

Maria Alice Carrasco Ramalho Baptista

**CULTURA DE APRENDIZAGEM E BEM - ESTAR
SUBJECTIVO**

**UM ESTUDO COM PROFESSORES DO PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO
CICLOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO**

Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional.

ORIENTADOR CIENTÍFICO:

PROFESSOR DOUTOR JOAQUIM ARMANDO ALVES FERREIRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COIMBRA 2009

Para a Inês e para o Vítor

Agradecimentos

Agradeço em especial ao Professor Doutor Joaquim Armando Alves Ferreira pela honra que me concedeu ao aceitar orientar o meu projecto de investigação e pela forma simpática, disponível e motivante com que sempre me recebeu. Por tudo muito obrigado.

Agradeço também a todos os Docentes do Mestrado pela atenção e disponibilidade que revelaram, foram sem dúvida muito importantes para mim.

Registo ainda uma palavra amiga a todos os colegas mestrandos pelo apoio que me foram prestando e pela amizade que demonstraram.

Aos professores que participaram neste estudo, pelo seu contributo, numa altura tão conturbada da profissão docente.

Resumo

A presente dissertação pretendeu analisar a relação entre a cultura de aprendizagem e o Bem-estar Subjectivo, avaliar quais as dimensões inerentes ao trabalho mais influentes no bem-estar e perceber qual o contributo deste conjunto de variáveis, para as diferentes dimensões do bem-estar subjectivo em geral, percebida por aqueles profissionais.

Utilizando uma amostra de 212 professores, colocados, no ano lectivo de 2008 – 2009 nos vários ciclos do ensino básico e secundário dos distritos de Coimbra e Aveiro. Foram utilizados três questionários, respectivamente, Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem de Rebelo (2006) SWLS (Satisfaction with Life scale), e PANAS (Escala da afectividade positiva e da afectividade negativa).

Os resultados do presente estudo revelaram correlações positivas entre os factores da cultura e de Bem-estar Subjectivo estudados, com excepção do Apoio da Liderança.

Os dados permitem constatar também a tendência da generalidade dos estudos científicos anteriores, sendo os professores do 3º ciclo os que revelam maior satisfação com a vida, comparativamente com os professores do 1º ciclo. Estes resultados reiteram esse facto, e atribuem o resultado às condições materiais de trabalho.

Genericamente podemos dizer que a maioria dos professores não abandonaria a profissão; os factores preferenciais de satisfação situam-se ao nível da auto-realização e da relação com os alunos, enquanto, os maiores factores de insatisfação profissional continuam a ser as condições de trabalho.

Abstract

This scientific research focuses on the relationship between learning culture and well-being of employed teachers, to value and understand what parameters are more influent in teacher's well-being.

Using a sample of 212 teachers from first grade to high school working during 2008 – 2009 school's year in Coimbra and Aveiro District. Three questionnaires have been used respectively, “Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem” (Scale of Culture Orientation for Learning) by Rebelo (2006) and the “Escala de Satisfação com a Vida”, SWLS (Satisfaction With Life Scale) and the “Escala da Afectividade Positiva e negativa” PANAS (Positive and Negative affected Schedule).

The results of this study mainly proved that there is a positive correlation between studies factors of culture and well-being of employed teachers, except for the “Apoio da Liderança”.

The results also allow noticing the previous scientific studies' general trend among third grade stating that they are more life satisfied in comparison with first grade stating. So, to put it in a nutshell, these results repeat the previous research results concerning working conditions.

In general, we can say that the great part of teachers don't quit job; preferential” factors of satisfaction regards self-fulfilment and connection with students, whereas more important factors of job unsatisfaction are still working conditions.

Resumé

La présente étude est basée sur la relation entre la culture de l'apprentissage et le bien-être des enseignants, évaluant quels paramètres liés au travail sont les plus influents sur le bien-être et comprendre quel est le rôle de ces variables pour le bien être en général ressenti par ces professionnels.

Un échantillon de 212 professeurs, exerçant, pour l'année 2008/2009 dans les districts de Coimbra et Aveiro a été sélectionné. Trois questionnaires leur ont été soumis. Respectivement : "Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem de Rebelo (2006), SWLS (Satisfaction with Life Scale), et PANAS (Escala da afectividade positiva e da afectividade negativa).

Le résultat de cette étude révèle des corrélations positives entre les facteurs de culture et de bien-être étudiés, excepté celui du soutien de l'académie (Apoio de Liderança, factor 3).

