modelos actuais de formação contínua privilegiam a formação centrada nas organizações de trabalho dos participantes, objectivados no desenvolvimento da formação-acção, da formação experiencial, da autoformação e de outras práticas que tiram partido do reconhecimento da "inteligência informal" desenvolvida pelos trabalhadores e da sua autonomia enquanto actores organizacionais (Canário, 1997).

Por outro lado, numa sociedade em evolução e numa Europa unificada, a formação contínua surge como uma importante estratégia para o desenvolvimento económico e social, constatável ao nível das orientações políticas e programas. A fim de promover o desenvolvimento económico e a competitividade, as políticas económicas estimulam a participação na formação contínua, procuram alcançar objectivos comuns e tentam criar uma cultura de formação contínua.

Na União Europeia, a formação contínua é encarada como uma estratégia comum de resposta às mutações económicas e sociais que estão a transformar o perfil de competências a adquirir, enquanto requisitos mínimos que permitem uma participação activa na vida profissional e social (CCE, 2005).

Os TACSP dispõem actualmente de uma ampla oferta formativa, promovida pelas várias Organizações de Saúde, sindicatos, empresas com actividade relacionada com o diagnóstico laboratorial, Universidades e Escolas Superiores de Saúde. Por outro lado, a introdução de nova tecnologia laboratorial de diagnóstico e a implementação de novas metodologias laboratoriais determinam também oportunidades de formação em contexto de trabalho.

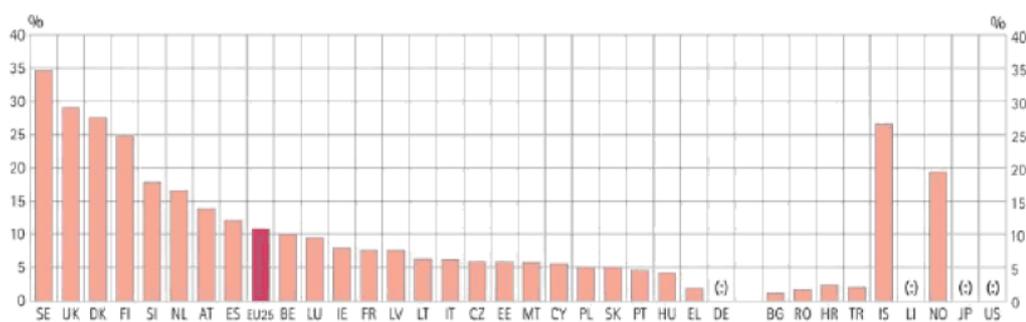
No entanto, a observação de alguns gráficos retirados do Relatório da OCDE de 2006 permite constatar a existência de diferenças significativas no que respeita à participação em actividades de formação contínua (Figuras 2 e 3).

Figura 2 - Gráfico da percentagem da população entre os 25 e 64 anos a participar em formação contínua nas quatro semanas anteriores ao inquérito.

Participation in adult learning

Participation of adults in lifelong learning (2005)

(Percentage of population aged 25-64 participating in education and training in four weeks prior to the survey, ISCED 0-6)



Source: Eurostat (Labour Force Survey)

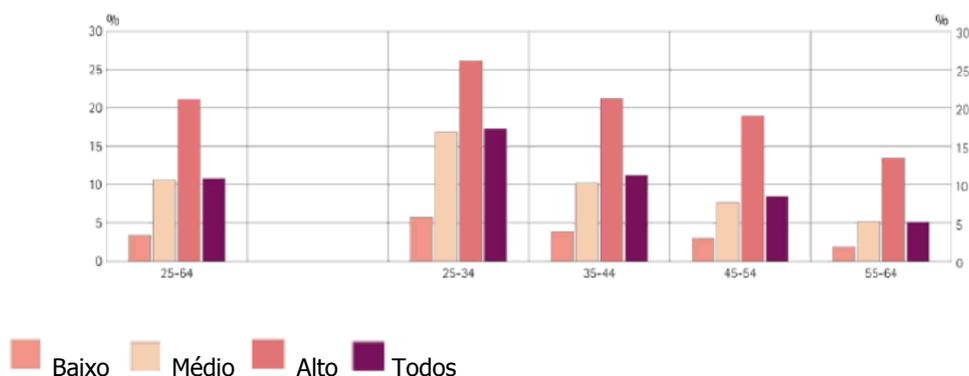
Additional notes:

- DE: data for 2004.

- LU, MT and the UK: provisional data.

Figura 3 - Gráfico da participação na formação contínua por grau de instrução, para a população entre os 25 e os 64 anos.

Participation in lifelong learning by age and educational attainment (2005)



<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF>

Face a esta problemática, o presente estudo orienta-se pela seguinte pergunta de partida:

Quais os factores associados à participação dos TACSP em programas de formação contínua?

Apesar do carácter voluntário da formação de adultos, existem múltiplos factores que afectam os adultos na decisão de participar em actividades de formação contínua.

O papel do indivíduo na formação contínua parece ser decisivo uma vez que é a sua iniciativa e o seu interesse que desencadeiam o processo de aprendizagem, constituindo a participação na formação profissional contínua um factor de resposta às variações contínuas da sociedade. Assim, a capacidade que o indivíduo tem de se formar ao longo da sua existência será determinante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido, e na sequência da pergunta de partida anteriormente apresentada, considerou-se essencial para o enquadramento e elaboração do presente estudo, formular as seguintes questões:

Que aspectos influenciam os TACSP na decisão de participar em programas de formação contínua? E,

Que tipo de constrangimentos presidem à decisão dos TACSP da sua não participação em actividades de formação contínua?

A participação de adultos na formação contínua tem sido objecto de vários estudos.

Em Portugal, a pesquisa levada a cabo por Figueira (2004) no âmbito do projecto PARTICIPA, identificou e analisou os factores associados à participação dos trabalhadores técnicos das indústrias agro-alimentares e do sector das tecnologias de informação e comunicação na formação profissional contínua e explicou a influência desses factores na decisão de participar em actividades formação.

No que respeita à participação em actividades de formação contínua dos TACSP, embora seja um fenómeno ainda pouco estudado, alguns trabalhos enquadram esta temática embora, neste contexto, a participação seja abordada numa perspectiva descritiva (Torres, 2004, Silva, 2007).

Estas pesquisas suscitaram a curiosidade e o interesse de estudar os motivos que levam os TACSP a participar ou não em programas de formação contínua de forma a realizarem o seu desenvolvimento profissional.

Assim, a presente pesquisa apoia-se em dois pilares teóricos fundamentais: a formação contínua de adultos e a participação social.

Na sequência da pergunta de partida e em sintonia com as questões de investigação, o que aqui se pretende estudar são os factores que condicionam a participação dos TACSP da região da Grande Lisboa em acções de formação contínua. Mais especificamente pretende-se prosseguir os seguintes objectivos específicos:

1. Identificar e analisar os factores associados à participação dos TACSP em programas de formação profissional contínua.

2. Compreender de que modo os factores associados à participação influenciam na decisão de aderir ou não a programas de formação contínua.

3. Analisar e caracterizar a atitude dos TACSP face à sua própria participação em programas de formação.

II. CAPÍTULO

Enquadramento teórico

1. A formação das pessoas adultas.

1.1. A influência das várias correntes filosóficas na formação de adultos

Ao longo dos tempos, a formação de adultos foi abordada de acordo com uma diversidade de modelos que indicam várias influências e orientações filosóficas, sendo a orientação liberal, a orientação progressista e a orientação crítica as influências filosóficas dominantes das actuais práticas da formação de adultos (Finger, 1989). A abordagem liberal defende a educação/formação como um fim em si mesmo, e durante toda a vida do indivíduo, de acordo com uma perspectiva não utilitarista e de efeito não imediato. Pretende a "elevação do espírito" e a "promoção da cultura". A abordagem progressista de educação surgiu no contexto da sociedade industrializada e vê a formação de adultos como um meio para o desenvolvimento económico e político da sociedade. O indivíduo é encarado como possuidor de um grande potencial ao serviço da sociedade e com a obrigação de contribuir para o seu desenvolvimento. A orientação crítica, embora também assente numa linha progressista, vê a educação de adultos numa perspectiva política de inspiração marxista, cujo objectivo é alcançar uma transformação social pela via da tomada de consciência. A orientação humanista, concebe a formação não a partir de um projecto sociopolítico, mas a partir da pessoa, tendo como objectivo principal a actualização do indivíduo (Finger, 1989).

Destacam-se também as correntes funcionalista e humanista. A corrente funcionalista pretende assegurar melhores resultados na acção educativa, manifestando-se na preocupação com a estruturação e planificação dos conteúdos e actividades de uma acção de formação. A corrente humanista, centrada no desenvolvimento global do adulto, apresenta uma influência marcante nas actuais abordagens da formação de adultos, principalmente ao nível dos instrumentos de trabalho que a psicologia humanista permitiu desenvolver, como o esclarecimento das necessidades de formação ou as expectativas de desenvolvimento pessoal (Dominicé, 1990).

A andragogia, ligada ao conceito de aprendizagem auto-dirigida e definida como "*a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender*" (Knowles, 1970 ct. por Finger e Asún,

2003,p.67) é também uma abordagem humanista de influência marcante nas práticas actuais da formação de adultos.

As perspectivas filosóficas na educação de adultos são importantes porque influenciam os resultados e ajudam na compreensão dos princípios orientadores das suas práticas.

No que se refere às teorias baseadas nas características do adulto, o modelo andragógico de Knowels (1984) baseia-se num conjunto de pressupostos que caracterizam o adulto:

1. Antes de iniciarem o processo de aprendizagem, os adultos precisam de saber porque é que necessitam de aprender.
2. Conforme o indivíduo vai atingindo a maturidade, vai-se alterando a sua situação de dependência, tornando-se independente.
3. Com a maturidade, o adulto acumula uma variedade de experiências que podem constituir uma valiosa fonte de aprendizagem. A identidade do indivíduo resulta da sua experiência pessoal.
4. A abertura em relação à aprendizagem está associada ao desenvolvimento atingido e às expectativas inerentes ao seu papel na sociedade.
5. A aprendizagem do adulto é centrada na sua vida, sendo mais efectiva se aplicada no contexto de situações da vida real.
6. Apesar de poderem responder a motivações externas, as motivações mais importantes são internas.

Destes pressupostos Knowels (1984) retirou numerosas implicações para o planeamento de actividades de formação.

Numa perspectiva de desenvolvimento, a andragogia acrescentou contribuições importantes como a necessidade de se considerar a interacção entre os factores ambientais, biológicos e sociais na concepção dos programas de formação.

Darkenwald e Merriam (1982) apontaram factores históricos, normas sociais e culturais e as diferenças individuais como aspectos relevantes a ter em consideração na elaboração dos programas.

O modelo CAL (Characteristics of Adults as Learners) desenvolvido por Cross (1981), considerou duas dimensões: as características pessoais e as características situacionais. As características pessoais reflectem o crescimento gradual desde a infância à idade adulta e foram definidas em três dimensões: física, psicológica e sociocultural. As características situacionais identificadas são características típicas do adulto participante, tais como a aprendizagem a tempo inteiro ou a tempo parcial e a participação voluntária ou obrigatória. O modelo sugeriu que as oportunidades de formação deveriam ser adaptadas e ajustadas em resposta ao processo de envelhecimento, tornando-se necessário atender a aspectos tais como a necessidade de melhor iluminação e acomodação adequada para aqueles que apresentam défice auditivo.

1.2. Alguns conceitos de formação/educação de adultos

Na presente pesquisa, a formação de adultos é entendida como um processo ao longo da vida de uma pessoa e que vai abranger todos os aspectos da sua existência, permitindo ao indivíduo conhecer, interpretar e melhorar o mundo de que faz parte.

A formação de adultos serviu, ao longo dos anos, vários objectivos e podemos encontrar nos vários autores uma variedade de conceitos e perspectivas relativamente à formação/educação de adultos.

A formação de adultos pode ser entendida como um processo de ajudar as pessoas a adquirir as ferramentas necessárias para a sobrevivência psicológica, física e conducente à promoção da qualidade de vida humana (Apps, 1979).

A formação de adultos permite cultivar o intelecto, o desenvolvimento pessoal e profissional, a promoção social e a eficiência das organizações (Darkenwald e Merriam, 1982).

Numa outra perspectiva, a educação de adultos consiste num processo de desenvolvimento mútuo entre comunidades e indivíduos. Assim, a educação é vista como um investimento no futuro da comunidade e que decorre ao longo da vida (Wegner, 1998).

Ferry (1983) vê a formação como um trabalho realizado pelo próprio indivíduo, que este procurou livre e deliberadamente e realizado através dos meios disponibilizados ou através dos que o indivíduo procura.

A formação é também encarada como um processo através do qual se pode alcançar um desenvolvimento integrado e sustentado do indivíduo e da actual sociedade, processo esse que se caracteriza por:

- *Um sentido de responsabilização e dever relativamente ao ambiente, às outras pessoas e ao futuro daquele e destas;*
- *A vontade, conhecimentos e competências para traduzir estas responsabilidades tanto na vida privada como no espaço público;*
- *A aptidão para responder de forma positiva à mudança e à incerteza;*
- *A capacidade para observar as articulações entre acções individuais e colectivas, acontecimentos exteriores, tanto no espaço como no tempo*
- *Uma perspectiva interdisciplinar e holística;*
- *Uma atitude saudavelmente crítica combinada com a capacidade e liberdade de observar, experimentar, inventar e criar;*
- *Um equilíbrio entre racionalidade e sentimento, e entre inteligência e intuição;*
- *Um sentimento de autoconfiança associado ao respeito e à solidariedade para com as outras pessoas e as outras culturas. O principal objectivo pedagógico será formar [educar] cidadãos plenos e activos, com forte consciência ética relativamente à humanidade e à biosfera no seu conjunto e vontade e capacidade para intervir na melhoria da condição humana e do ambiente na escala territorial que lhe parecer mais propícia.*

(Melo, 1998, pp. 33, 34)

Outros autores vêem a educação como um movimento progressivo para a resolução de problemas e o desenvolvimento de capacidades para enfrentar problemas futuros (Boyd, Apps e Associates, 1980).

A formação é sempre um processo de transformação individual que só pode ser concretizado através de uma atitude proactiva do formando. A formação é também um processo de mudança institucional, devendo articular-se com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional. Deve obedecer a uma estratégia que

permita desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizar em situações concretas os recursos ganhos na formação (Nóvoa, 1988).

A formação pode também reflectir processo de socialização do indivíduo. Considerando que são as pessoas que constroem a sociedade actuando sobre o seu meio de forma a assegurar a sua existência, também as aquisições científicas, técnicas e ideológicas de um determinado período sócio-histórico e que no fundo, resultam da actividade humana, contribuem para a construção do indivíduo. Com efeito, para o adulto, a formação tem um significado social profundo. Permite-lhe agir ou favorece a acção a partir da sua real inserção social (Lesne e Minvielle, 1990).

A socialização comporta em qualquer colectividade uma parte maior ou menor de adaptação à autonomia pessoal, existindo muitos períodos da vida em que se verifica uma socialização mais intensiva com por exemplo o nascimento dos filhos, a mudança geográfica, a mudança de emprego. No caso dos técnicos de análises clínicas e saúde pública, a mudança de organização, a promoção profissional, a introdução de nova tecnologia entre outros factores, podem corresponder a acções específicas de formação, destinadas à adaptação a situações novas. Para estes profissionais, a formação contínua entendida como um processo de educação permanente dos indivíduos e processo global de desenvolvimento das comunidades, englobando a "*educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de possibilidades de aprendizagem informal e ocasional existente numa sociedade*" (UNESCO, 1997, p. 9) tem sido apontada como o motor impulsionador do seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento social resulta da acção das estruturas organizacionais, da introdução de novas tecnologias, da cultura organizacional, da formação ou da acção conjunta de todas elas. Assim, o desenvolvimento pessoal está intimamente ligado ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento social da organização. Isto é,

"O desenvolvimento profissional, na sua ligação com o desenvolvimento pessoal, implica que o indivíduo esteja inserido numa situação profissional em que utilize as suas capacidades de raciocínio, de criatividade, de tratamento de informação, de comunicação com os chefes, colegas e colaboradores, de resolução de problemas, de concertação interdisciplinar, etc." (Le Bouedec, 1988,p.263).

1.3. Os grandes paradigmas da formação de adultos

De acordo com a sua natureza, podem-se considerar quatro paradigmas na formação de adultos: o paradigma tecnocrático, o crítico, o modelo da teoria da formação e o ecológico (Finger, 1989).

O modelo tecnocrático vê a formação de adultos como um meio de alcançar o desenvolvimento económico das empresas que por sua vez é consequência do aumento das competências e das qualificações dos trabalhadores. Neste modelo a formação não é vista numa perspectiva pedagógica ou cultural mas sim numa perspectiva utilitarista, ao serviço do mercado de trabalho, em que é necessário adaptar os indivíduos à evolução tecnológica e às necessidades da sociedade moderna.

No paradigma crítico, a formação de adultos pretende dotar o cidadão de capacidade crítica pela via da tomada de consciência e do conhecimento, permitindo-lhe a participação política, sendo esta considerada indispensável à construção de uma sociedade democrática moderna.

No modelo da teoria da formação, a formação de adultos foca-se na relação pedagógica entre o formando e o formador ou o sistema educativo.

O paradigma mais recente da formação de adultos, o paradigma ecológico, sustenta-se numa visão globalizante do indivíduo, na sua relação com o meio.

Este modelo,

“É uma abordagem que permite (à pessoa adulta) elaborar uma visão do mundo, bem como uma ligação com o se meio, e que adquire um sentido em relação à sua vida pessoal, colectiva e institucional. Esta perspectiva finaliza-se numa visão "ecológica" e verdadeiramente holística da formação: a elaboração de uma perspectiva faz parte integrante da formação da pessoa adulta.”

(Finger, 1989,p.29)

Neste modelo, a formação centra-se nos projectos pessoais do indivíduo, numa orientação de desenvolvimento pessoal, sendo a formação adequada para ao mundo contemporâneo (Finger, 1989).

1.4. Perspectivas actuais da formação de adultos

A formação realizada em instituição escolar bem as actividades formativas caracterizadas pela flexibilidade de programas e pela construção de situações educativas adequadas e procuradas voluntariamente por cada indivíduo, os programas televisivos, as situações da vida com potencial formativo, quer se apresentem no contexto familiar, escolar, de trabalho, de lazer ou cívico, apresentam-se, respectivamente, como educação formal e educação informal (Canário, 2000).

Actualmente, o desenvolvimento profissional de um indivíduo poderá seguir dois caminhos principais: um através da formação institucional, concebida como um tipo de formação bem delimitada, reconhecida a nível institucional e que oferece um certificado, e outro com base na própria experiência profissional e dos seus pares, muitas vezes não sujeita a reconhecimento institucional e entendida como toda a formação que o indivíduo realiza ao longo da sua vida, nos vários contextos da sua existência. A formação institucional é uma formação concebida para dar resposta a problemas concretos de natureza económica, política ou social, através da qual se mobilizam ou desenvolvem conhecimentos, procedimentos e atitudes, num contexto espaço-temporal particular. Nos nossos dias, a formação instituída visa corresponder a necessidades decorrentes de projectos pessoais e de grupos, está relacionada essencialmente com as mudanças na situação profissional e tem como objectivos aumentar a produtividade e competitividade do país. É uma formação dirigida ao indivíduo, em que este é considerado objecto da formação, contribuindo para o processo de produção de identidades sociais e profissionais.

A nível informal, inscreve-se a formação experiencial, realizada pelos acontecimentos, pela experiência, na qual os saberes se vão construindo a partir das experiências pessoais e profissionais que constituem os meios de aprendizagem.

A quantidade de situações que na vida quotidiana evidenciam efeitos educativos não decorre em quadros institucionais previamente definidos e correspondem à maior parte das aprendizagens feitas pelos indivíduos.

Ao nível da educação informal, podemos verificar a existência de uma função educativa nos programas televisivos e considerar o potencial formativo das situações de trabalho, que proporcionam aprendizagens a partir do contacto directo com a realidade social que envolve o indivíduo (Pain, 1990).

Há também a considerar a dimensão formativa da experiência. No entanto esta depende, em grande parte, dos recursos culturais que permitem a atribuição de sentido, devendo essa experiência ser "construída" e "reflectida" produzindo efeitos subsequentes. A formação experiencial apresenta-se então como "uma formação por contacto directo, mas reflectido", sendo necessária a existência de um processo cognitivo que percepcione e transforme a experiência (Dominicé, 1991, Pineau, 1991). Por outro lado, uma experiência terá um carácter formativo apenas se perspectivada enquanto aprendizagem, ou seja, deverá traduzir as atitudes, os sentimentos, os comportamentos que criam uma determinada identidade e subjectividade (Josso, 1991).

Perspectivando a formação de adultos, para além da sua visão institucionalizada, e valorizando outras formas de processos de formação, ganham significado os conceitos de formação experiencial, formação informal e auto-formação.

No contexto da formação profissional contínua, a presença destas novas correntes da formação de adultos, poderão contribuir para a evolução dos homens e da sociedade.

Tradicionalmente, a formação inicial capacitava o indivíduo para o exercício da actividade profissional e a formação profissional contínua era encarada como pontuais momentos de reciclagem no contexto da necessidade de actualização profissional.

Na actualidade, a mobilidade profissional, a evolução tecnológica, as transformações a nível das organizações e processos de trabalho, determinam a necessidade de novas modalidades de formação que tornem possível a aproximação entre as situações de trabalho e as situações de formação e implicam que as ofertas formativas sejam construídas com base no princípio

" de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação(...). Em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu consumidor".

(Bogard, 1991, p. 41)

Para os técnicos de análises clínicas e saúde pública, a formação em contexto de trabalho reveste-se de grande importância uma vez que possibilita a tomada de consciência das competências requeridas para o seu desempenho e das responsabilidades que são chamados a assumir. A interacção com os contextos de trabalho permite a aquisição ou o desenvolvimento de competências, designadamente ao nível do trabalho em equipa, da organização do trabalho, das relações interpessoais,

da aprendizagem com novas situações, da comunicação e da decisão individual ou em grupo perante situações novas.

2. A participação de adultos na formação contínua

Num ambiente em constante mutação, assistimos hoje em dia ao aumento substancial da oferta formativa em todos os sectores numa tentativa de resposta às necessidades de formação que se vão criando e procurando alcançar elevados níveis de participação.

As atitudes dos adultos face à formação contínua e os factores que lhe estão associados não são ainda bem conhecidos e são de natureza diversa. Estudos de vários autores apresentam a participação como um fenómeno complexo, devido às características únicas de cada indivíduo. Com efeito, o que pode constituir motivação para participar em actividades de formação para um indivíduo, pode ser indiferente para outro.

Caracterizando-se a formação de adultos por ser uma actividade essencialmente voluntária, a compreensão dos factores que estão relacionados com a participação destes em actividades de formação contínua é útil para a implementação de estratégias que fomentem a participação.

Embora nem todas as teorias de participação sejam adequadas para a explicação do fenómeno da participação de adultos activos em actividades de formação contínua, todos os modelos conceptuais fornecem contribuições importantes para a compreensão do comportamento do adulto em relação à participação.

A Teoria do Custo Benefício apresentada por Dhanidina e Griffith (1975), propôs um modelo racionalista de decisão, tornando a decisão de obter mais escolaridade como uma escolha deliberada que se assemelha à tomada de decisão de outros investidores.

A partir do modelo custo benefício, a participação na educação era mais provável quando os benefícios que vêm do investimento se sobrepõem aos custos. A formação contínua era vista como um investimento no capital humano para desenvolver valor e mérito. A tomada de decisão era baseada num comportamento de potenciar a utilidade.

O modelo de retorno interno de resultados (IROR), proposto por Cohn e Hughes (1994) para discutir a decisão do adulto de participar na formação contínua sugeria um valor e mérito relativos à tomada de decisão.

Enquanto o modelo custo benefício parecia sugerir um benefício monetário, no modelo IROR a decisão de investir na educação para aumentar o salário era posta em contraste com outras opções como tais como manter o emprego ou promover o trabalho alternativo.

Os estudos baseados no modelo IROR mostraram que as variáveis sociais tinham um impacto significativo na decisão de participar.

A teoria da acção racional era baseada no pressuposto de que os seres humanos são geralmente bastante racionais e fazem uso sistemático da informação que têm à disposição. As pessoas consideram as implicações das suas acções antes de decidirem envolver-se em determinado comportamento (Ajzen e Fishbein, 1980).

As acções do indivíduo eram apresentadas como influenciadas por uma atitude pessoal em relação ao comportamento e por uma pressão social (norma subjectiva) em relação às regras para entrar em conformidade com elas. As atitudes da pessoa eram consideradas serem uma função das crenças pessoais. Ao considerar-se que uma acção tinha a ver com o seu melhor interesse e que muitas outras pessoas também concordavam com essa decisão, então a possibilidade de adoptar esse comportamento era aumentada. A decisão de participar era vista como uma função da importância relativa tanto dos factores atitudinais como dos normativos, propondo para ambos os factores um peso relativo (importância considerada pelo indivíduo) que os faria variar de situação para situação e de pessoa para pessoa (Ajzen e Fishbein, 1980).

Outros autores enquadraram as suas pesquisas no modelo de constrangimento do lazer. Este modelo era uma teoria de participação que se focava no estudo de factores (constrangimentos), que inibem ou proíbem a participação e o desfrutar de uma actividade. Num estudo de constrangimento de lazer levado a cabo por Alexandris e Carrol (1997), sugeriu-se que os constrangimentos interpessoais e estruturais não se relacionavam com a participação. A diferença entre participantes e não participantes atribuiu-se a constrangimentos interiores à pessoa.

Outra pesquisa, levada a cabo por Williams e Basford (1992) na indústria de Sky identificou a necessidade de elaborar estratégias para responder a um segmento de mercado e a uma procura latente. Estes autores reconheceram que existem diferentes tipos de inibição para participantes, antigos participantes e não participantes.

A procura efectiva dos participantes foi categorizada como frequente, moderada e não frequente.

Cada grupo exigia diferentes estratégias de marketing para aumentar a participação.

O outro grande segmento da indústria do sky tinha a ver com os antigos participantes e não participantes. A participação potencial deste grupo foi conceptualizada como um com um potencial de procura latente. Os autores questionaram a necessidade de diferentes estratégias de marketing para chegarem às necessidades de antigos participantes interessados e não participantes. O estabelecimento de objectivos para as necessidades específicas de cada grupo teve um grande impacto nas taxas de participação.

Conceptualizar os adultos activos como antigos participantes na educação mais do que como não participantes seria uma estratégia importante na política de desenvolvimento organizacional e/ou estratégias de acção para desenvolver ou aumentar a participação de adultos activos na formação contínua.

Robinson (1997) propôs uma teoria de participação baseada na gestão do tempo. Este autor argumentava que devido à quantidade de tempo de cada dia ser finita, as actividades de formação estavam em competição directa relativamente a outras actividades e recursos de participação discricionária. O tempo tinha limitações definidas (finitas) e aumentava de valor enquanto o tempo disponível diminuía. As pessoas que participavam dão menos valor ao tempo de lazer porque como o tempo é finito têm que aproveitar para coisas úteis. Robinson apresentava uma percepção pessoal de como o tempo livre que se tem é subjectivo e é importante para decidir a participação. No estudo de Robinson, as pessoas com comparativamente níveis mais elevados de educação formal, eram aquelas que utilizavam mais o seu tempo livre para actividades de formação. As variantes pessoais como a idade, sexo, atitudes e outros factores não levavam a diferenças individuais na gestão do tempo.

A teoria do recrutamento de Rubenson (1977) propunha que as experiências actuais, as estruturas ambientais actuais e as necessidades actuais do indivíduo eram determinantes mais importantes do comportamento do que o modo como elas eram percebidas e interpretadas subjectivamente. A participação do indivíduo era dependente de: preparação activa, percepção e interpretação do meio ambiente, experiência e necessidade individual.

O aspecto cognitivo do paradigma do recrutamento focava-se nos componentes perceptuais da vida de um indivíduo. Rubeson considerava experiências anteriores de sucesso e o valor que se punha no ser bem sucedido, como factores que contribuíam para determinar a disposição da pessoa em relação à participação.

O modelo COR (Cadeia de resposta) proposto por Cross (1981) colocava a participação como uma cadeia complexa de respostas que têm origem no indivíduo. Os conceitos de experiências de sucesso e a perspectiva de sucesso foram incluídos neste modelo. O comportamento participativo era visto como um acto contínuo de resposta a factores internos e externos. Cross argumentava que os conceitos inter-relacionados de variantes psicológicas internas, autoavaliação e atitudes em relação à educação eram influenciadas por factores sociais, ambientais e / ou experienciais. Os factores psicológicos internos interagem e influenciavam as expectativas de sucesso associadas à participação. Acontecimentos da vida e a fase da vida em que o indivíduo se encontrava também influenciavam o sucesso e a perspectiva de ser bem sucedido. Cross considerava que os indivíduos com uma alta auto-estima esperam ser bem sucedidos e se os educadores de adultos querem compreender a razão porque alguns adultos falham na participação em actividades de formação então têm que começar pelo início do modelo COR- com uma compreensão de atitudes em relação ao próprio indivíduo e à educação. Cross propôs uma terceira categoria a que chamou inibidores institucionais que são as práticas e procedimentos que excluem os adultos de participar em actividades organizadas de aprendizagem.

O modelo de interacção psicossocial proposto por Darkenwald e Merriam (1982) realça as forças sócio ambientais, particularmente o estatuto socioeconómico não porque as atitudes ou comportamentos individuais sejam menos importantes, mas porque se sabe pouco acerca da sua influência na participação. O modelo de participação proposto por Darkenwald e Merriam contem duas grandes divisões: pré-maturidade e idade adulta.

No campo da ciência social as experiências que antecedem a idade adulta eram descritas como fortemente influenciadas pela inteligência individual e estatuto socioeconómico familiar.

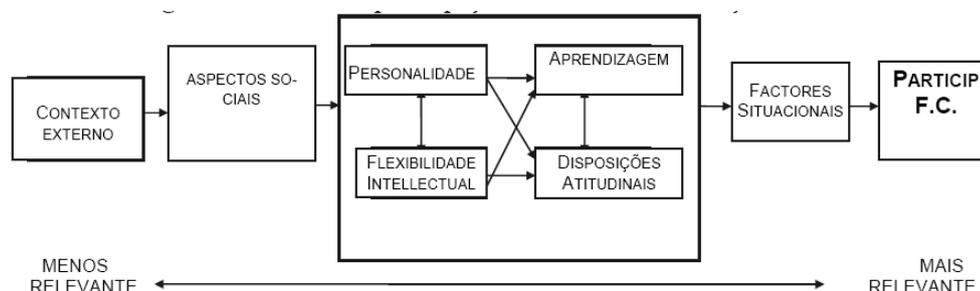
Este modelo explica a participação como um comportamento determinado por uma sequência de respostas a factores internos e externos. A intensidade da participação é afectada pelo estatuto socioeconómico, percepção do valor da educação, disponibilidade para participar e barreiras à participação.

Smith e Macaulay (1980) propuseram o modelo ISSTAL (Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time- Allocation, Lifespan) para explicar a participação social em actividades de lazer. O modelo, apresentado como uma compreensão interdisciplinar de participação em actividades discricionárias, incluiu variáveis sociais, traços de personalidade e diferenças com base na experiência ao longo da vida.

Cookson adaptou o modelo ISSTAL para estudar a participação na educação de adultos e notou que a participação na educação de adultos tende a encaixar-se em padrões comportamentais mais amplos e conduziu a participação com base no comportamento que é socialmente valorizado.

De acordo com este modelo Cookson (1986) propôs uma estrutura interdisciplinar e realça a importância de examinar a participação em relação a outras formas de comportamento individual discricionário, sugerindo uma nova perspectiva nas formas como vemos o interesse dos adultos na formação contínua. Outra característica importante é a introdução de uma perspectiva cronológica entre factores de natureza diversa e entre estes e a participação. Permite ainda uma ideia da distribuição do tempo ao longo da vida do indivíduo.

Figura 4 - Modelo ISSTAL



Nota: Adaptação de Cookson (1986) do modelo ISSTAL de Smith (1980)

Este modelo tenta incluir todas as variáveis relevantes do plano **Sócio – Psicológico e Situacional** para uma compreensão interdisciplinar da participação. As variáveis incluem **variáveis externas contextuais**, passado social, factores de personalidade, capacidades intelectuais, atitudes (valores, expectativas e intenções, informação antiga - imagens, crenças, conhecimentos) e **variáveis situacionais** (conhecimento imediato e definição da situação).

O modelo da actividade geral proposto por Smith e Theberg (1987) alargou o modelo ISSTAL à aceção de que as pessoas se adaptavam ao seu ambiente sociocultural. O

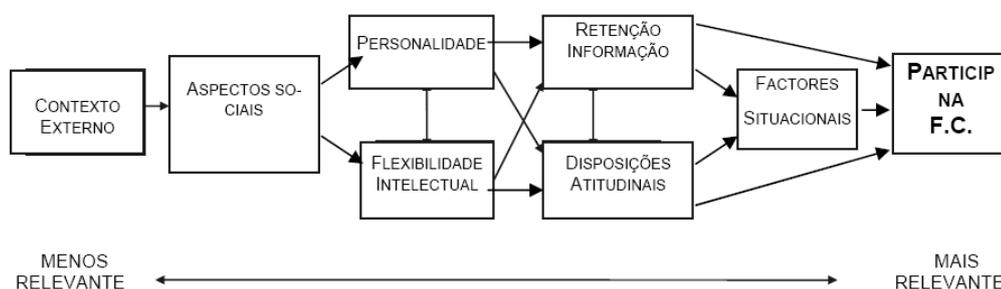
modelo surgiu como ajustado ao estudo de qualquer actividade discricionária no tempo. A pesquisa conduzida por Smith e Theberg sugeriu que a participação é mais elevada:

- Nos indivíduos que têm posições sociais mais dominantes ou mais valorizadas socialmente;
- Quando há co-participantes;
- Quando se é membro de grupos de voluntariado;
- Quando as oportunidades de pesquisa e acesso são maiores;
- Quando a pessoa é mais saudável;
- Quando a pessoa tem maior capacidade intelectual.

O modelo de actividade geral sugeria que estas variáveis estavam ligadas casualmente e que as variáveis situacionais tinham uma maior influência na participação porque exerciam influência em uma ou mais variáveis intervenientes.

De acordo com Figueira (2004) a aprendizagem e as disposições atitudinais constituem as únicas dimensões cujos efeitos directos na participação são superiores aos indirectos. Este aspecto constitui um dos ajustamentos a introduzir no Modelo ISSTAL. Outro ajustamento está relacionado com o facto do estatuto social e os papéis sociais não terem uma relação significativa com a aprendizagem e as atitudes face à formação. O autor identificou, nas várias dimensões em análise, algumas diferenças entre o Modelo ISSTAL original e a sua pesquisa. Os resultados indicam que os técnicos do sector agro-industrial consideram mais importante a utilização de um método que facilite a aprendizagem do que o conteúdo da formação. A figura 5 exemplifica as adaptações ao modelo original com base nas pesquisas deste autor.

Figura 5 - Modelo ISSTAL (depois de Ajustado)



Nota: Adaptação de Figueira (2004) do modelo ISSTAL de Smith, D.H. (1980). "General activity model", in *Participation in Social and Political Activities*, D.H. Smith, J. Macaulay, and Associates (Eds). 461-530. S. Francisco: Jossey Bass.

Alguns autores (Scanlon, 1986; Larson, 1980; Boshier, 1971) identificaram categorias de factores que podem constituir barreiras ou estimular a participação. O tempo, custos financeiros, o transporte, a necessidade de cuidar das crianças, o clima, constituem **barreiras situacionais**, factores respeitantes à entidade formadora foram designados por **barreiras institucionais**, a idade, o sexo, a raça, a localização geográfica, o nível de escolaridade, o rendimento designados **barreiras sociodemográficas** e como factores estimulantes da participação referem a auto-estima e a formação em grupo.

Outros autores identificaram outros factores relacionados com a participação tais como o envolvimento com uma Organização formal (Darkenwald e Merriam, 1982).

Para Tuijman e Fagherlind (1989) o aspecto **Sociológico**, caracterizado através de variáveis demográficas como a idade, o género, a educação, os papéis sociais, o ambiente familiar, o estatuto social; o aspecto **Psicológico** com enfoque nas características da personalidade, capacidades intelectuais e disposições atitudinais e o aspecto **Económico**, constituem os três aspectos explicativos da participação de adultos em actividades de formação.

Um outro estudo desenvolvido por Tilburg (1989) refere, para além da motivação, outros factores relacionados com a decisão de participar tais como: a informação atempada e de qualidade acerca dos programas, o contexto social, dificuldades de ordem pessoal e profissional.

III. CAPÍTULO

Abordagem metodológica

1. Caracterização geral da metodologia adoptada

Considerando os objectivos definidos para o estudo, a opção metodológica recaiu num estudo de natureza descritiva e correlacional com características de exploratório, recorrendo à abordagem quantitativa.

Os estudos descritivos e correlacionais podem servir para descrever fenómenos e encontrar relações entre variáveis. São utilizados quando as variáveis foram já determinadas mas não foram ainda estudadas junto de outras populações. Os estudos exploratórios situam-se ao nível dos conhecimentos existentes sobre o fenómeno em estudo (Fortin, 1996).

A abordagem utilizada inscreve-se nos modelos de natureza correlacional porque pretende descobrir as relações existentes entre a participação em actividades de formação profissional contínua e os factores preditivos da participação.

A participação de adultos activos na formação contínua tem vindo a ser sistematicamente estudada por alguns autores, no entanto, a participação dos TACSP na formação contínua é um fenómeno ainda pouco estudado e, por esse motivo, o presente estudo pode considerar-se de natureza exploratória.