Les données permettent aussi de constater la tendance générale des études scientifiques antérieures, dès professeurs de 3ème cycle qui révèlent un plus grand épanouissement de leur vies en comparaison avec les professeurs de premier cycle. Ces résultats sont attribués aux conditions matérielles de travail.

En général, on constate que la plupart des professeurs ne renonceraient pas à leur carrière, les facteurs préférentiels de satisfaction se trouvent au niveau de la réalisation personnelle et de la relation établie avec les élèves, alors que les principales insatisfactions professionnelles sont les conditions de travail.

Índice Geral

Agradecimentos

Resumo

Resumé

Índice geral

Índice de quadros e Índice de gráficos

INTRODUÇÃO	1
Parte I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
Capítulo I – CULTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	6
1- Conceito de cultura	6
1.1- Cultura de aprendizagem.....	7
1.2- Cultura de desenvolvimento	12
2- A cultura como meio de aprendizagem.....	16
2.1- O modelo de Schein (1992,1994)	16
2.2- O modelo de Marquardt (1996)	20
2.3- O modelo de Hill (1996)	22
2.4- O modelo de Ahmed et al (1999)	24
2.5- Análise dos vários modelos apresentados.....	28
3- Conceito de organização	31
3.1- Cultura organizacional-	32
3.2- Definição de cultura organizacional-	37
3.3- Elementos constituintes da cultura organizacional	44
3.4- A Aprendizagem Individual e a Aprendizagem Organizacional	47
3.5- Pressupostos básicos do desenvolvimento organizacional.....	49
3.6- Motivação e desenvolvimento organizacional.....	51
3.7- Desenvolvimento pessoal e social.....	52
4- Ciclos de vida do desenvolvimento humano	54

4.1- O desenvolvimento profissional docente	56
4.2- Alguns modelos de desenvolvimento profissional	58
4.2.1- O modelo de Huberman	62
4.3- Conclusão	68
Capítulo II – SATISFAÇÃO COM A VIDA/BEM – ESTAR SUBJECTIVO	70
1- Introdução	70
2- Conceito de felicidade	70
3- Evolução do conceito de bem-estar subjectivo.....	73
4- O bem-estar subjectivo.....	75
5- Bem-estar subjectivo e bem-estar psicológico	82
6- Implicações de algumas variáveis no bem-estar subjectivo.....	83
6.1- Variáveis sociodemográficas: (Idade, género, saúde, rendimento, estado civil, educação, religião)	83
6.2- Variáveis psicológicas: (auto-estima, solidão)	89
6.3- Variáveis cognitivas	96
6.4- Variáveis comportamentais e sociais.....	97
7- Um modelo de bem-estar e um modelo de recuperação do bem- estar.....	100
8- Conclusão	105
Parte II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	106
Capítulo III – METODOLOGIA.....	107
1 - Delimitação do estudo e objectivos de investigação	107
2 - Amostra	109
3 - Instrumentos.....	114
4 - Procedimentos.....	120
Capítulo IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	121
1- Estudos diferenciais	122

1.1- Resultados obtidos a partir dos dados recolhidos pela Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem e de Bem-Estar Subjectivo	122
2- Estudos inferenciais.....	129
3- Discussão dos resultados	133
CONCLUSÃO	138
Bibliografia	144
Anexos	164

Índice de Quadros

Quadro 1 - Características de uma cultura de aprendizagem (adaptado de Schein, 1992).....	19
Quadro 2 - Síntese dos modelos de cultura de aprendizagem apresentados.....	30
Quadro 3 - Categorias emergentes da análise de conteúdo efectuada por Verberke et al. (1998) a 54 definições de cultura organizacional.....	42
Quadro 4 - Categorias e respectivas frequências dos termos utilizados nas definições de cultura organizacional.....	43
Quadro 5 - Distribuição da amostra de professores pelo Nível de ensino que leccionam.....	110
Quadro 6 - Distribuição da amostra de professores pelo sexo.....	110
Quadro 7 - Distribuição da amostra de professores pelas idades.....	111
Quadro 8 - Distribuição da amostra de professores pelo estado civil.....	111
Quadro 9 - Distribuição da amostra de professores pelo tempo de serviço.....	112
Quadro 10 - Média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo e os coeficientes alpha de Cronbach para as diferentes dimensões em estudo.....	123
Quadro 11 - Média, desvio - padrão e Teste t para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função do nível de ensino.....	124
Quadro 12 - Média, desvio - padrão e teste t para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função do sexo.....	125
Quadro 13 - Média, desvio - padrão e teste t para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função do estado civil.....	126
Quadro 14 - Média, desvio - padrão e teste F para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função da situação profissional.....	127