O estudo teve como suporte teórico o modelo da participação social ISSTAL (*Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time- Allocation, Lifespan*) desenvolvido por Smith e Macaulay (1980) e posteriormente adaptado por Cookson (1986). Neste modelo, a participação (variável dependente) é influenciada por um conjunto de factores preditivos (variáveis independentes) enquadrados em seis classes: **Classe 1**-Contexto externo; **Classe 2**- Aspectos sociais; **Classe 3**- Personalidade e flexibilidade intelectual; **Classe 4**- Disposições atitudinais; **Classe 5**- Retenção de informação (aprendizagem); **Classe 6**- Factores situacionais.

A pesquisa efectuada revelou que a participação de adultos em actividades de formação é influenciada por vários factores e, por esse motivo considerou-se que o modelo ISSTAL seria uma abordagem adequada a esta pesquisa.

Com o objectivo de dar uma visão geral do modo como se desenvolveu o estudo, apresentam-se de seguida as estratégias adoptadas.

A pesquisa documental efectuou-se através da INTERNET e em bibliotecas. A informação foi pesquisada em revistas especializadas, actas, publicações periódicas, relatórios, livros, enciclopédias, teses de doutoramento e dissertações de mestrado. O exame de trabalhos e de publicações de investigação permite obter informação de estudos já levados a cabo sobre o tema em estudo. É muitas vezes útil repetir um estudo utilizando um meio diferente e outros tipos de populações. As leituras preparatórias permitem obter informação acerca de investigações já efectuadas sobre o tema do estudo e para estabelecer em relação a elas a nova contribuição que pretendemos fazer. (Fortin, 1996, Quivy e Campenhoudt, 1992).

Para a recolha de informação utilizou-se um questionário, porque, apesar das suas limitações, se considera ser a técnica mais aconselhada, uma vez que o presente estudo pretende estudar opiniões, preferências, atitudes e representações dos inquiridos e que só são acessíveis através da linguagem. (Ghiglione e Matalon, 1997).

A definição da população em estudo relacionou-se com questões de ordem geográfica. Considerou-se que, na área definida, a existência de várias organizações de saúde permitia alcançar um número significativo de TACSP, possibilitava um acesso fácil às várias instituições e facilitava a distribuição e recolha dos questionários.

2. Objecto e contexto do estudo

As últimas décadas têm sido palco de alterações significativas a nível socioeconómico, entre as quais se salientam a internacionalização da economia, o aumento da competitividade a nível mundial e as transformações científicas e tecnológicas. No domínio do diagnóstico laboratorial, a inovação e sofisticação tecnológicas conduzem a um aumento exponencial da diversidade de opções metodológicas cuja fundamentação teórica tem também acompanhado o desenvolvimento científico. Os TACSP dispõem actualmente de tecnologia automatizada altamente sofisticada e em permanente evolução. Os métodos de análise e detecção dos vários parâmetros analíticos que possibilitam a investigação da doença através de material biológico, evoluíram desde os fundamentados exclusivamente em princípios químicos até aos fundamentados em princípios biológicos. Por outro lado, os avanços científicos na área da genética e biologia molecular e a nanotecnologia trazem perspectivas revolucionárias ao diagnóstico laboratorial. Neste contexto, a formação contínua surge como uma

estratégia fundamental para dar resposta a estes desafios e constitui o objecto central das políticas educativas traçadas pela União europeia.

Dado o carácter essencial que a formação contínua assume hoje em dia para os TACSP, identificar e compreender os factores relacionados com a participação destes em actividades de formação contínua disponibiliza informação a ter em consideração na organização e implementação de programas de formação adequados ao seu desenvolvimento profissional. Assim, a questão "Que aspectos influenciam os TACSP na decisão de participar em programas de formação contínua?" bem como a questão "Que tipo de constrangimentos presidem à decisão dos TACSP da sua não participação em actividades de formação contínua?" constituíram as questões de investigação que sustentaram o presente estudo. A problemática originada em torno destas questões e a importância atribuída à formação contínua dos TACSP levou à definição do objectivo geral do estudo, o de estudar os factores relacionados com a participação dos TACSP na formação contínua.

Quanto aos objectivos específicos, pretendeu-se:

1. Identificar e analisar os factores associados à participação dos TACSP em programas de formação profissional contínua.
2. Compreender de que modo os factores associados à participação influenciam na decisão de aderir ou não a programas de formação contínua.
3. Analisar e caracterizar a atitude dos TACSP face à sua própria participação em programas de formação.

3. População-alvo e amostra

A população-alvo deste estudo é constituída pelos TACSP da região da Grande Lisboa que exercem funções nos Serviços de Patologia Clínica e de Imuno-Hemoterapia dos Hospitais da região da Grande Lisboa. Para se obter informação acerca do número de TACSP foram contactados os técnicos coordenadores dos vários hospitais incluídos, designadamente, Centro Hospitalar de Lisboa Ocidental, Centro Hospitalar de Lisboa Norte, Centro Hospitalar de Lisboa Central, Hospital Dr. Fernando da Fonseca, Hospital Distrital do Barreiro e Maternidade Dr. Alfredo da Costa.

Foram distribuídos quatrocentos questionários e, apesar de todas as diligências efectuadas, apenas cento e cinquenta TACSP se mostraram disponíveis para responder

pelo que se trata de uma amostra de conveniência ou acidental, ou seja, uma amostra que se escolheu a si própria (sujeitos voluntários) (Bryman e Cramer, 1992).

A taxa de respostas foi de 37,5%, valor considerado baixo, sendo mais uma razão para considerar o estudo exploratório bem como para a realização da pesquisa em amostras representativas. Isto não significa contudo, que os resultados ora alcançados não tenham significado relevante sobre a participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública na formação contínua.

4. Definição conceptual de variáveis

Para alcançar os objectivos propostos e que visam identificar e compreender os factores relacionados com a participação (variável dependente) dos TACSP em actividades de formação contínua, recorreu-se ao inquérito por questionário. A concepção das variáveis teve em consideração os eixos de análise em consonância com o modelo de participação social designado de ISSTAL, segundo o qual os factores preditivos da participação (variáveis independentes) estão organizados em seis classes (Cookson, 1986):

Classe 1 – Contexto externo

Classe 2 - Aspectos sociais

Classe 3 - Personalidade e flexibilidade intelectual

Classe 4 - Atitudes

Classe 5 - Retenção de informação (aprendizagem)

Classe 6 - Factores situacionais

Quadro 1- Classes e variáveis do modelo ISSTAL

Classes	Variáveis
Contexto Social e Papéis Sociais	Papéis sociais atribuídos Papéis sociais adquiridos Experiências e Actividades Recursos e acesso a recursos
Personalidade e flexibilidade intelectual	Funcionamento psicológico Crenças e Valores Actividades de tempos livres e intelectuais
Disposições Atitudinais	Educação e aprendizagem Profissão Instituição Formadora Cursos de formação
Informação Retida	Nível de participação na formação Satisfação com a formação Satisfação com a educação Auto-percepção como estudante
Factores Situacionais	Divulgação da formação Obstáculos à formação Características do trabalho
Variável Dependente	Participação na formação contínua

O contexto externo refere-se ao local onde se realiza a formação. Os aspectos sociais dizem respeito ao passado social, papéis sociais, actividades desenvolvidas e experiência profissional, recursos e acesso aos recursos. A personalidade e a flexibilidade intelectual incluem as características da personalidade, aspectos psicológicos, crenças e valores e as capacidades intelectuais. As atitudes relacionam-se com valores, expectativas e intenções. A retenção de informação inclui variáveis relacionadas com a motivação individual para a aprendizagem, com crenças e conhecimentos sobre aprendizagem. Os factores situacionais estão relacionados com situações temporárias e aspectos que possam estar associados à participação em actividades de formação.

A variável dependente, *participação dos adultos na formação contínua*, foi definida como o envolvimento efectivo e ponderado dos técnicos de análises clínicas e saúde pública em actividades de formação contínua.

5. Instrumentação

O questionário utilizado resultou de uma adaptação, para a população-alvo deste estudo, de um outro previamente concebido por Figueira (2004), num estudo sobre a mesma problemática e que foi sujeito a um pré-teste para verificar a sua validade e fiabilidade.

O questionário foi organizado em cinco partes:

A primeira parte, dados sócio demográficos e papéis sociais, incluiu variáveis como o sexo; idade; estado civil; número de filhos; habilitações literárias; experiência e actividade profissional; condição perante o trabalho; estatuto social; deficiências físicas; recursos e acesso a recursos.

A segunda parte, aspectos da personalidade e flexibilidade intelectual, encontra-se subdividida em três escalas: a) aspectos psicológicos b) crenças e valores e c) actividades intelectuais.

A terceira parte, atitudes e opiniões, incluiu questões destinadas a recolher informação acerca de atitudes e opiniões relacionadas com a) a educação e aprendizagem b) a profissão e c) entidades formadoras.

A quarta parte, retenção de informação (aprendizagem), foi organizada em torno dos seguintes aspectos: a) nível de participação em actividades de formação e b) satisfação relativamente às experiências de formação.

A quinta parte, factores situacionais, integrou três aspectos: a) divulgação das actividades de formação b) consciência de barreiras e limitações e c) conhecimento de condições profissionais.

Muitas das variáveis foram medidas utilizando uma escala tipo Likert de cinco pontos, seleccionados em função de cada dimensão em análise (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=não concordo nem discordo; 4=concordo, 5=concordo totalmente ou 1=muito insatisfeito, 2=insatisfeito, 3=nem insatisfeito nem satisfeito; 4=satisfeito;5=muito satisfeito).

Com estes conjuntos de questões foi possível equacionar a participação em acções de formação e contextualizá-la nas dimensões económica, social, pessoal e cultural, em conformidade com os eixos de pesquisa.

O questionário foi pré-testado e avaliado em termos de validade e fiabilidade por resultados de um estudo coordenado por Figueira (2009) e que foi conduzido na mesma linha desta pesquisa. Assim sendo, considerou-se adequado utilizar os resultados obtidos, relativos à validade e fiabilidade estimadas naquele estudo.

A validade traduz a ideia de exactidão de uma escala, permitindo verificar se esta mede exactamente o que se pretende medir e se o mede adequadamente (Silva, 2003). O questionário foi pré-testado e avaliado em termos de validade de conteúdo e em termos de validade discriminante. A validade do constructo (escalas de medida e instrumento) foi verificada através da revisão efectuada por um grupo de especialistas. A validade discriminante foi aferida através do coeficiente de correlação de Spearman (Quadro 2)

Os resultados sugerem que todas as escalas multi-item têm validade discriminante uma vez que o valor do coeficiente de correlação entre escalas é baixo significando que cada escala mede um "construto" diferente.

Quadro 2 - Validade discriminante

Escalas	Personalidade	Atitude	Informação retida	Factores situacionais
Personalidade	1.0000			
Atitudes	0.2134	1.0000		
Informação retida	0.1573	0.2471	1.0000	
Factores situacionais	- 0.1037	0.0256	- 0.0376	1.0000

Fonte: Estudo sobre Formação & Competitividade coordenado por Figueira (2009)

A análise da fiabilidade tem como objectivo a análise da consistência interna de uma escala, possibilitando a verificação da reprodutibilidade e precisão das medidas (Silva, 2003).

A fiabilidade do questionário e das escalas de medida foram examinadas através do coeficiente *alpha* de Cronbach estabelecido a partir dos dados obtidos a partir dos questionários submetidos a pré-teste (Aplicados a vinte e cinco trabalhadores técnicos). Os valores dos coeficientes *alpha* de Cronbach obtidos para todas as escalas (situam-se na ordem dos 0.70 (Quadro 3), valor recomendado por Nunnally (1978).

Quadro 3 - Fiabilidade

Scales	Alpha Pre-test	Alpha Final
Personality and Intellectual Flexibility	0.7983	0,8223
Attitudinal Dispositions	0,7371	0,8917
Retained Information	0,6820	0,7625
Situational factors	0,6752	0,7587

Fonte: Estudo sobre Formação & Competitividade coordenado por Figueira (2009)

5.1. Adaptação e pré-teste dos questionários

Conforme explicitado anteriormente, o questionário utilizado resultou de uma adaptação de um outro já se encontrava pré-testado e validado, no entanto houve necessidade de introduzir alterações pontuais.

As adaptações introduzidas dizem respeito às questões CPS6 "Quais as suas habilitações literárias?"; CPS 7 "Qual a sua profissão?" e CPS 8 "Condição actual perante o trabalho?".

As adaptações foram efectuadas de acordo com a população-alvo deste estudo e, tendo por base o princípio de que, como refere Ghiglione (2001,p.122), "*uma questão deve ser compreendida por todos da mesma forma*" que a sua linguagem devia ser isenta de ambiguidade e acessível por todos, foi realizado um pré-teste. Verificou-se junto de TASCPC de laboratórios congéneres, a receptividade do mesmo. Foi entregue no final do mês de Abril e solicitou-se que respondessem em trinta minutos. Após uma entrevista com cada um dos elementos inquiridos, concluiu-se não haver necessidade de introduzir alterações, apenas alguns aspectos relativos à formatação como o realçar a Negrito e sublinhar as recomendações de assinalar apenas uma opção de resposta presentes em algumas das questões do questionário (Anexo 1).

Assim foram introduzidas as seguintes alterações:

Quadro 4 - Resumo das adaptações introduzidas no questionário

Questão inicial	Adaptação
<p>CPS 6-Quais as suas habilitações literárias? Não sabe ler, nem escrever Sabe ler / escrever, sem frequentar escola Ensino Básico – 1º Ciclo (4ª Classe) Ensino Básico – 2º Ciclo (6º Ano) Ensino Básico – 3º Ciclo (9º Ano) Ensino Secundário (12º Ano) Curso Superior</p>	<p>CPS6-Quais as suas habilitações literárias? Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra. Especifique</p>
<p>CPS7- Qual a sua profissão?</p>	<p>CPS7 – Em que sector Laboratorial exerce a sua profissão Laboratório de Bioquímica Laboratório de Hematologia Laboratório de Imunologia Laboratório de Microbiologia Laboratório de Urgência Outro. Qual.?</p>
<p>CPS 8- Condição actual perante o trabalho? Patrão Trabalhador por conta própria Trabalhador por conta de outrem Familiar não remunerado Desempregado Reformado</p>	<p>CPS8 - Condição actual perante o trabalho: Contrato individual com termo Contrato individual sem termo Contrato individual tempo indeterminado Contrato individual termo incerto Contrato trabalho funções públicas (antigo quadro da função pública) Desempregado</p>

5.2. Distribuição e recolha dos questionários

Não se pretendendo qualquer informação relativa às Organizações em que os inquiridos exercem a sua actividade profissional nem a resposta aos questionários durante o período laboral, não houve necessidade de solicitar autorização para a recolha de dados.

A aplicação dos questionários foi precedida de um primeiro contacto informal com os técnicos coordenadores dos hospitais da região da Grande Lisboa a fim de solicitar colaboração.

De acordo com a receptividade e disponibilidade manifestadas neste primeiro contacto, foram realizadas novas entrevistas com os técnicos coordenadores dos serviços de Patologia Clínica e Imuno-Hemoterapia dos hospitais a que pertenciam os TACSP inquiridos. Estas entrevistas visavam explicar o tipo de estudo que se pretendia realizar de modo a solicitar a recolha dos questionários depois de respondidos.

Durante todo este processo foi garantido o anonimato e a confidencialidade, tendo sido previamente explicado qual a finalidade do estudo bem como os seus objectivos.

Os questionários foram colocados em envelopes e distribuídos em Maio de 2009 aos técnicos coordenadores, com a indicação de serem respondidos e devolvidos em envelope fechado em quinze dias.

Ficou estabelecido que seriam recolhidos pessoalmente e após contacto prévio a fim de aferir a oportunidade da recolha. Foram acompanhados de uma carta de apresentação com indicação dos objectivos da pesquisa e a garantia do anonimato dos respondentes. A carta de apresentação encontra-se no anexo 2.

Aos respondentes que o solicitassem foi prometido o envio de um sumário da investigação.

Tendo o estudo coincido com uma altura de profundas alterações na organização dos Serviços devido à fusão dos Laboratórios dos vários hospitais integrados no mesmo Centro Hospitalar, foi difícil a recolha dos questionários, tendo sido necessário deslocarmo-nos várias vezes aos diversos hospitais.

6. Análise dos dados

Dado o seu anonimato, os questionários foram numerados de forma a facilitar a organização dos dados.

Relativamente à análise e tratamento dos dados, estes foram introduzidos e processados estatisticamente no SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 17.0.

O trabalho estatístico obedeceu à seguinte estratégia:

Estatística descritiva, utilizada para a caracterização geral da população em estudo, centrada no estudo de características como a idade, o sexo, o estado civil, o número de filhos, nível de escolaridade, vínculo à instituição, experiência profissional, evolução profissional, estatuto social e recursos económicos. "*A estatística descritiva utiliza-se para descrever os dados através de indicadores chamados estadísticas, como é o caso da média, da moda e do desvio padrão.*" (Pestana e Gageiro, 2005,p. 35). Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para algumas das variáveis de caracterização, os quadros de frequências, os gráficos ilustrativos e as estatísticas relevantes.

A análise factorial de componentes principais, adoptada em função do grande número de variáveis, para a redução do número de variáveis altamente correlacionadas a um número passível de tratamento, a fim de verificar a validade factorial e identificar dimensões subjacentes aos itens do questionário. A análise factorial permitiu uma melhor compreensão dos resultados, na medida em que cada factor oferece um significado mais adequado às dimensões em estudo. A análise factorial é um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis registadas, simplificando os dados através da redução das variáveis observadas a um número menor de variáveis não observáveis subjacentes aos dados (factores). Os factores expressam portanto o que existe de comum nas variáveis originais (Pestana e Gageiro, 2005). Os factores obtidos foram rotacionados usando o método *varimax*, de modo a conseguir uma melhor compreensão das dimensões, ao unir os diversos aspectos de uma dimensão multivariada, operacionalmente calculados através da média aritmética dos itens constituintes da dimensão (Hair, Anderson, Tatham e Black, 1998; Maroco, 2003). O objectivo da análise factorial é o de atribuir um "score" (Quantificação) a "constructos" ou factores que não são directamente observáveis.

A análise de regressão teve em vista estudar a relação entre as dimensões que integram cada escala e a variável dependente, "IPA 119- Número de horas de formação".

"A regressão é um modelo estatístico usado para prever o comportamento de uma variável quantitativa (variável dependente ou Y) a partir de uma ou mais variáveis relevantes de natureza essencialmente de intervalo ou rácio, (variáveis independentes ou X's) informando sobre a margem de erro dessas previsões".

(Pestana e Gageiro, 2005, p.559)

Os factores obtidos na análise factorial foram seleccionados como variáveis independentes, incluídas de acordo com o método *Stepwise*. Foram verificados os pressupostos necessários à validação da análise de regressão.

Com o objectivo de complementar as informações obtidas com a análise de regressão aplicou-se o teste de Friedman. Este teste permitiu identificar, por ordem de importância, as principais razões da participação e da não participação em actividades da formação contínua.

O teste de Friedman permite comparar os valores de uma variável ordinal em três ou mais condições (Pestana e Gageiro, 2005), dando-nos a possibilidade de conhecer e detectar diferenças nas preferências dos indivíduos.

Em todas as análises estatísticas tomou-se como critério o valor de significância de 0,05 ($p \leq 0,05$).

7.Limitações do estudo

O estudo apresenta algumas limitações que podem incentivar futuras pesquisas.

A fraca adesão dos TACSP ao preenchimento dos questionários traduziu-se na obtenção de uma amostra de conveniência.

O facto de a amostra ser de conveniência e de dimensão relativamente reduzida (esperava-se obter pelo menos 70% do total dos questionários distribuídos), e para além disso, o facto de se tratar de um estudo correlacional com características de exploratório, em virtude de ser escassa a informação sobre a participação na formação contínua relativa à população em estudo, não permitiu a abordagem metodológica

utilizada em anteriores estudos centrados na participação e enquadrados ao nível do modelo teórico designado por ISSTAL.

Face a estes condicionalismos, optou-se por submeter os dados a uma análise factorial correspondente a cada grupo de indicadores relativos a uma dada característica (Personalidade, Crenças, Hábitos e Opiniões) e de seguida submeter esses factores a uma análise de regressão múltipla, tendo em vista estimar a sua contribuição para a variabilidade da participação dos TACSP em formação contínua (variável dependente).

A investigação futura deve tentar minimizar estes condicionalismos, utilizando uma amostra representativa dos TACSP a nível nacional.

Face ao exposto, as conclusões retiradas deste estudo terão que ser ponderadas com algum cuidado.

IV. CAPÍTULO

Resultados

Este capítulo é destinado à apresentação e discussão dos resultados, procurando dar resposta às questões de investigação.

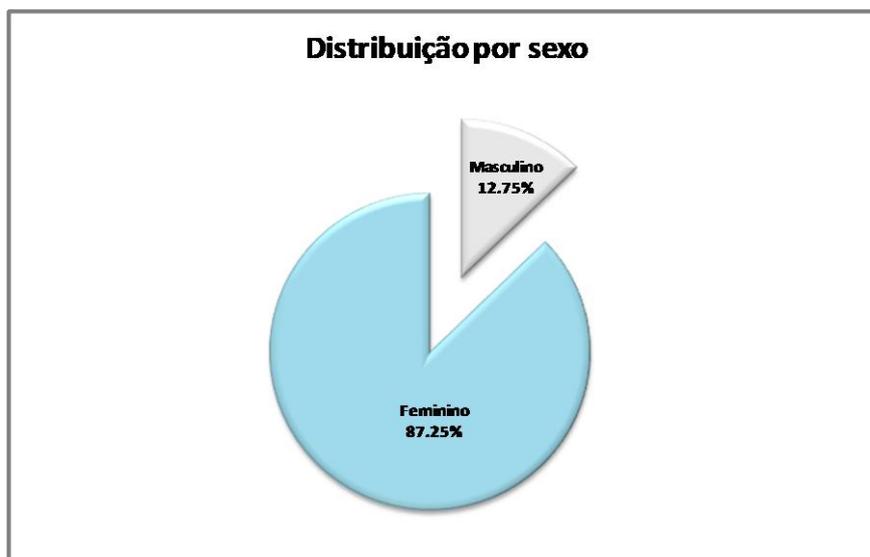
A organização dos dados obedece a uma divisão por secções pautada pelos seguintes itens:

- 1- Caracterização geral da população em estudo
- 2- Identificação e análise dos factores que condicionam a participação dos TACSP em actividades de formação contínua.
- 3- Análise da relação entre os factores obtidos e a participação em actividades de formação.
- 4- Análise das razões mais importantes ligadas à participação dos TACSP em actividades de formação contínua.
- 5- Análise das principais razões da não participação dos TACSP em actividades de formação contínua.

1- Caracterização Geral do Grupo-alvo

Para a caracterização do grupo-alvo tomaram-se em consideração as características sociodemográficas consideradas mais relevantes. Neste sentido, o grupo-alvo foi descrito recorrendo às variáveis sexo, idade, estado civil, número de filhos, habilitações literárias, vínculo à instituição e evolução ao longo da carreira profissional, classe social e recursos económicos, locais habitualmente frequentados e meios frequentemente utilizados para obter informação necessária.

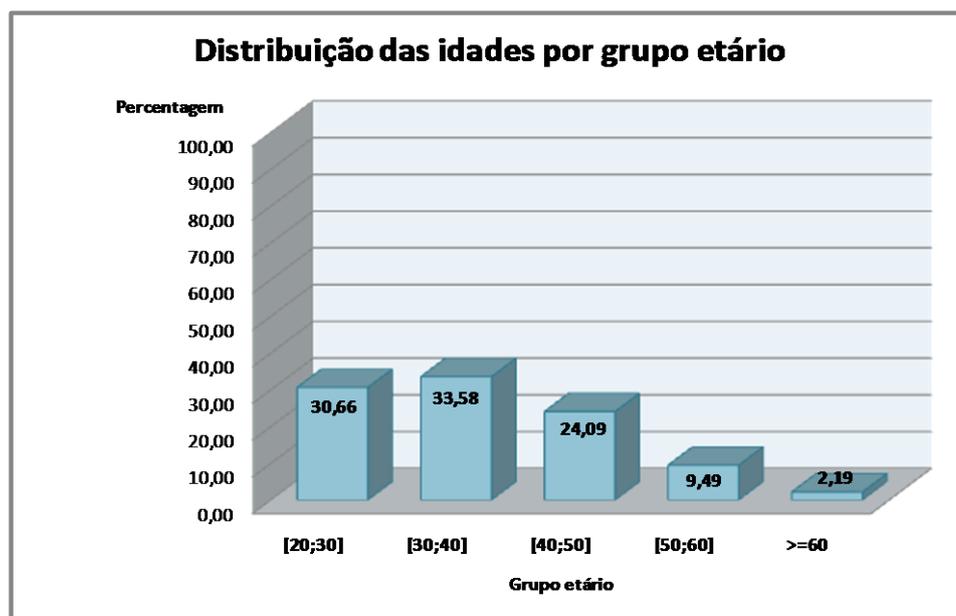
Figura 6



Tomando o sexo como indicador descritivo do grupo-alvo, verifica-se que 87,25% dos TACSP são do sexo feminino (Fig. 6). Este resultado está de acordo com a distribuição de mulheres e homens na população de onde foi extraída a amostra que serviu de base para este estudo.

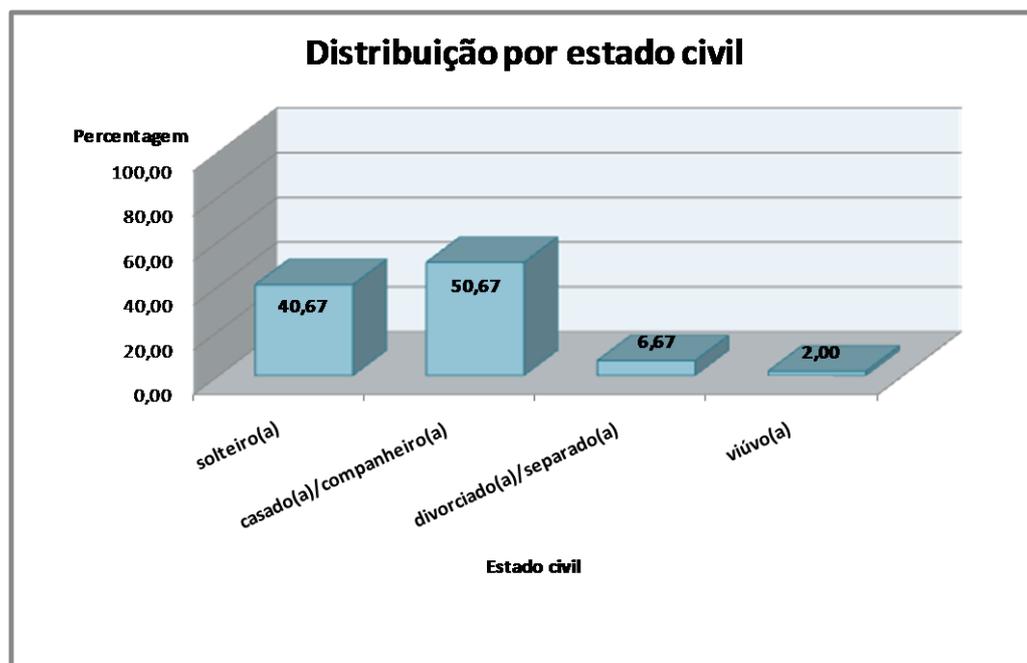
A idade mínima dos inquiridos é de 21 anos, a máxima é de 62 anos, sendo a idade média de 36,14 anos e o desvio padrão de 10,565 anos. Este resultado reflecte também o que é habitual encontrar-se na população em que se inscreve o grupo-alvo estudado. Verifica-se contudo que o maior índice percentual incide sobre a faixa etária dos 30 aos 40 anos (Figura 7).

Figura 7



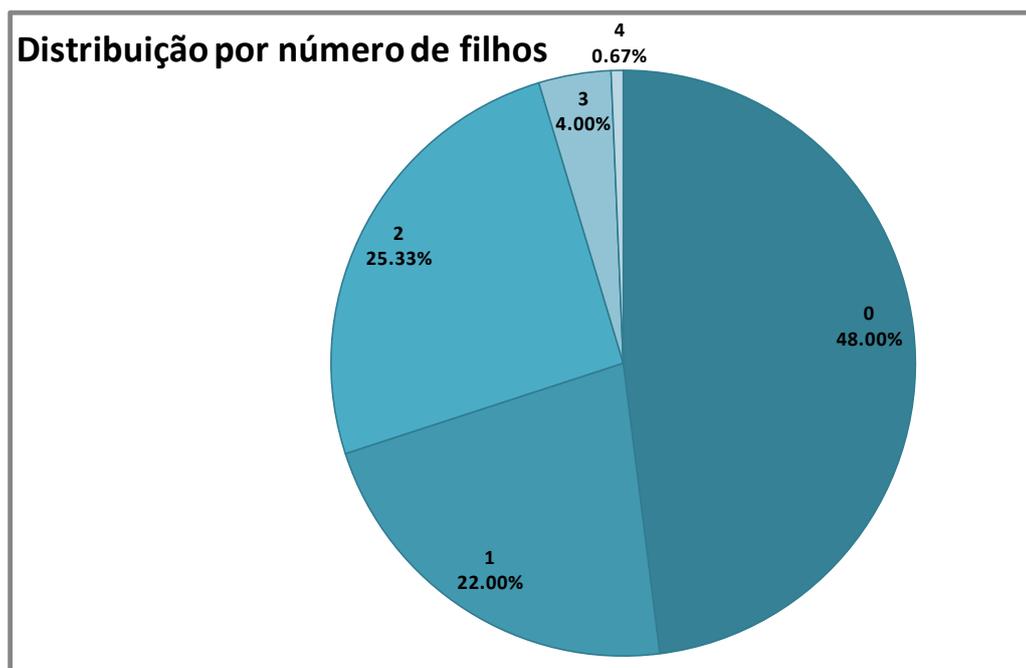
Relativamente ao estado civil, 50,7% dos inquiridos são casados ou vivem em união de facto e 40,7% são solteiros, 6,6% são divorciados ou separados e 2% são viúvos (Figura 8), o que também se aproxima bastante da situação na população.

Figura 8



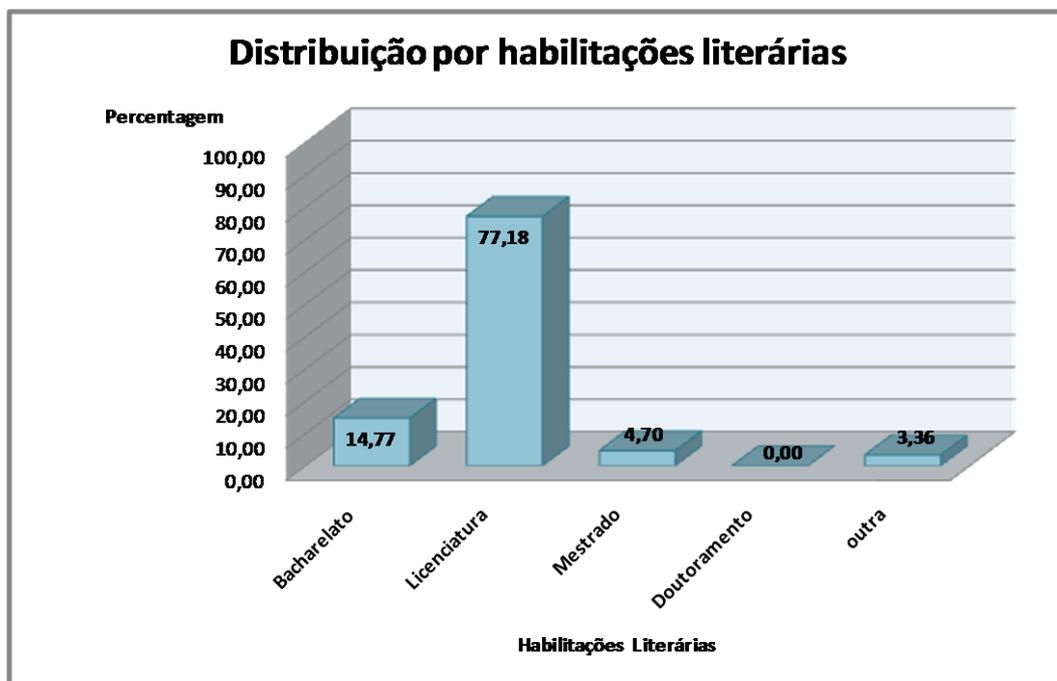
No que respeita à existência de filhos, verifica-se que quase metade dos inquiridos (48%) não tem filhos e a outra quase metade apenas tem 1 ou 2 filhos (Figura9). Esta é situação que reflecte a situação geral da população em que se verifica uma diminuição da taxa de natalidade.

Figura 9



Quanto ao nível de escolaridade 76,6% dos participantes detêm o grau académico de licenciados. Apenas 3,3% não possuem habilitações de nível superior (Fig.10).

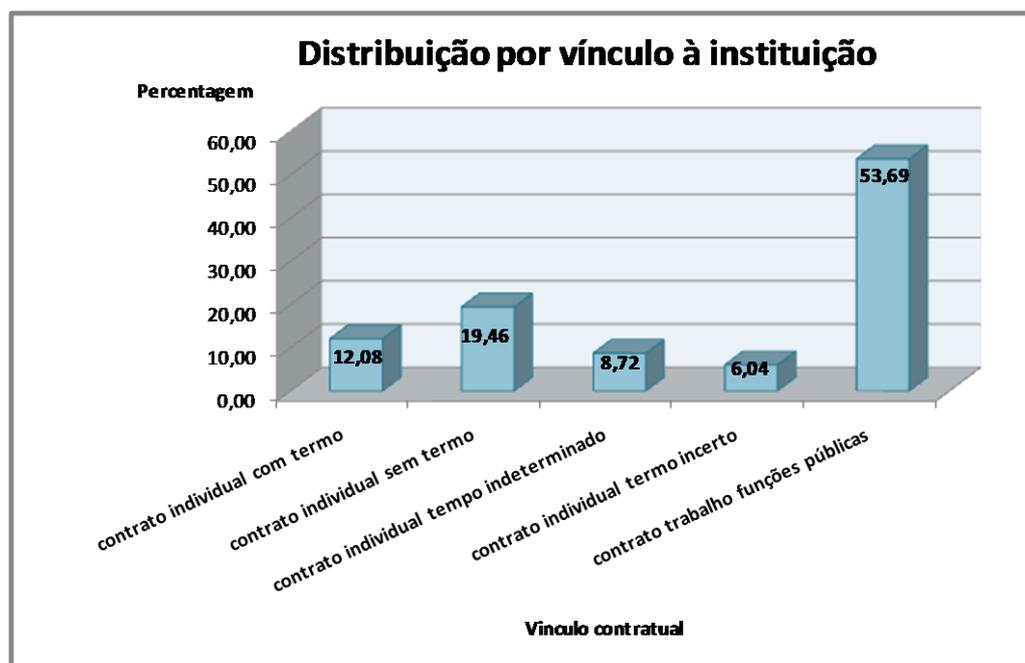
Figura 10



Esta situação vai também ao encontro da distribuição habitual na população de técnicos de análises clínicas e saúde pública, na qual coexistem ainda profissionais com habilitações literárias ao nível do 12º ano de escolaridade ou inferior, em virtude da recente integração no ensino superior politécnico (1995) e da opção de alguns dos profissionais de não completarem a sua formação académica.

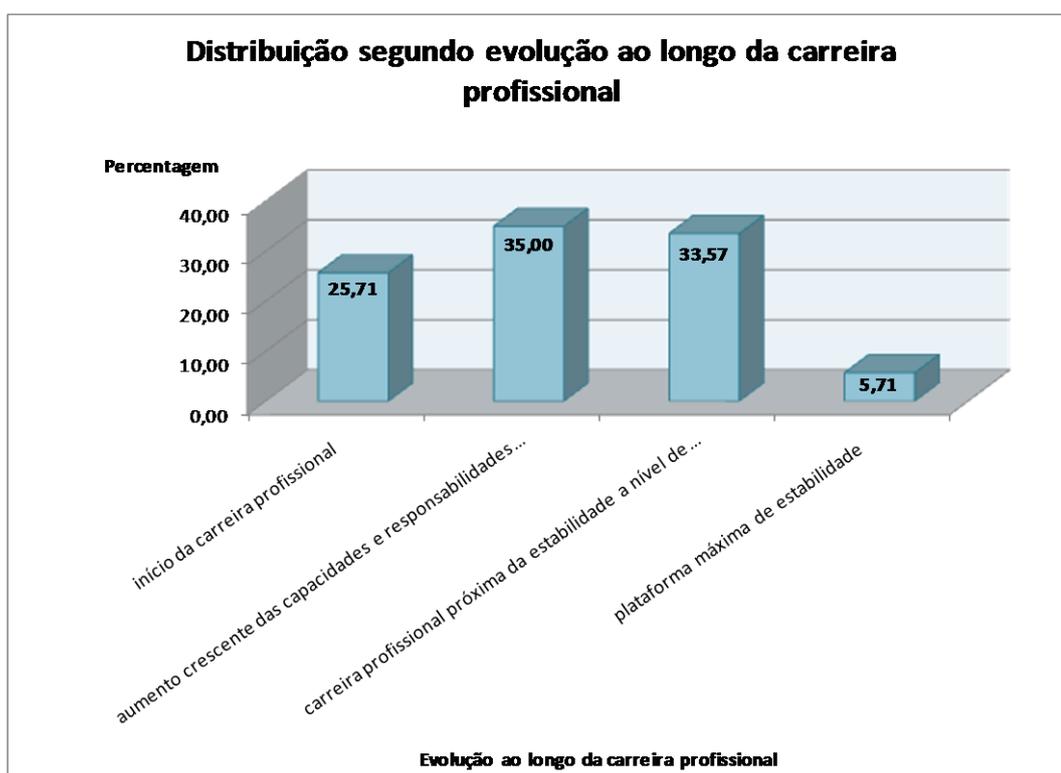
A maioria dos TACSP inquiridos tem um vínculo definitivo à instituição, através de um contrato de trabalho em funções públicas ou contrato individual sem termo (53,3%) e (19,3%) respectivamente (Figura 11). Este padrão vai de encontro do que é comum observar-se nos dias de hoje relativamente à função pública dos trabalhadores da saúde, designadamente dos técnicos de análises clínicas.