Quadro 15 - Média, desvio – padrão e teste F para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função do tempo de serviço.....	128
Quadro 16 - Média, Desvio – padrão e Teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem e de Bem-Estar Subjectivo, em função das habilitações académicas	129
Quadro 17 - Matriz de Correlações entre as variáveis relativas aos quatro factores da cultura de aprendizagem e de Bem-Estar Subjectivo, em função das variáveis sociodemográficas em estudo	132

Índice de Figuras

Figura 1 - Sub-processos implicados no desenvolvimento dos professores segundo o modelo de Bruke.....	61
Figura 2 - As fases da carreira do professor segundo o modelo de Huberman.....	65
Figura 3 - Percursos profissionais do professor, segundo Huberman (1989).....	67
Figura 4- Contributos das variáveis da personalidade, afectivas e sociais para o Bem-estar.....	101
Figura 5- Modelo de recuperação do bem-estar, mostrando as inter-relações das variáveis de personalidade, afectivas e sociais no progresso de <i>coping</i>	103

Índice de Gráficos

Gráfico 1

Distribuição da amostra de professores pela situação profissional..... 113

Gráfico 2

Distribuição da amostra de professores pelas habilitações académicas..... 113

INTRODUÇÃO

*“É a razão que faz o homem,
mas é a emoção que o conduz”.*

Rousseau

A produção sistemática de estudos dirigidos para o conhecimento do professor enquanto profissional de educação, abrange uma grande variedade de referências conceituais e, conseqüentemente diferentes formas de conceber a construção desse próprio conhecimento.

De acordo com os vários autores que se debruçaram sobre esta temática e a nossa prática docente, consideramos que o pensamento do professor ocorre num contexto psicológico e social que transforma os professores em sujeitos reflexivos, construtores do seu próprio conhecimento, fruto das dinâmicas da realidade em que intervêm e onde estão inseridos na instituição – escola. No entanto, a profissionalidade do professor é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p. 65), pelo que aquela situação conduz a um enquadramento em que o professor é remetido para um contexto de algum confronto entre a profissionalidade e a personalidade.

Sabe-se que não é possível traçar trajectórias separadas para um “eu” pessoal e para um “eu” profissional. É sabido, também, que a profissão docente é caracterizada por um forte componente de envolvimento em relações humanas e transmissão de valores, pelo que as dimensões intrínsecas ao indivíduo assumem forte importância na qualidade do desempenho profissional e na satisfação que o mesmo aufere pelo seu exercício.

O que é que nos leva a agir? A história do ser humano assenta nas suas motivações. Da revolução neolítica até à globalização, a motivação liga-se à necessidade e à busca da sua satisfação, do seu Bem - estar. Esta constante do desenvolvimento humano inscreve-se numa dinâmica

exponencial, na qual quanto mais os homens e as mulheres conseguem satisfazer as suas necessidades, mais tendências revelam para as multiplicar. Na verdade consiste em compreender o que pode motivar os indivíduos e levá-los a um melhor desempenho individual e ao seu Bem-estar subjectivo.

Ora, a identidade profissional docente não é estranha à função social da profissão, ao estatuto profissional, ao tipo de formação, ao contexto sociopolítico em que a profissão é exercida e às interacções inter e intra profissionais, o acto pedagógico engloba muito mais do que o trabalho escolar propriamente dito.

Abreu (1996, p. 8) afirma que “os professores desempenham no processo educativo um papel imprescindível (...). A qualidade do ensino passa pela melhoria do desempenho dos professores nas suas múltiplas tarefas de ensino, de organização, avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos. Destes e das modalidades de relacionamento inter-pessoal, de empenhamento profissional e de vivência humana depende primordialmente o “clima cultural da comunidade educativa formativa que é a escola”. Certamente que a qualidade do desempenho e a satisfação experienciada no exercício profissional constituem dimensões fortemente associadas.

Assim, nos motivamos para a investigação que agora apresentamos, no âmbito do qual definimos como tema de trabalho a cultura de aprendizagem e o Bem-estar Subjectivo dos professores.