Figura 11



No que diz respeito à distribuição ao longo da carreira profissional, apenas 5,3% dos participantes se encontram na plataforma máxima de estabilidade, 24% dos participantes apresentam-se no início da carreira profissional, e os restantes distribuem-se pelos patamares aumento crescente das capacidades e responsabilidades individuais (32,6%) e carreira profissional próxima da estabilidade a nível de capacidades e responsabilidades (31,3%) (Figura 12)

Figura 12



A distribuição encontrada relativamente à evolução ao longo da carreira profissional poderá estar relacionada com os grupos etários que caracterizam a amostra estudada, sendo que os profissionais que se encontram no início da carreira profissional e na situação de aumento crescente das responsabilidades correspondem provavelmente aos profissionais mais jovens e com menos experiência profissional.

Tendo em conta o prestígio, rendimento, habilitações e profissão, 62% dos inquiridos consideram-se enquadrados entre o nível 4 e 6, inclusive (numa escala de 1 a 10, sendo 1 indicador de classe social baixa e 10 de classe social alta) (Quadro 5). Este resultado está de acordo com a percepção da maioria dos técnicos de análises clínicas e saúde pública relativamente à classe social a que pertencem, comparativamente com profissões de rendimento e habilitações equivalentes, designadamente na área da saúde.

Quadro 5 - Distribuição por classe social

Nível	Valid Percent
1-Classe baixa	3,4
2	2,7
3	8,2
4	14,3
5	29,3
6	20,4
7	16,3
8	5,4
9	0
10-Classe alta	0
Total	100,0

No que respeita aos recursos económicos, 22,7% dos TACSP inquiridos encontra-se na categoria "entre 1001 e 1500 euros", categoria com maior frequência (Quadro 6). Estes resultados não corroboram os resultados apresentados relativamente ao item distribuição por classe social, no entanto esta situação pode estar relacionada com o facto de se verificar actualmente um aumento crescente das prestações a tempo parcial com consequente perda de remuneração comparativamente aos profissionais que exercem em regime de horário completo. Por outro lado, há a considerar também os profissionais em início de carreira profissional.

Quadro 6 - Distribuição por recursos económicos

	Valid Percent
Valid menos de 1000 euros	16,4
entre 1001 e 1500 euros	23,3
entre 1501 e 2000 euros	10,3
entre 2001 e 2500 euros	19,9
entre 2501 e 3000 euros	19,2
mais de 3000 euros	11,0
Total	100,0

Relativamente aos locais que normalmente frequentam, destacam-se o cinema e o teatro, local que 87.3% dos inquiridos diz frequentar (Quadro 7). Os resultados obtidos parecem estar de acordo com o que se considera ser o comportamento habitual de indivíduos com formação diferenciada e com estatuto socioeconómico geralmente considerado compatível com a classe média. Assim, os resultados apresentados para este item parecem estar de acordo com os referentes ao item distribuição por classe social.

Quadro 7 - Distribuição por locais que normalmente frequenta.Cinema/Teatro

	Valid Percent
não	12,7
sim	87,3
Total	100,0

No que diz respeito aos meios utilizados para obter a informação que necessita, destaca-se a Internet como meio preferencial (86.7%) (Quadro 8). No entanto os restantes meios, designadamente jornais e revistas; livros; família, amigos e especialistas, televisão e a rádio apresentam frequências muito semelhantes, na ordem dos 50%. Estes resultados parecem também estar de acordo com o estatuto socioprofissional e, a preferência pela internet, vai ao encontro dos meios cuja utilização é frequente nos nossos dias por parte de indivíduos detentores de conhecimentos ao nível dos recursos informáticos, pela facilitação do acesso à informação.

Quadro 8 - Distribuição por percentagem de utilizadores da internet

	Valid Percent
não	13,3
sim	86,7
Total	100,0

2- Identificação e análise dos factores que condicionam a participação dos técnicos de análises clínicas e de saúde pública em actividades de formação contínua.

Conforme já referido no capítulo da metodologia, aplicou-se a técnica de análise factorial de componentes principais para categorizar as variáveis uma vez que esta técnica

" procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis para os descrever. Pressupõe a existência de um número de variáveis não observáveis subjacentes aos dados (factores), que expressam o que existe de comum nas variáveis originais."

(Pestana e Gageiro, 2005,p.487)

Os factores obtidos foram rotacionados usando o método *varimax*, de modo a obter um número de factores ortogonais (unidimensionais).

Relativamente à questão relacionada com aspectos da personalidade dos técnicos de análises clínicas inquiridos, a análise factorial de componentes principais permitiu constatar que existe correlação entre as variáveis (*Bartlett's Test of Sphericity* com sig = 0,000) e os resultados obtidos estão abaixo do valor considerado adequado (0,7) mas ainda são aceitáveis (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling Adequacy* = 0,662), possibilitando a prossecução da análise factorial (Quadro9).

Quadro 9 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,662
	Approx. Chi-Square	373,411
Bartlett's Test of Sphericity	df	136
	Sig.	,000

Após a extracção das componentes principais, os resultados indicam a existência de oito factores obtidos através de uma rotação *varimax*, que explicam 68,7% da variação total observada nas dezassete variáveis originais (Quadro10).

Quadro 10 - Matriz das componentes após rotação

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Antes de tomar decisões importantes, procuro a opinião dos outros</i>	,819							
<i>Procuro sempre relacionar-me com os colegas de profissão e fazer parte de equipas de trabalho</i>	,640			- ,313				
<i>Esforço-me por aprender coisas novas</i>	,592				,311			
<i>Quando desempenho uma tarefa, sei que estou preparado para a realizar</i>		,769						
<i>Só dou por terminada uma tarefa, quando ela estiver como eu quero.</i>		,682						
<i>Eu completo com sucesso as tarefas que desempenho</i>	,400	,616						
<i>Consigo resistir à pressão dos outros, quando não quero fazer determinada coisa, mesmo que esta seja importante.</i>		,466		- ,362				
<i>Só fico satisfeito(a) com o meu desempenho no emprego quando o meu chefe e/ou colegas dizem que está aceitável</i>			,775					
<i>Sinto dificuldade em julgar-me a mim próprio, sobre a forma como desempenho uma dada tarefa</i>			,697		- ,347			
<i>Deixei de fazer coisas que gostaria de fazer, pelo facto de desperdiçar as oportunidades que me surgiram na vida</i>				,779				
<i>Normalmente, distingo as pessoas por categorias, segundo a sua profissão, etnia e/ou habilitações literárias</i>				,712				
<i>Esforço-me por conhecer novas pessoas.</i>					,795			
<i>Ofereço-me como voluntário para desempenhar novas tarefas no emprego</i>	,312				,416		- ,365	
<i>Só costumo julgar os meus novos colegas de profissão, depois de ter trabalhado com eles.</i>						,806		
<i>Tenho dificuldade em perceber se o meu chefe gosta do meu trabalho.</i>			,479			- ,568		
<i>Sou mais eficiente no meu trabalho quando tenho autonomia para decidir.</i>							,851	
<i>Tenho um hobby (escrever, pintar, moldar, etc.), que retrata melhor a maneira como eu sou</i>								,900

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 20 iterations.

O primeiro factor inclui as dimensões:

- Antes de tomar decisões importantes, usualmente consulta a opinião de outras pessoas;
- Relacionamento com os colegas de profissão e integração em equipas de trabalho;

- Disponibilidade para aprender coisas novas.

Face à natureza e conteúdo das variáveis que constituem este factor (que explica 11,25% da variância), considerou-se adequado designá-lo por *relacionamento*.

O segundo factor inclui as variáveis:

- Completar com sucesso as tarefas desempenhadas;
- Desempenho de determinada tarefa apenas quando se sabe estar preparado para a realizar;
- Finalizar determinada uma tarefa apenas quando ela estiver como se quer;
- Conseguir resistir à pressão dos outros, quando não se quer fazer determinada coisa, mesmo que esta seja importante.

Explica 11,03% da variância e foi designado *autoconfiança* uma vez que as variáveis incluídas neste factor estão relacionadas com esta característica da personalidade.

O terceiro factor, constituído por variáveis relacionadas com a dificuldade em avaliar o trabalho individual, corresponde à *insegurança na avaliação de desempenho* e explica 10,19% da variância.

Está associado às variáveis:

- Ficar satisfeito(a) com o desempenho pessoal no emprego apenas quando o chefe e/ou colegas dizem que está aceitável;
- Sentir dificuldade em julgar-se sobre a forma como desempenha uma dada tarefa.

O quarto factor inclui as variáveis:

- Deixar de fazer coisas que se gostaria de fazer, pelo facto de desperdiçar as oportunidades que surgiram na vida;
- Distinguir as pessoas por categorias, segundo a sua profissão, etnia e/ou habilitações literárias.

Foi designado *perda de oportunidades e preconceitos* e explica 9,17% da variância.

O quinto factor, pelo facto de incluir variáveis relacionadas com o convívio com terceiros, designou-se *socialização*, explica 7,58% da variância e inclui as variáveis:

- Esforçar-se por conhecer novas pessoas;
- Oferecer-se como voluntário para desempenhar novas tarefas no emprego.

O sexto factor inclui as variáveis:

- Costume de julgar os novos colegas de profissão só depois de ter trabalhado com eles,
- Ter dificuldade em perceber se o chefe gosta do trabalho individual.

Correspondendo também a aspectos relativos à avaliação de desempenho, explica 6,80% da variância e foi classificado como *avaliação de desempenho II*.

O sétimo factor inclui a variável:

- Ser mais eficiente no trabalho quando se tem autonomia para decidir, correspondendo à *autonomia* e explica 6,37% da variância.

O oitavo factor inclui a variável:

- Ter um hobby (escrever, pintar, moldar, etc.), que retrata melhor a maneira de ser. Designou-se *hobby* e explica 6,28% da variância.

Juntos, estes factores, explicam 68,7% da variabilidade das dezassete variáveis originais.

Relativamente à análise da segunda questão, que diz respeito às crenças e valores a análise factorial demonstra, no quadro 11, que existe correlação entre as variáveis. O teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000 o que leva à rejeição da hipótese da matriz das correlações na população estudada ser a identidade. Quanto à adequação desta técnica, os resultados obtidos são de nível médio (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0,702), permitindo prosseguir com a análise factorial.

Quadro 11 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,702
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	501,253
	df	105
	Sig.	,000

Os sete factores retidos explicam 73,404% da variação total observada nas quinze variáveis originais (Quadro 12).

Quadro 12 - Matriz das componentes após rotação

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Acredito na vida para além da morte.	,837						
Existem poderes sobrenaturais	,809						
As coincidências que me ocorrem na vida têm um significado especial.	,585		,510				
Para se viver calma deve-se respeitar as leis existentes na sociedade		,876					
A ética profissional contribui para o sucesso de uma actividade.		,808					
Para mim, é muito importante ganhar o totoloto/euromilhões.			,819				
Gosto de jogar com os meus números de sorte.	,572		,586				
É importante para mim ter um carro caro				,863			
Para ser feliz, é preciso ter dinheiro			,505	,634			
Criar laços de amizade, deve ser independente de ideologias políticas e/ou religiosas	,319	,443		-,467			,306
Considero mais importante preservar património cultural do que o (re)construir/destruir para fins económicos (barragens, estradas,..).					,857		
Deve-se preservar o património nacional, pois ele contribui para a nossa identidade					,692		,431
As minhas crenças e valores ajudam-me nos desafios diários.						,896	
Procuro cumprir as regras estipuladas pela empresa onde trabalho		,414				,622	
Para mim, sexta-feira 13 é um dia como os outros.							,846

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

O primeiro factor, inclui variáveis relacionadas com a crença em determinados aspectos que regra geral suscitam dúvidas e que não se podem provar, tendo sido designado *fé*.
Inclui as variáveis:

- Acreditar na vida para além da morte;
- Existência de poderes sobrenaturais;

- Atribuição de um significado especial às coincidências que ocorrem na vida.

O segundo factor, é composto por variáveis relacionadas com a cidadania e ética e, por esse motivo designou-se *cidadania e ética*.

Inclui as seguintes variáveis:

- Necessidade de respeitar as leis existentes na sociedade para se viver calma deve-se respeitar as leis existentes na sociedade;
- Contribuição da ética profissional para o sucesso de uma actividade.

O terceiro factor designou-se *sorte* e inclui as variáveis:

- Ser muito importante ganhar o totoloto/euro milhões;
- Gostar de jogar com os números da sorte.

O quarto factor, designado *estatuto social*, inclui as variáveis:

- Considerar importante ter um carro caro;
- Considerar que para ser feliz, é preciso ter dinheiro;
- Considerar que criar laços de amizade, deve ser independente de ideologias políticas e/ou religiosas.

O quinto factor inclui as variáveis:

- Considerar mais importante preservar património cultural do que o (re)construir/destruir para fins económicos (barragens, estradas,...);
- Considerar que se deve preservar o património nacional, pois ele contribui para a nossa identidade. Foi designado *valores culturais*.

O sexto factor inclui as variáveis:

- As minhas crenças e valores ajudam-me nos desafios diários;
- Procurar cumprir as regras estipuladas pela empresa onde se trabalha.

Corresponde ao *respeito pelas regras*.

O sétimo factor inclui a variável para mim, sexta-feira 13 é um dia como os outros e designou-se *superstição*.

Relativamente à análise da terceira questão, que se relaciona com os hábitos, a análise factorial de componentes principais demonstra que existe correlação entre as variáveis e que é possível aplicar o modelo factorial (Bartlett's Test of Sphericity com Sig.= 0,000 e Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 7,83), conforme podemos verificar no quadro 13.

Quadro 13 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,783
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	931,337
	df	171
	Sig.	,000

Foram retidos sete factores (Quadro 14) que explicam 69,611% da variação total observada nas dezanove variáveis originais.

Quadro 14 - Matriz das componentes após rotação

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Escrever livros	,835						
Realizar conferências e/ou seminários.	,775						
Tratar da horta/jardim nos meus tempos livres.	,721						
Escrever artigos para jornais / revistas.	,698	,370					
Trabalhar como voluntário em colectividades que necessitem de ajuda	,661						
Visitar museus/exposições nos meus tempos livres	,465		,458				
Ler revistas relacionadas com a minha actividade profissional		,856					
Comprar livros relacionados com a minha actividade profissional.		,813					
Ver documentários na televisão.			,844				
Ver noticiários na televisão.			,823				
Ir ao cinema.				,725			
Ver filmes na televisão ou vídeo				,721			
Dar passeios ao fim de semana e feriados.		,320		,415		-,390	
Ouvir rádio diariamente.					,835		
Visitar amigos/familiares/vizinhos/colegas nos meus tempos livres.				,408	,618		
Ver desporto na televisão.						,781	
Ler jornais/revistas para estar inteirado do que se passa no mundo		,470	,312		,357	,478	
Ver telenovelas							,838
Praticar desporto.		,385		,421		,370	-,498

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

O primeiro factor inclui as variáveis:

- Escrever livros;
- Realizar conferências e/ou seminários;
- Tratar da horta/jardim nos meus tempos livres;
- Escrever artigos para jornais / revistas;
- Trabalhar como voluntário em colectividades que necessitem de ajuda;

- Visitar museus/exposições nos meus tempos livres.

Tendo em conta as variáveis que o compõem, designou-se *trabalho intelectual*.

O segundo factor inclui as variáveis:

- Ler revistas relacionadas com a minha actividade profissional,
- Comprar livros relacionados com a minha actividade profissional.

Designou-se *desenvolvimento profissional*, uma vez que as variáveis que dele fazem parte se referem a hábitos de leitura relacionados com a actividade profissional.

O terceiro factor inclui as variáveis:

- Ver documentários na televisão
- Ver noticiários na televisão.

Por esse motivo foi designado manter-se *informado I* (através da TV).

O quarto factor inclui as variáveis:

- Ir ao cinema; ver filmes na televisão ou vídeo;
- Dar passeios ao fim de semana e feriado.

Foi designado *distracções* uma vez estas variáveis se referem a hábitos que evocam distracção.

O quinto factor inclui variáveis relacionadas com a procura de contacto com terceiros, foi designado *contacto com o próximo* e inclui as variáveis:

- Ouvir rádio diariamente;
- Visitar amigos/familiares/vizinhos/colegas nos meus tempos livres.

O sexto factor inclui as variáveis:

- Ver desporto na televisão
- Ler jornais/revistas para estar inteirado do que se passa no mundo,

Designando-se manter-se *informado II (Desporto e outros assuntos)*, por se relacionar com fontes e assuntos específicos de informação comparativamente ao factor manter-se informado I.

O sétimo factor inclui as variáveis:

- Ver telenovelas
- Praticar desporto,

Pelo facto destas variáveis se relacionarem com hábitos que permitem relaxar, este factor chamou-se *descontracção*.

A análise factorial de componentes principais aplicada às questões relativas à terceira parte do questionário, demonstra, para a primeira questão, que se refere a opiniões em relação à educação e aprendizagem, à profissão e entidades formadoras, que existe correlação entre as variáveis (*Bartlett's Test of Sphericity* com *Sig.=0,000*). Os resultados obtidos possibilitaram considerar-se de nível bom (Kaiser- Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0,810), permitindo a prossecução da análise factorial (Quadro 15).

Quadro 15 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,810
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	851,025
	df	153
	Sig.	,000

Foram obtidos sete factores (Quadro 16) que explicam 70,66% da variação total observada nas dezoito variáveis originais.

Quadro 16 - Matriz das componentes após rotação

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Tenho gosto em estudar e aprender.	,829						
Gosto de participar em actividades de natureza educativa/formativa.	,809						
Aprender é estimulante.	,605			,505			
Continuar a minha educação faz-me sentir melhor comigo próprio.	,514				,456		
Voltar a estudar em adulto é, para mim, uma situação embaraçante.	-,472				-,378	,319	
Gosto de participar em cursos de formação porque me permite conhecer e relacionar com outras pessoas.	,420	,390	,401				-,300
A melhor forma de aprender é a participar em cursos de formação.		,840					
Participar em cursos de formação, permite às pessoas orientar melhor as suas vidas.		,800					
Participar em formação é uma boa forma de ocupar o tempo livre.		,685	,360				
Participar em cursos de formação, dá-me a oportunidade de entrar em contacto com novos ambientes.			,801				
Participar em cursos de formação, permite-me garantir o meu futuro profissional.		,327	,705				
Participar em cursos de formação, proporciona-me benefícios.			,512		,464		
As pessoas com sucesso não necessitam de participar em formação.				-,772		,360	
Os trabalhadores devem tomar a iniciativa de participar em formação.				,610			-,360
A necessidade de aprender prolonga-se por toda a vida.	,556			,567			
Educação para adultos é tão importante como a educação para crianças.					,861		
Consigo aprender o que desejo, sem participar em cursos de formação.						,784	
A educação/formação é menos importante do que os meus tempos livres.							,923

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

O primeiro factor inclui as variáveis:

- Ter gosto em estudar e aprender;

- Gostar de participar em actividades de natureza educativa/formativa;
- Considerar que aprender é estimulante;
- Considerar que continuar a educação faz sentir-se melhor consigo mesmo;
- Voltar a estudar em adulto ser uma situação embaraçante;
- Gostar de participar em cursos de formação pelo facto de isso permitir conhecer e relacionar-se com outras pessoas.

Foi designado *satisfação em aprender*, pelo facto de as variáveis incluídas no factor reflectirem esse sentimento.

O segundo factor, chamou-se *utilidade da formação* e inclui as variáveis:

- A melhor forma de aprender é a participar em cursos de formação;
- Participar em cursos de formação, permite às pessoas orientar melhor as suas vidas;
- Participar em formação é uma boa forma de ocupar o tempo livre.

Estas variáveis traduzem a opinião de que a formação é útil a quem nela participa e daí o nome atribuído ao factor.

O terceiro factor inclui as variáveis:

- Participar em cursos de formação, proporciona-me benefícios;
- Participar em cursos de formação, permite-me garantir o meu futuro profissional;
- Participar em cursos de formação dá-me a oportunidade de entrar em contacto com novos ambientes.

Designou-se *vantagens da formação*, uma vez que as variáveis que o integram estão relacionadas com resultados positivos da formação.

O quarto factor inclui as variáveis:

- As pessoas com sucesso não necessitam de participar em formação;
- Os trabalhadores devem tomar a iniciativa de participar em formação;

- A necessidade de aprender prolonga-se por toda a vida.

Corresponde à *necessidade de aprender e participar em formação*, em virtude das variáveis que o integram.

O quinto factor inclui a variável educação para adultos é tão importante como a educação para as crianças, correspondendo à *importância da formação*.

O sexto factor inclui a variável conseguir aprender o que se deseja sem participar em cursos de formação e corresponde à *competência em auto-aprendizagem*.

O sétimo factor designou-se *prioridade da formação* e inclui a variável a educação/formação é menos importante do que os meus tempos livres.

Relativamente à questão situação no trabalho, os valores do teste de esfericidade de Bartlett revelam que existe correlação entre as variáveis e o valor KMO apresentado permite prosseguir a análise factorial (Quadro 17).

Quadro 17 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,785
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	216,908
	df	15
	Sig.	,000

Após rotação (*varimax*) foram retidos três factores (Quadro 18) que explicam 75,45% da variação total observada nas seis variáveis originais.

Quadro 18 - Matriz das componentes após rotação

	Component		
	1	2	3
Com o salário e as regalias que tenho na empresa sinto-me	,877		
Relativamente à empresa onde trabalho, sinto-me	,811	,325	
Relativamente à função que desempenho no meu trabalho, sinto-me	,622	,454	
Relativamente ao ambiente de trabalho, sinto-me		,880	
O relacionamento que tenho com os meus superiores deixa-me	,371	,666	
Se a empresa me permitir participar em cursos de formação, eu fico			,985

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

O primeiro factor, relacionado com a *satisfação com a organização em que trabalha*, inclui as seguintes variáveis medidas numa escala tipo Likert de cinco pontos (muito insatisfeito; insatisfeito; nem satisfeito nem insatisfeito; satisfeito; muito satisfeito):

- Com o salário e as regalias que tenho na empresa sinto-me;
- Relativamente à empresa onde trabalho, sinto-me;
- Relativamente à função que desempenho no meu trabalho, sinto-me.

As variáveis incluídas no segundo factor foram medidas numa escala tipo Likert de cinco pontos (muito insatisfeito; insatisfeito; nem satisfeito nem insatisfeito; satisfeito; muito satisfeito) e são:

- Relativamente ao ambiente de trabalho, sinto-me;
- O relacionamento que tenho com os meus superiores deixa-me.

Face à natureza destas variáveis e à escala de medida, o factor designou-se *satisfação com o ambiente de trabalho*.

O terceiro factor inclui a variável se a empresa me permitir participar em cursos de formação, eu fico (muito insatisfeito; insatisfeito; nem satisfeito nem insatisfeito; satisfeito; muito satisfeito). Foi designado *permissão para participar em formação*.

Relativamente à questão referente às atitudes em relação a cursos de formação, o quadro 19 demonstra a existência de correlação entre as variáveis (*Bartlett's Test of Sphericity* com *Sig.= 0,000*) e de condições para prosseguir com a análise factorial (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=0,765*).

Quadro 19 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,765
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	211,559
	df	28
	Sig.	,000

Os factores retidos foram quatro (Quadro 20), explicando 71,49% da variação total obtida nas oito variáveis originais.

Quadro 20 - Matriz das componentes após rotação

	Component			
	1	2	3	4
Gosto de escolher o local e o curso de formação que pretendo frequentar.	,783			
Sou(seria) selectivo, quanto à instituição que promove os cursos de formação.	,715			
Só participo(aria) em cursos de formação, quando penso serem de qualidade.	,680	,494		
Só participo(aria) em cursos de formação, quando me interessam os programas.	,624	,450		
É importante que as entidades formadoras disponibilizem esclarecimentos sobre os cursos que promovem.		,827		
Só tomo(aria) a decisão de participar em cursos de formação, depois de ter informação detalhada sobre o mesmo.	,383	,576		
Só participo(aria) em cursos de formação, se eles forem subsidiados.			,948	
Sou favorável ao pagamento de inscrição, para participar em cursos de formação.				,992

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

O primeiro factor inclui as variáveis:

- Gostar de escolher o local e o curso de formação que se pretende frequentar;
- Ser selectivo quanto à instituição que promove os cursos de formação;
- Participar em cursos de formação apenas quando se pensa serem de qualidade;

- Participar em cursos de formação apenas quando os programas interessam.

Designou-se *rigor da selecção da formação em que participo* pelo facto das variáveis que integram o factor se relacionarem com aspectos relevantes que pesam na selecção da formação e na acção de participar em formação.

O segundo factor inclui as variáveis:

- Considerar importante que as entidades formadoras disponibilizem esclarecimentos sobre os cursos que promovem;
- Só tomar a decisão de participar em cursos de formação, depois de ter informação detalhada sobre os mesmos.

Está relacionado com a *informação e esclarecimentos sobre a formação*, nome que lhe foi atribuído.

O terceiro factor inclui a variável participar em cursos de formação apenas se eles forem subsidiados e foi designado *formação financiada*.

O quarto factor inclui a variável ser favorável ao pagamento de inscrição, para participar em cursos de formação e chamou-se *formação paga*.

Em relação à quarta questão, respeitante à opinião dos inquiridos sobre os cursos de formação, formadores e metodologias aplicadas, foram também verificadas as condições para continuar a análise factorial.

O valor de KMO obtido indica muito fraca adequação mas ainda pode considerar-se aceitável. Verifica-se a existência de correlação entre as variáveis pois o teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância de 0,000 (Quadro 21).

Quadro 21 - Teste de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,585
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	561,243
	df	153
	Sig.	,000

Os oito factores retidos (Quadro 22) explicam 70,46% da variação total das dezoito variáveis originais.

Quadro 22 - Matriz das componentes após rotação

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
É preferível que os cursos de formação sejam realizados em salas alugadas na cidade	,784							
É preferível que os cursos sejam realizados em hotéis, restaurantes, etc	,741							
É preferível que os cursos de formação sejam realizados em universidades	,674	,425						
É conveniente que os cursos de formação durem um trimestre (média)		,893						
É conveniente que os cursos de formação durem um mês em média		,612						,416
É conveniente que os cursos de formação durem uma semana (média)		-						,504
Os formadores devem ter habilitações para dar formação.			,816					
Os formadores, além de dar matérias, devem utilizar métodos que facilitem a aprendizagem.			,647				,359	
É preferível que nos cursos de formação o formador exponha somente a matéria.			-				,392	
É preferível que a formação seja realizada em horário laboral			,636	,878				
Os cursos de formação devem ser realizados em horário pós -laboral				-				
Num curso de formação é importante utilizar o método dos trabalhos de grupo, dentro da sessão de formação				,851	,860			
Nos cursos de formação é importante haver diálogo entre os formandos e os formadores, dentro e fora da sala de formação.			,331		,712			
É preferível que os cursos sejam realizados na empresa onde trabalho	-,320					,696		
Considero importante que as entidades formadoras estejam equipadas com bar/refeitório/sala de convívio						,693		
Os cursos de formação devem ser realizados perto do local de trabalho ou residência (menos de 10kms)						,485	,452	,379
É importante que os cursos estejam relacionados com o meu trabalho							,790	
A dimensão dos grupos de formandos nos cursos de formação deve andar à volta de 15 elementos								,800

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

O primeiro factor inclui as variáveis:

- Ser preferível que os cursos de formação sejam realizados em salas alugadas na cidade;
- Ser preferível que os cursos de formação sejam realizados em universidades;
- Ser preferível que os cursos sejam realizados em hotéis, restaurantes, etc.

Compreende os aspectos relativos ao local da formação e designou-se *local da formação*.

O segundo factor inclui as variáveis:

- Ser conveniente que os cursos de formação durem um trimestre (média);
- Ser conveniente que os cursos de formação durem um mês em média
- Ser conveniente que os cursos de formação durem uma semana (média)

Designou-se *duração da formação*.

O terceiro factor inclui as variáveis:

- Os formadores devem ter habilitações para dar formação;
- Os formadores, além de dar matérias, devem utilizar métodos que facilitem a aprendizagem;
- Ser preferível que nos cursos de formação o formador exponha somente a matéria.

Designou-se *competências do formador*.

O quarto factor, chamou-se *horário da formação*, uma vez que inclui as seguintes variáveis:

- Ser preferível que a formação seja realizada em horário laboral;
- Os cursos de formação devem ser realizados em horário pós-laboral.

O quinto factor inclui as variáveis:

- Num curso de formação é importante utilizar o método dos trabalhos de grupo, dentro da sessão de formação;
- Nos cursos de formação é importante haver diálogo entre os formandos e os formadores, dentro e fora da sala de formação.

Está relacionado com o tipo de abordagem a utilizar e por esse motivo foi designado *metodologia da formação*.

O sexto factor refere-se às *comodidades complementares*, nome que lhe foi atribuído por incluir as variáveis:

- Ser preferível que os cursos sejam realizados na empresa onde se trabalha;
- Considerar importante que as entidades formadoras estejam equipadas com bar/refeitório/sala de convívio;
- Considerar que os cursos de formação devem ser realizados perto do local de trabalho ou residência (menos de 10 km).

O sétimo factor inclui a variável ser importante que os cursos estejam relacionados com o trabalho. Chamou-se *programa da formação*.

O oitavo factor inclui a variável a dimensão dos grupos de formandos nos cursos de formação deve andar à volta de quinze elementos e foi designado *número de participantes*.

A aplicação do modelo factorial permitiu identificar, para cada dimensão, os factores preditivos da participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública na formação contínua, quer no plano sócio-psicológico, quer no contexto situacional.

Assim, relativamente às questões relacionadas com *aspectos da personalidade* dos inquiridos obtiveram-se os factores relacionamento, autoconfiança, insegurança na avaliação de desempenho, a perda de oportunidade e os preconceitos, ter um hobby e a autonomia.

Relativamente à dimensão *crenças e valores* obtiveram-se os factores fé, cidadania e ética, sorte, estatuto social, valores culturais e superstição.

Quanto aos factores preditivos associados à dimensão *hábitos* refere-se o trabalho intelectual, o desenvolvimento profissional, manter-se informado, distrações, contacto com o próximo e o factor descontração.

No que diz respeito a *opiniões em relação à aprendizagem* verificou-se que os factores preditivos são a satisfação em aprender, a utilidade da formação, a necessidade de aprender e participar em formação, a importância da formação, a competência em auto aprendizagem e a prioridade da formação.

No *plano situacional*, os factores que podem influenciar a participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública em actividades de formação, estão relacionados com a satisfação na organização em que trabalham, com a satisfação com o ambiente de trabalho e com a permissão para participar em formação.

Assim, a classe personalidade e flexibilidade intelectual integra as dimensões crenças e valores, funcionamento psicológico e actividades intelectuais. Por sua vez, as classes disposições atitudinais e factores situacionais, embora suportadas na revisão da literatura, apresentam algumas diferenças que se relacionam com os factores obtidos. No quadro 23 apresentam-se as diferenças entre o modelo de base e os resultados desta pesquisa.

Quadro 23 - Comparação entre os factores preditivos da participação dos técnicos de análises clínicas obtidos nesta pesquisa e as variáveis referidas no modelo ISSTAL adaptado por Cookson(1986).

Classes	Dimensões consideradas (Modelo ISSTAL)	Dimensões obtidas
Contexto Social e Papéis Sociais	Papéis sociais atribuídos Papéis sociais adquiridos Experiências e Actividades Recursos e acesso a recursos	Papéis sociais atribuídos Papéis sociais adquiridos Experiências e Actividades Recursos e acesso a recursos
Personalidade e flexibilidade intelectual	Funcionamento psicológico Crenças e Valores Actividades de tempos livres e intelectuais	Funcionamento psicológico Crenças e Valores Actividades de tempos livres e intelectuais
Disposições Atitudinais em relação à	Educação e aprendizagem Profissão Instituição Formadora Cursos de formação	Trabalho intelectual Contacto com o próximo Desenvolvimento profissional Manter-se informado Descontracção Satisfação em aprender Utilidade da formação Necessidade em aprender e participar em formação Importância da formação Competência em auto aprendizagem Prioridade da formação
Informação Retida	Nível de participação na formação Satisfação com a formação Satisfação com a educação Auto-percepção como estudante	Nível de participação na formação Satisfação com a formação Satisfação com a educação
Factores Situacionais	Divulgação da formação Obstáculos à formação Características do trabalho	Satisfação com a organização em que trabalha Satisfação com o ambiente de trabalho Permissão para participar em formação
Variável Dependente	Participação na formação contínua	Participação na formação contínua

3. Análise da relação entre os factores obtidos e a participação em actividades de formação.

Para compreender a influência dos factores obtidos (variáveis independentes) na participação dos TACSP na formação contínua aplicou-se a análise de regressão linear múltipla que nos permitiu estimar o grau de influência destas variáveis (variáveis independentes) na variável "IPA 119 – Horas de formação?" (variável dependente). A análise de regressão foi efectuada utilizando como variáveis independentes todos os factores estimados na análise factorial acima mencionada. O método de cálculo seleccionado foi o método *Stepwise* que é um método de introdução progressiva de variáveis independentes. As variáveis que o método reteve como explicativas da variabilidade da variável dependente (IPA 119 – Horas de formação?) foram as seguintes:

X₁ – Prioridade da formação

X₂- Utilidade da formação

X₃- Superstição

X₄- Descontracção

X₅- Satisfação com a organização em que trabalho

X₆- Formação financiada

X₇- Socialização

No seu conjunto, explicam 29% da variabilidade da variável dependente ($R^2 = 0,290$ e $R^2_{ajustado} = 0,250$) (Quadro 24).

Quadro 24 - Análise de regressão: Modelo sumário

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
7	,539 ⁹	,290	,250	,98180

Tendo por base o teste da Análise de Variância, pode concluir-se que a regressão é significativa ($p_value < 0.05$), (Quadro 25).

Quadro 25 - Análise de regressão: análise de variância

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
7 Regression	48,092	7	6,870	7,127	,000 ⁹
Residual	117,601	122	,964		
Total	165,692	129			

A análise do Quadro 26 permite verificar que as variáveis apresentadas apresentam uma associação positiva com a variável depende, excepto a variável satisfação com a organização em que trabalho.

Quadro 26 - Análise de regressão: Coeficientes

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients
	B	Std. Error	Beta
7 (Constant)	-3,166	,998	
prioridade da formação	,289	,098	,234
utilidade da formação	,304	,132	,190
superstição	,432	,129	,268
descontracção	,302	,136	,187
Satisfação com a organização em que trabalha	-,313	,127	-,200
Formação financiada	,211	,100	,169
socialização	,286	,141	,167

a. Dependent Variable: Horas_ formação

Assim, tomando em consideração os valores beta estimados para cada variável independente (factor), obteve-se a seguinte equação de regressão que explica o peso de cada factor na explicação da variabilidade da participação (IPA 119 – Horas de formação):

$$IPA\ 119 = -3.166 + 0.289x_1 + 0.304x_2 + 0.432x_3 + 0.302x_4 - 0.313x_5 + 0.211x_6 + 0.286x_7$$

Os resultados de outras pesquisas, apontam variáveis externas contextuais como o tempo e ainda um conjunto de variáveis do plano Sócio-Psicológico e situacional (Ajzen e Fishbein, 1980, Cookson, 1986). De acordo com Theberg (1987) a participação é mais elevada nos indivíduos que são mais valorizados socialmente ou têm posições sociais dominantes. Em Portugal a pesquisa realizada por Figueira (2004) revelou que a experiência e as imagens da aprendizagem bem como as disposições atitudinais face à

formação e aprendizagem, constituem as dimensões que mais influenciam a participação dos técnicos do sector da agro-indústria em actividades de formação contínua.

Relativamente aos técnicos de análises clínicas e saúde pública, os resultados desta pesquisa indicam que a participação dos TACSP em formação está sobretudo associada a crenças e valores, designadamente o factor superstição, que é o que melhor explica a participação. Assim, a participação parece estar relacionada com uma coincidência ou uma oportunidade que surgiu mas que não foi deliberadamente decidida nem procurada. Este resultado parece incongruente com o nível académico destes profissionais. Esperava-se uma atitude mais interveniente, mais consentânea com a formação académica de base e com o perfil profissional.

O factor satisfação com a organização em que trabalham também tem um peso significativo, mas apresenta uma associação negativa com a participação, o que indica que quanto maior a satisfação com a organização menor é o índice de participação dos TACSP em actividades de formação.

Outros factores que revelam influência positiva na participação dos técnicos de análises clínicas em formação estão relacionados com a prioridade e a utilidade da formação e com o financiamento atribuído.

O aspecto psicológico com destaque para algumas características da personalidade constitui também um aspecto explicativo da participação dos TACSP em actividades de formação, embora menos significativo.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo pode afirmar-se que estes parecem não estar inteiramente de acordo com o modelo ISSTAL uma vez que nem todas as dimensões analisadas se apresentaram relacionadas com a participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública em actividades de formação contínua. Embora, nesta pesquisa não se tenha seguido na íntegra o modelo de análise original, uma vez que não foram analisadas as relações entre as várias classes, os resultados obtidos indicam que, no caso dos técnicos de análises clínicas e saúde pública, apenas as classes personalidade e flexibilidade intelectual e disposições atitudinais parecem influenciar a participação na formação contínua. Contudo, os resultados obtidos neste estudo parecem ir ao encontro dos obtidos na pesquisa de Figueira (2004), o que pode indicar que o contexto social tem influência na participação na formação contínua. Por outro lado, a associação negativa entre a satisfação com a organização em que trabalham e a participação constitui um aspecto que não encontra suporte na revisão da literatura

efectuada. As diferenças encontradas podem estar relacionadas com o contexto socioprofissional dos TACSP, com uma diferente interpretação dada às dimensões ou ambos.

4. Análise das razões mais importantes ligadas à participação dos Técnicos de Análises Clínicas e Saúde Pública em actividades de formação contínua.

Complementarmente, considerou-se oportuno verificar quais as razões assinaladas como mais importantes na decisão para participar. Para tal, aplicou-se o teste de Friedman. Este teste permitiu verificar que as três principais razões que levam os TACSP a participar em actividades de Formação contínua são:

O reconhecimento de que a aprendizagem ao longo da vida capacidade de aprender é fundamental para estar actualizado profissionalmente (Mean Rank = 9,19); sentir a necessidade de aprender (Mean Rank = 8,79); e considerar que a participação em cursos de formação pode criar novas oportunidades profissionais (Mean Rank = 8,13) (Quadro 27).

Quadro 27 - Teste de Friedman

	Mean Rank
Ter necessidade de prosseguir na minha carreira	7,91
Sentir necessidade de aprender	8,79
Ter constituído família	2,95
Ter tido um filho	2,93
Os meus amigos me terem convencido sobre a importância de frequentar cursos de formação	3,69
Sentir necessidade de ser reconhecido profissionalmente	6,67
Ter tempo disponível	4,93
Ter a necessidade de participar como voluntário numa instituição	3,96
Reconhecer que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para me manter actualizado profissionalmente	9,19
Considerar que a participação em cursos de formação pode criar novas oportunidades profissionais	8,13
Considerar que a participação em cursos de formação constitui uma oportunidade para conviver e criar novas amizades	6,85

Estes resultados corroboram os de um estudo conduzido por Silva (2007) que indicou, relativamente à percepção das necessidades de formação, que os técnicos de análises clínicas e saúde pública necessitam da formação para aprofundar e adquirir conhecimentos e para se manterem actualizados profissionalmente.

Quadro 28 - Estatísticas do teste Friedman

N	150
Chi-Square	940,643
df	10
Asymp. Sig.	,000

Oa. Friedman Test

O quadro 28 mostra que os resultados dos 150 casos válidos analisados revelam um valor significativo do teste de Friedman ($p= 0,00$).

5. Análise das principais razões da não participação dos TACSP em actividades de formação contínua.

Para dar resposta à questão “Que tipo de constrangimentos presidem à decisão dos TACSP da sua não participação em actividades de formação contínua?” aplicámos também o teste de Friedman.

Os dados obtidos permitiram concluir que os principais obstáculos à participação dos inquiridos em programas de formação contínua estão relacionados com a incompatibilidade com o horário de trabalho (*Mean Rank = 7,17*), com a dificuldade em ser substituído no trabalho (*Mean Rank = 6,44*) e com o facto de não ter tempo disponível (*Mean Rank = 6,33*) (Quadro 29).

Estes resultados vão ao encontro de resultados obtidos num estudo desenvolvido por Tilburg (1989) que aponta dificuldades de ordem pessoal e profissional como factores que afectam a decisão de participar. Corroboram também, os resultados obtidos por Figueira (2004) que apontam a falta de tempo como uma das dificuldades dos trabalhadores técnicos do sector da agro-indústria no acesso à formação, o que leva a crer que a participação na formação é afectada pelo contexto social, profissional e organizacional.

Quadro 29 - Teste de *Friedman*

	Mean Rank
A frequência nesses cursos prejudica a minha vida familiar	4,92
Os horários serem incompatíveis com o meu horário de trabalho	7,17
O local do curso de formação não me satisfazer	5,11
Não querer sacrificar os poucos tempos livres que tenho	4,86
Não ter disposição nem interesse	4,05
Ser difícil conciliar com a minha vida familiar	5,69
Não ter tempo disponível	6,33
Ser difícil encontrar alguém que me substitua no trabalho	6,44
Existirem outras coisas mais prioritárias na minha vida	5,60
Não gostar de ir sozinho para cursos de formação	4,82

Os resultados dos 149 casos válidos revelam um valor significativo do teste de Friedman

(df=9; p=0,000) (Quadro 30).

Quadro 30 - Estatísticas do teste Friedman

N	149
Chi-Square	181,440
df	9
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

V. CAPÍTULO

Considerações Finais

1- Notas conclusivas

O presente estudo foi realizado com a finalidade de identificar e compreender os factores relacionados com a participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública em actividades de formação contínua.

Produziu resultados que permitem retirar as seguintes notas conclusivas:

1. Factores associados à participação dos TACSP em programas de formação profissional contínua.

Os factores considerados mais relevantes na participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública em actividades de formação contínua foram o relacionamento, autoconfiança, insegurança na avaliação de desempenho, perda de oportunidades e preconceitos, socialização, autonomia, ter um hobby, fé, cidadania e ética, sorte, estatuto social, valores culturais, respeito pelas regras, trabalho intelectual, desenvolvimento profissional, manter-se informado, distrações, contacto com o próximo, descontração, importância da formação, satisfação em aprender, utilidade da formação, vantagens da formação, necessidade de aprender e participar em formação, competência em auto-aprendizagem e prioridade da formação. Estes factores estão relacionados com aspectos da personalidade, com os hábitos, as crenças e os valores, com a situação no trabalho, opiniões e competências.

2. Factores associados à decisão de participar na formação contínua.

Os factores preditivos da participação dos TACSP na formação estão relacionados com a prioridade e utilidade da formação, a descontração, a superstição, a socialização, a formação financiada e a satisfação com a instituição empregadora. Este último aspecto apresenta uma associação negativa com a participação que, apesar de parecer contraditória, pode significar que os técnicos de análises clínicas não têm uma cultura de formação contínua, vêem a formação como uma forma de alcançar um determinado estatuto socioprofissional e, uma vez satisfeitas as expectativas de progressão na carreira ou não se vislumbrando qualquer hipótese de progressão, deixam de ter uma atitude pró-activa em relação à sua formação profissional.

Este aspecto, associado ao facto da superstição ser o factor que melhor explica a participação parece ser revelador de uma baixa auto-estima profissional. Será que os resultados obtidos são reveladores de um sentimento de frustração em relação à profissão ou ao reconhecimento do seu estatuto?

No entanto, os resultados indicam também que as variáveis referidas têm pouco poder explicativo na participação dos TACSP em actividades de formação, o que indica que haverá outras variáveis não contempladas nesta pesquisa que poderão exercer influência significativa na participação destes profissionais na formação contínua.

3. Atitude dos TACSP face à sua própria participação em programas de formação.

Os técnicos de análises clínicas consideram que a participação na formação lhes pode proporcionar oportunidades profissionais e que a formação pode resolver as necessidades de actualização. No entanto, alguns aspectos relacionados com a dificuldade em conciliar a formação com o horário de trabalho, a dificuldade em ser substituído e não ter tempo disponível, não permitem ou dificultam a participação.

No modelo teórico que serviu de base a esta pesquisa (ISSTAL) o fenómeno da participação está associado a um conjunto de factores preditivos enquadrados em seis classes: contexto externo; aspectos sociais; personalidade e flexibilidade intelectual; disposições atitudinais; retenção de informação (aprendizagem) e factores situacionais, de acordo com uma abordagem interdisciplinar do fenómeno em análise. Foram incluídas nesta pesquisa todas as variáveis relevantes do plano sócio-psicológico e situacional para apresentar uma compreensão interdisciplinar da participação.

Não obstante, os resultados obtidos parecem não corroborar o modelo uma vez que apenas as classes disposições atitudinais e personalidade e flexibilidade intelectual parecem ter algum poder explicativo da participação dos TACSP na formação contínua. Por outro lado, as diferenças encontradas nos factores obtidos para a classe disposições atitudinais parecem sugerir que este não será o modelo mais adequado para estudar a participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública na formação contínua. No entanto estas diferenças podem ser atribuídas a uma diferente interpretação dada às variáveis consideradas.

O estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente no que se refere ao tamanho da amostra e não pode, por isso, ser generalizado para a totalidade dos técnicos de análises clínicas e saúde pública.

Recomenda-se a realização deste estudo com uma amostra representativa para melhor compreender o fenómeno da participação dos TACSP em actividades de formação.

2. Proposta de intervenção sócio-organizacional para os técnicos de análises clínicas e saúde pública

Ao observarmos os resultados do estudo deparamo-nos com a necessidade de valorização profissional bem como com a existência de algum défice de qualidade organizacional no que se refere às oportunidades de formação profissional contínua, muito provavelmente com reflexos negativos na participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública na formação contínua.

Face aos resultados expressos, foi elaborada uma proposta de intervenção assente no desenvolvimento de estratégias capazes de promoverem a participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública em actividades de formação, assente em seis pontos-chave:

- 1) Desenvolver um espírito de pertença e identidade profissional, de modo a promover a aquisição de competências que lhes permitam uma intervenção mais qualificada e estimular o trabalho em equipa, facilitando a partilha de conhecimentos
- 2) Criar um sistema de informação que permita um correcto levantamento das necessidades de formação a fim de se poder proceder ao planeamento adequado da formação
- 3) Facilitar a formação em horário laboral de modo a aumentar os níveis de participação.
- 4) Promover a criação de grupos de encontro entre os técnicos de análises clínicas e saúde pública com vista à troca de ideias e experiências, desenvolvimento de trabalhos de investigação de modo a criar um projecto que contribua para o desenvolvimento profissional do grupo-alvo.
- 5) Investir num plano de formação flexível que atenda às expectativas dos profissionais, debater e avaliar o trabalho desenvolvido para que possam ser melhoradas, consolidadas e difundidas as políticas de formação implementadas.
- 6) Conceber instrumentos específicos para avaliar o plano de acção

Para que tal seja possível é necessário desenvolver reuniões de serviço, formações teóricas e práticas bem como criar grupos de trabalho com vista à resolução de problemas concretos, devendo os TACSP adoptar modelos aprimorados de debate que

lhes permitam desenvolver uma cultura que encoraje a valorização da formação e da investigação entre todos os profissionais.

Estas reuniões e acções de formação devem ser dinamizadas pelo técnico coordenador, que deve recolher as opiniões dos profissionais que frequentam a formação e propor a realização e apresentação de estudos a fim de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e possibilitar a sua avaliação. No entanto, no que concerne à formação profissional contínua, cabe a cada um de nós um papel preponderante como agentes promotores de uma cultura de participação e de colaboração dinâmica por parte de todos os actores envolvidos.

Referências Bibliográficas

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Alexandris, K., & Carroll, B. (1997). An analysis of leisure constraints based on different recreational sport participation levels: Results from a study in Greece. *Leisure Sciences*, 19, no. 1, 1-15.
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade aberta.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Naturais*. Lisboa: editorial Presença.
- Apps, J. (1979). *Problems in continuing education*. Nova Iorque: Mc Graw- Hill.
- Bell, D. (1977). *O advento da sociedade pós-industrial*. S. Paulo: Cultrix.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Blane, D.(1991). *Sociology as applied to medicine*. Londres: Baillière Tindall.
- Bogard, G. (1991). *Pour une Éducation Socialisatrice dès Adultes*. Estrarburgo: Conselho da Europa.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle`s typology. *Adult Education*, 21(2), 3-26.
- Boyd, Apps & Associates.(1980). AEA handbook. In: Merrian, S.B, Cunningham, P.M. (Eds.). *Handbook of adult and continuing education*. São Francisco: Jossey Bass.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta
- Bugada, Helena (2006). Pilares Fundamentais da "clinical governance". *Rev Port de Gestão e Saúde*, 0: 30-35.
- Canário, R.(1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Canário, R.(2000).*EDUCAÇÃO DE ADULTOS Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Cohn, E., & Hughes, W.W. (1994). A benefit-cost analysis of investment in college education in the United States: 1969-1985. *Economics of Education Review*, 13,no. 2, 109-123

Cookson, P.S. (1986). A framework for theory and research on adult education participation.*Adult Education Quarterly*, 36, no. 3, 130-141.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. São Francisco: Jossey-Bass.

Darkenwald, G.G., & Merriam, S.B. (1982). *Adult education: foundations of practice*. NewYork: Harper & Row.

Dhanidina, L., & Griffith, W.S. (1975). Costs and benefits of delayed high school completion. *Adult Education Quarterly*, 25, no. 4, 217-230.

Dominicé, P. (1990). *L`Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Ed. L`Harmattan.

Dominicé, P. (1991). La formation experientielle: un concept importé pour penser la formation. In *La formation Experientielle des Adultes*. Paris: La Documentacion Française.

Ferry, G.(1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie e la pratique*. Paris: Dunod.

Figueira, E. (2009). Relatório preliminar do estudo Formação & Competitividade financiado pela FCT e ainda não terminado. Dados fornecidos pelo coordenador do estudo.

Figueira, E. et al. (2004). "Participação na formação contínua: uma necessidade para uma empregabilidade sustentável na Região do Alentejo", *Actas do V Congresso Português de Sociologia*, sob o título "Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção", 39-43.

Finger, M, Asún, J.M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Finger, M. (1989). *Apprendre une issue – l`éducation des adultes à l`âge de la transformation de perspective*. Lausanne: Ed. L. E. P.

Fortin, M. F. (1996). *O processo de Investigação*. Montreal: Décarie Editeur.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora

Hair Jr., J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L.; & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. (5th ed). New Jersey: Prentice Hall.

Josso, C. (1991). L`experience formatrice.un concept em construction. In *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française.

Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: a neglected species*. (3ªed.). Houston: Gulf.

Larson, GA. (1980). Overcoming barriers to communication. In G.G. Darkenwald & GA. Larson (Eds.), *Reaching hard-to-reach adults* (pp. 27-38). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Le Bouedec, G. (1988). Les défis de la formation continue: développement personnel ou développement professionnel? Paris: Ed. L`Harmattan.

Lesne, M. & Minvielle, Y. (1990). *Socialization et Formation*. Paris: Ed. Paideia, col. Théories et Pratiques de l`Education des adultes.

Machado, F. L. & Costa, A. F. (1998). Processos de uma modernidade inacabada. In J. M. Viegas & A.F. Costa (eds.). *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta.

Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Melo, A.(1998). A Educação para o desenvolvimento Sustentável, Base da Grande Reorientação Educativa para o 3º Milénio. In *A Educação na viragem do Século XX*. Actas das I Jornadas de Educação. Braga: NEDUM/IEP/UM, pp.29-38.

Mozzicaffreddo, J. (1997). *Estado-Providência e cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta.

Nóvoa, A.(1988). *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus*. In *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H. Ministério da Saúde.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Pain,A. (1990). *Education Informelle- les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Ed. L`Harmattan.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS. (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pineau,G. (1991). *Formation experientielle et théorie tripolaire de la formation*. In *La formation Experientielle des Adultes*.Paris: La Documentacion Française.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva-Publicações Lda.

Robinson, J.P. (1977). *How Americans use time: A social-psychological analysis of everyday behaviour*. New York: Praeger.

Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education*. Center for Educational Research and Innovations. Paris, France: Organization for Economic Cooperation and Development.

Santos, B. S. (1993). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Afrontamento.

Scanlon, C. (1986). *Deterrents to participation: An adult education dilemma*. The ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Columbus, OH: Ohio State University

Silva, C. A. (2003). *ABC do SPSS for windows. Introdução ao tratamento de dados em ciências sociais*. Évora: Associação de Defesa dos Interesses de Monsaraz (ADIM)

Silva, I. P. (2007). *A Formação Contínua dos técnicos de Análises Clínicas e Saúde Pública- o caso do Distrito de Setúbal*. Tese de Mestrado em Intervenção Sócio-Organizacional na Saúde – Universidade de Évora, Évora.

Smith, D. H. (1980). "General activity model", in *Participation in Social and Political Activities*, D.H. Smith, J. Macaulay, and Associates (Eds). 461-530. S. Francisco: Jossey Bass.

Smith, D. H., & Theberge. N. (1987). *Why people recreate: An overview of research*. Campaign, IL: Life Enhancement Publications.

Tilbourg, E. V. (1989). "Participation and persistence in continuing lifelong learning experiences of the Ohio Cooperative Extension Service: an investigation using expectancy valence". *Journal of Agricultural Education*, (30), 4, 42-46.

Torres, L. A. (2004). *A formação profissional contínua dos técnicos de análises clínicas*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Tuijnman, A., Fagerland, I. (1989). "Measuring and predicting in lifelong in education using longitudinal data " in *Scandinavian Journal of Educational Research* (33), 1, pp. 47-46.

UNESCO. (1997). Cinquième Conférence Internationale sur L`Education des Adultes. La Déclaration de Hambourg.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Williams, P.W., & Basford, R. (1992). Segmenting downhill skiing's latent demand markets. *American Behavioural Scientist*, (36), 2, 222-235.

Yang, B., Blunt, A., Butler, R. (1994). "Prediction of participation in continuing professional education: A test of two behavioral intention models", *Adult Education Quarterly*, (44), 2, 83-96.

ANEXOS

Anexo 1 Questionário

I – PARTE (CPS)

Nesta parte, pretende-se obter informação acerca de si próprio(a):

CPS1 – Sexo: - Assinale com um (x)

1 Masculino

2 Feminino

CPS2 – Idade: _____ Anos

CPS3 – Até aos 18 anos de idade, qual foi o local onde passou a maior parte do tempo?

Assinale com um (x)

1 Meio Rural

2 Meio Urbano

CPS4 – Estado Civil: Assinale com um (x)

1 Solteiro(a)

3 Divorciado(a)/Separado(a)

2 Casado(a)/Companheira(o)

4 Viúvo(a)

CPS5 – Quantos filhos tem? _____

CPS6 – Quais as suas habilitações literárias? – Assinale com um (x)

1 Bacharelato

4 Doutoramento

2 Licenciatura

5 Outra. Especifique _____

3 Mestrado

CPS7 – Em que sector Laboratorial exerce a sua profissão ?- Assinale com um (x)

1 Laboratório de Bioquímica

4 Laboratório de Microbiologia

2 Laboratório de Hematologia

5 Laboratório de Urgência

3 Laboratório de Imunologia

6 Outro. Qual.? _____

CPS8 – Condição actual perante o trabalho: - Assinale com um (x)

1 Contrato individual com termo

4 Contrato individual termo incerto

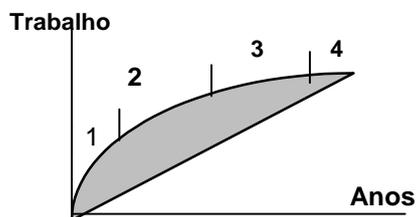
2 Contrato individual sem termo

5 Contrato trabalho funções públicas (antigo quadro) função pública

3 Contrato individual tempo indeterminado

6 Desempregado

CPS9 – No gráfico abaixo, a curva representa a evolução típica ao longo de uma carreira profissional. No seu entender qual a posição que ocupa nessa curva? Assinale com um (x)



1 - Início da carreira profissional

2 - Aumento crescente das capacidades e responsabilidades individuais

3 - Carreira profissional próxima da estabilidade a nível de capacidades e responsabilidades

4 - Plataforma máxima de estabilidade

II – PARTE (PFI)

Nesta parte, pretende-se conhecer alguns aspectos da sua personalidade.

Não havendo afirmações correctas nem erradas, faça um círculo à volta do número que melhor se adapte à sua situação. Responda a todas as afirmações.

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo e nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente)

PFI14	Eu completo com sucesso as tarefas que desempenho.	1	2	3	4	5
PFI15	Procuro sempre relacionar-me com os colegas de profissão e fazer parte de equipas de trabalho.	1	2	3	4	5
PFI16	Esforço-me por aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
PFI17	Antes de tomar decisões importantes, procuro a opinião dos outros.	1	2	3	4	5
PFI18	Tenho um hobby (escrever, pintar, moldar, etc.), que retrata melhor a maneira como eu sou.	1	2	3	4	5
PFI19	Consigo resistir à pressão dos outros, quando não quero fazer determinada coisa, mesmo que esta seja importante.	1	2	3	4	5
PFI20	Ofereço-me como voluntário para desempenhar novas tarefas no emprego	1	2	3	4	5
PFI21	Só fico satisfeito(a) com o meu desempenho no emprego quando o meu chefe e/ou colegas dizem que está aceitável.	1	2	3	4	5
PFI22	Só costumo julgar os meus novos colegas de profissão, depois de ter trabalhado com eles.	1	2	3	4	5
PFI23	Quando desempenho uma tarefa, sei que estou preparado para a realizar.	1	2	3	4	5
PFI24	Sinto dificuldade em julgar-me a mim próprio, sobre a forma como desempenho uma dada tarefa.	1	2	3	4	5
PFI25	Só dou por terminada uma tarefa, quando ela estiver como eu quero.	1	2	3	4	5
PFI26	Tenho dificuldade em perceber se o meu chefe gosta do meu trabalho.	1	2	3	4	5
PFI27	Normalmente, distingo as pessoas por categorias, segundo a sua profissão, etnia e/ou habilitações literárias.	1	2	3	4	5
PFI28	Sou mais eficiente no meu trabalho quando tenho autonomia para decidir.	1	2	3	4	5
PFI29	Esforço-me por conhecer novas pessoas.	1	2	3	4	5
PFI30	Deixei de fazer coisas que gostaria de fazer, pelo facto de desperdiçar as oportunidades que me surgiram na vida.	1	2	3	4	5

Leia as seguintes afirmações acerca de CRENÇAS E VALORES. Não havendo afirmações correctas nem erradas, faça um círculo à volta do número que melhor se adapte à sua situação. Responda a todas as afirmações.

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo e nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente)

PFI31	As minhas crenças e valores ajudam-me nos desafios diários.	1	2	3	4	5
PFI32	É importante para mim ter um carro caro.	1	2	3	4	5
PFI33	Para ser feliz, é preciso ter dinheiro.	1	2	3	4	5
PFI34	Procuro cumprir as regras estipuladas pela empresa onde trabalho.	1	2	3	4	5
PFI35	Para se viver calma deve-se respeitar as leis existentes na sociedade.	1	2	3	4	5
PFI36	A ética profissional contribui para o sucesso de uma actividade.	1	2	3	4	5
PFI37	Criar laços de amizade, deve ser independente de ideologias políticas e/ou religiosas.	1	2	3	4	5
PFI38	Considero mais importante preservar património cultural do que o (re)construir/destruir para fins económicos (barragens, estradas,..).	1	2	3	4	5
PFI39	Deve-se preservar o património nacional, pois ele contribui para a nossa identidade.	1	2	3	4	5
PFI40	Para mim, sexta-feira 13 é um dia como os outros.	1	2	3	4	5
PFI41	Gosto de jogar com os meus números de sorte.	1	2	3	4	5
PFI42	Existem poderes sobrenaturais.	1	2	3	4	5
PFI43	Acredito na vida para além da morte.	1	2	3	4	5
PFI44	Para mim, é muito importante ganhar o totoloto/euromilhões.	1	2	3	4	5
PFI45	As coincidências que me ocorrem na vida têm um significado especial.	1	2	3	4	5

Para cada uma das actividades abaixo indicadas, faça um círculo à volta do número, que melhor descreve a sua situação.

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não Concordo e nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente)

Tenho o HÁBITO, de:

PFI46	Ver noticiários na televisão.	1	2	3	4	5
PFI47	Ver documentários na televisão.	1	2	3	4	5
PFI48	Ver telenovelas.	1	2	3	4	5
PFI49	Ver filmes na televisão ou vídeo.	1	2	3	4	5
PFI50	Ver desporto na televisão.	1	2	3	4	5
PFI51	Ir ao cinema.	1	2	3	4	5
PFI52	Ouvir rádio diariamente.	1	2	3	4	5
PFI53	Praticar desporto.	1	2	3	4	5
PFI54	Ler jornais/revistas para estar inteirado do que se passa no mundo.	1	2	3	4	5
PFI55	Ler revistas relacionadas com a minha actividade profissional.	1	2	3	4	5
PFI56	Escrever artigos para jornais / revistas.	1	2	3	4	5
PFI57	Escrever livros.	1	2	3	4	5
PFI58	Trabalhar como voluntário em colectividades que necessitem de ajuda.	1	2	3	4	5
PFI59	Visitar museus/exposições nos meus tempos livres.	1	2	3	4	5
PFI60	Visitar amigos/familiares/vizinhos/colegas nos meus tempos livres.	1	2	3	4	5
PFI61	Dar passeios ao fim de semana e feriados.	1	2	3	4	5
PFI62	Comprar livros relacionados com a minha actividade profissional.	1	2	3	4	5
PFI63	Tratar da horta/jardim nos meus tempos livres.	1	2	3	4	5
PFI64	Realizar conferências e/ou seminários.	1	2	3	4	5

III – PARTE (DAT)

Nesta parte, pretende-se saber o que pensa em relação à educação e aprendizagem, à profissão e às entidades formadoras.

Para as afirmações abaixo indicadas, faça um círculo à volta do número, que melhor descreve a sua opinião acerca da educação e aprendizagem:

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo e nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente)

DAT65	Tenho gosto em estudar e aprender.	1	2	3	4	5
DAT66	Gosto de participar em actividades de natureza educativa/formativa.	1	2	3	4	5
DAT67	Aprender é estimulante.	1	2	3	4	5
DAT68	As pessoas com sucesso não necessitam de participar em formação.	1	2	3	4	5
DAT69	Os trabalhadores devem tomar a iniciativa de participar em formação.	1	2	3	4	5
DAT70	Gosto de participar em cursos de formação porque me permite conhecer e relacionar com outras pessoas.	1	2	3	4	5
DAT71	A necessidade de aprender prolonga-se por toda a vida.	1	2	3	4	5
DAT72	A educação/formação é menos importante do que os meus tempos livres.	1	2	3	4	5
DAT73	Consigo aprender o que desejo, sem participar em cursos de formação.	1	2	3	4	5
DAT74	Participar em cursos de formação, permite às pessoas orientar melhor as suas vidas.	1	2	3	4	5
DAT75	A melhor forma de aprender é a participar em cursos de formação.	1	2	3	4	5
DAT76	Participar em formação é uma boa forma de ocupar o tempo livre.	1	2	3	4	5
DAT77	Continuar a minha educação faz-me sentir melhor comigo próprio.	1	2	3	4	5
DAT78	Participar em cursos de formação, permite-me garantir o meu futuro profissional.	1	2	3	4	5
DAT79	Participar em cursos de formação, dá-me a oportunidade de entrar em contacto com novos ambientes.	1	2	3	4	5
DAT80	Voltar a estudar em adulto é, para mim, uma situação embaraçante.	1	2	3	4	5
DAT81	Educação para adultos é tão importante como a educação para crianças.	1	2	3	4	5
DAT82	Participar em cursos de formação, proporciona-me benefícios.	1	2	3	4	5

De acordo com a escala que se segue assinale com um círculo à volta do número que melhor corresponder à sua situação no trabalho.

(1=Muito insatisfeito;2=Insatisfeito;3=Nem Insatisfeito nem Satisfeito;4=Satisfeito; 5=Muito satisfeito)

DAT83	Relativamente à empresa onde trabalho, sinto-me	1	2	3	4	5
DAT84	Relativamente à função que desempenho no meu trabalho, sinto-me	1	2	3	4	5
DAT85	Com o salário e as regalias que tenho na empresa sinto-me	1	2	3	4	5
DAT86	O relacionamento que tenho com os meus superiores deixa-me	1	2	3	4	5
DAT87	Se a empresa me permitir participar em cursos de formação, eu fico	1	2	3	4	5
DAT88	Relativamente ao ambiente de trabalho, sinto-me	1	2	3	4	5

Em relação a CURSOS DE FORMAÇÃO (mesmo que nunca tenha participado em algum), assinale com um círculo à volta do número que melhor corresponder à sua posição face às afirmações que se seguem.

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo e nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente)

DAT89	Só tomo(ria) a decisão de participar em cursos de formação, depois de ter informação detalhada sobre o mesmo.	1	2	3	4	5
DAT90	Sou(seria) selectivo, quanto à instituição que promove os cursos de formação.	1	2	3	4	5
DAT91	Só participo(ria) em cursos de formação, quando me interessam os programas.	1	2	3	4	5
DAT92	Só participo(ria) em cursos de formação, quando penso serem de qualidade.	1	2	3	4	5
DAT93	Só participo(ria) em cursos de formação, se eles forem subsidiados.	1	2	3	4	5
DAT94	É importante que as entidades formadoras disponibilizem esclarecimentos sobre os cursos que promovem.	1	2	3	4	5
DAT95	Sou favorável ao pagamento de inscrição, para participar em cursos de formação.	1	2	3	4	5
DAT96	Gosto de escolher o local e o curso de formação que pretendo frequentar.	1	2	3	4	5

Assinale com um círculo o n.º da escala abaixo indicada que melhor corresponde à sua opinião sobre os CURSOS DE FORMAÇÃO, FORMADORES E METODOLOGIAS aplicadas:

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo e nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente)

DAT97	Os formadores devem ter habilitações para dar formação.	1	2	3	4	5
DAT98	Os formadores, além de dar matérias, devem utilizar métodos que facilitem a aprendizagem.	1	2	3	4	5
DAT99	É preferível que nos cursos de formação o formador exponha somente a matéria.	1	2	3	4	5
DAT100	Nos cursos de formação é importante haver diálogo entre os formandos e os formadores, dentro e fora da sala de formação.	1	2	3	4	5
DAT101	Num curso de formação é importante utilizar o método dos trabalhos de grupo, dentro da sessão de formação.	1	2	3	4	5
DAT102	Os cursos de formação devem ser realizados em horário pós-laboral.	1	2	3	4	5
DAT103	É importante que os cursos estejam relacionados c/ o meu trabalho.	1	2	3	4	5
DAT104	A dimensão dos grupos de formandos nos cursos de formação deve andar à volta de 15 elementos.	1	2	3	4	5
DAT105	Os cursos de formação devem ser realizados perto do local de trabalho ou residência (menos de 10 Kms).	1	2	3	4	5
DAT106	É preferível que os cursos de formação sejam realizados em universidades.	1	2	3	4	5
DAT107	É preferível que os cursos de formação sejam realizados em salas alugadas na cidade.	1	2	3	4	5
DAT108	É preferível que os cursos sejam realizados em hotéis, restaurantes, etc.	1	2	3	4	5
DAT109	É preferível que os cursos sejam realizados na empresa onde trabalho.	1	2	3	4	5
DAT110	Considero importante que as entidades formadoras estejam equipadas com bar/refeitório/sala de convívio.	1	2	3	4	5
DAT111	É preferível que a formação sejam realizada em horário laboral.	1	2	3	4	5
DAT112	É conveniente que os cursos de formação durem uma semana (média).	1	2	3	4	5
DAT113	É conveniente que os cursos de formação durem um mês em média.	1	2	3	4	5
DAT114	É conveniente que os cursos de formação durem um trimestre (média).	1	2	3	4	5

IV – PARTE (IPA)

Nesta parte, pretende-se capturar a intensidade com que participa em acções de formação.

IPA 115 – Já frequentou cursos de formação? – Assinale com um (x)

- Nunca frequentei 4 Frequentei antes do ingresso na profissão
Frequentei, mas desisti 5 Frequentei antes e depois do ingresso
Frequentei após ingresso na profissão

Se respondeu NUNCA FREQUENTEI, avance para a questão SIT 121 (V Parte)

IPA 116 – Indique o seu grau de satisfação relativamente à formação que frequentou (assinale uma só opção).

- 1 Gostei de todos os cursos de formação que frequentei.
2 Gostei da maior parte dos cursos de formação que frequentei.
3 Gostei de alguns dos cursos de formação que frequentei.
4 Gostei de muito poucos cursos de formação que frequentei.
5 Não gostei de qualquer dos cursos de formação que frequentei.

IPA 117 – Indique o seu grau de satisfação relativamente às experiências de aprendizagem (assinale uma só opção).

- 1 Gostei de todas as experiências de aprendizagem por que passei.
2 Gostei da maior parte das experiências de aprendizagem por que passei.
3 Gostei de algumas das experiências de aprendizagem por que passei.
4 Gostei de muito poucas das experiências de aprendizagem por que passei.
5 Não gostei de qualquer das experiências de aprendizagem por que passei.

IPA 118 – Na escala abaixo indicada, mencione com que frequência, em média, participou em cursos de formação nos últimos 5 anos?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	vezes / ano
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

IPA 119 – No ano passado, considerando todas as acções que frequentou, em quantas horas de formação participou? Assinale com (x) uma única opção.

- 1 Menos de 20 horas
2 De 21 a 40 horas
3 De 41 a 60 horas
4 De 61 a 80 horas
5 De 81 a 100 horas
6 De 101 a 120 horas
7 De 121 a 140 horas
8 Mais de 140 horas

IPA 120 – No ano passado, considerando as acções promovidas ou indicadas pela sua empresa, em quantas horas de formação participou? Assinale com (x) uma única opção.

- 1 Menos de 20 horas
2 De 21 a 40 horas
3 De 41 a 60 horas
4 De 61 a 80 horas
5 De 81 a 100 horas
6 De 101 a 120 horas
7 De 121 a 140 horas
8 Mais de 140 horas

V – PARTE (SIT)

Nesta parte, pretende-se saber a sua opinião, sobre algumas situações relacionadas com os cursos de formação, mesmo que nunca tenha frequentado qualquer acção.

SIT 121 – Em geral, como toma conhecimento dos cursos de formação? – Assinale uma só opção

- | | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Jornal | 5 <input type="checkbox"/> Associações empresariais ou profissionais |
| 2 <input type="checkbox"/> Folhetos | 6 <input type="checkbox"/> Colegas de trabalho / amigos |
| 3 <input type="checkbox"/> Carta circular | 7 <input type="checkbox"/> Internet |
| 4 <input type="checkbox"/> Pelos superiores | 8 <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ |

SIT 122 – Considera suficiente a informação que obtém sobre os cursos de formação antes destes se iniciarem?

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Não | 2 <input type="checkbox"/> Sim |
|--------------------------------|--------------------------------|

SIT 123 – Em sua opinião, qual a maneira mais adequada de tomar conhecimento da realização dos cursos de formação? – Assinale com um (x) apenas uma opção

- | | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Jornal | 5 <input type="checkbox"/> Associações empresariais ou profissionais |
| 2 <input type="checkbox"/> Folhetos | 6 <input type="checkbox"/> Colegas de trabalho / amigos |
| 3 <input type="checkbox"/> Carta circular | 7 <input type="checkbox"/> Internet |
| 4 <input type="checkbox"/> Pelos superiores | 8 <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ |

Cada afirmação abaixo indicada representa uma opinião sobre a participação em cursos de formação. Responda mesmo que ainda não tenha participado em qualquer curso de formação. Para cada item, faça um círculo no número que melhor descreve a sua opinião.

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo e nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente)

A minha Não participação em cursos de formação, deve-se ao facto de:

- | | | | | | | |
|----------------|--|---|---|---|---|---|
| SIT 124 | A frequência nesses cursos prejudica a minha vida familiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 125 | Os horários serem incompatíveis com o meu horário de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 126 | O local do curso de formação, não me satisfazer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 127 | Não querer sacrificar os poucos tempos livres que tenho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 128 | Não ter disposição nem interesse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 129 | Ser difícil conciliar com a minha vida familiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 130 | Não ter tempo disponível. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 131 | Ser difícil encontrar alguém que me substitua no trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 132 | Existirem outras coisas mais prioritárias na minha vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SIT 133 | Não gostar de ir sozinho para cursos de formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A minha participação em cursos de formação, deve-se ao facto de:

3IT 134	Ter necessidade de prosseguir na minha carreira.	1	2	3	4	5
3IT 135	Sentir necessidade de aprender.	1	2	3	4	5
3IT 136	Ter constituído família.	1	2	3	4	5
3IT 137	Ter tido um filho.	1	2	3	4	5
3IT 138	Os meus amigos me terem convencido sobre a importância de frequentar cursos de formação.	1	2	3	4	5
3IT 139	Sentir a necessidade de ser reconhecido profissionalmente.	1	2	3	4	5
3IT 140	Ter tempo disponível.	1	2	3	4	5
3IT 141	Ter a necessidade de participar como voluntário em uma instituição.	1	2	3	4	5
3IT 142	Reconhecer que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para me manter actualizado profissionalmente.	1	2	3	4	5
3IT 143	Considerar que a participação em cursos de formação pode criar novas oportunidades profissionais.	1	2	3	4	5
3IT 144	Considerar que a participação em cursos de formação constitui uma oportunidade para conviver e criar novas amizades.	1	2	3	4	5

Em relação à sua actividade profissional e de acordo com a escala que se segue, assinale com um círculo o número que melhor corresponder à sua situação.

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo e nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente)

3IT 145	Tenho exercício de chefia.	1	2	3	4	5
3IT 146	O meu trabalho é criativo e variado.	1	2	3	4	5
3IT 147	Sou bem remunerado.	1	2	3	4	5
3IT 148	Tenho bons benefícios sociais.	1	2	3	4	5
3IT 149	Tenho liberdade de acção.	1	2	3	4	5
3IT 150	Tenho reconhecimento profissional.	1	2	3	4	5
3IT 151	Estou em perspectiva de promoção.	1	2	3	4	5
3IT 152	Tenho boas relações com as chefias	1	2	3	4	5
3IT 153	Tenho boas condições de trabalho.	1	2	3	4	5
3IT 154	As chefias são competentes em termos de coordenação das actividades.	1	2	3	4	5
3IT 155	Tenho um bom ambiente de trabalho.	1	2	3	4	5

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo 2 Carta de apresentação questionário

Este questionário enquadra-se num projecto de investigação relativo aos factores que influenciam a participação dos técnicos de análises clínicas e saúde pública em actividades de formação contínua, desenvolvido no âmbito do IV Curso de Mestrado em Intervenção Sócio-Organizacional na Saúde, promovido pela Universidade de Évora em parceria com a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa.

Agradecemos a sua colaboração no sentido de responder às questões apresentadas.

Para todas as questões encontrará indicação relativamente à resposta.

É importante que tenha em atenção as questões em que deve assinalar apenas uma opção.

Este questionário é anónimo e confidencial, pelo que pedimos que não se identifique.

A todos os interessados que o solicitem será enviado um resumo da investigação.

Obrigada pela sua colaboração!