Numa suposição de que o bem-estar dos professores é percebido numa perspectiva de crescimento e vivências pessoais face aos problemas emergentes no quotidiano, bem enquadrada nas características próprias de cada um, definimos como objectivos gerais os seguintes:

- a) *Avaliar quais as variáveis que melhor se correlacionam com a cultura de aprendizagem e com a satisfação com a vida do professor dos vários ciclos do ensino básico e ensino secundário;*
- b) *Avaliar de que modo os diferentes factores da cultura de aprendizagem e as variáveis independentes contribuem para as diferentes dimensões do Bem-estar;*

c) *Avaliar até que ponto as variáveis sociodemográficas acrescentam valor preditivo à variável dependente*, Propomos, assim, fazer uma análise da literatura recente relativa à cultura de aprendizagem e ao Bem-estar Subjectivo dos docentes, desenvolver um estudo empírico, de natureza transversal, baseado num conjunto de professores dos vários ciclos do ensino básico e do ensino secundário, que nos permita a consecução dos objectivos definidos e a confrontação com os resultados das demais investigações já realizadas. Para além da introdução o nosso estudo comporta duas partes: a primeira integra uma abordagem à revisão da literatura; a segunda, o estudo empírico. Finalizaremos com uma conclusão.

A PARTE I é constituída por dois capítulos, proporcionando-nos o contexto teórico da abordagem empírica e que se apresenta da seguinte forma:

O Capítulo 1 versa o conceito de cultura, a cultura como meio de aprendizagem. Após a apresentação dos diferentes modelos de desenvolvimento profissional dos professores, centraremos mais a nossa atenção no estudo mais pormenorizado do modelo dos ciclos de vida dos professores, apresentado por Huberman (1989).

O Capítulo 2 é destinado à problemática da satisfação com a vida. Após a abordagem ao conceito de Bem-estar subjectivo e das suas componentes cognitiva e afectiva, e a apresentação de diferentes investigações de que foi alvo, faremos uma incursão ao mundo das teorias sobre a felicidade. Prosseguiremos fazendo a análise das implicações de algumas variáveis sociodemográficas e psicológicas no bem-estar subjectivo, concluindo com a apresentação de um modelo de bem-estar e de recuperação de um modelo de Bem-estar propostos por Lent (2004).

PARTE II diz respeito ao estudo empírico, sendo constituída por três capítulos.

O Capítulo 3 refere-se ao enquadramento conceptual da investigação, à caracterização da amostra, à definição e descrição dos instrumentos a utilizar no estudo e à descrição dos procedimentos desenvolvidos.

O Capítulo 4 destina-se à apresentação e análise dos resultados. Nele analisaremos a estrutura interna e a estrutura factorial dos instrumentos utilizados e faremos alguns estudos diferenciais e preditivos.

Após a discussão dos resultados, faremos uma conclusão geral, seguida das referências bibliográficas e dos anexos.

Na conclusão, registamos os benefícios conseguidos bem como as dificuldades que foram surgindo ao longo da realização do presente trabalho. Fazemos ainda algumas referências às limitações do estudo e possíveis sugestões para futuras investigações neste domínio.

Com o presente trabalho, esperamos contribuir para conhecer melhor a relação entre a cultura de aprendizagem e o Bem-estar Subjectivo dos professores, tendo em vista o aproveitamento dos resultados, para melhor compreensão dos factores que possam influenciar o Bem-estar Subjectivo dos professores.

Parte I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I – CULTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1- Conceito de cultura

A cultura é definida como: *“valores nucleares, normas de comportamento, artefactos e padrões de comportamento que governam a forma como as pessoas se interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização”...* cultura não se reduz ao visível ou ao directamente observável, mas é algo de mais complexo e profundo, incluindo mesmo zonas inconscientes”, (Shein cit Firmino, 2002, p.57).

Os três níveis de cultura, mais ou menos visíveis criados por Schein classificam-se em:

Artefactos e criações, que incluem padrões de comportamento visíveis e audíveis, arte e tecnologia;

Valores compartilhados, aumenta o nível do consciente e é testável pelo meio;

Pressupostos básicos, este refere-se à essência da natureza humana, crenças inconscientes é pois considerado num nível invisível e pré-consciente.

O conceito de cultura envolve as formas de “ pensar, sentir e agir” de um determinado grupo de pessoas. Na Sociologia, o conceito de cultura tem um sentido diferente do senso comum. Assim, simboliza tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo e que confere uma identidade dentro do seu grupo de pertença. Na sociologia não existem culturas superiores, nem culturas inferiores pois a cultura é relativa, designando-se por relativismo cultural, isto é a cultura não é igual em todos os Países ela difere na maneira de se vestirem, na maneira de agirem, têm crenças, valores e normas diferentes... isto é, têm padrões culturais distintos.

O conceito de cultura parece ter surgido num contexto em que estavam em voga três modelos culturais em competição: o Japonês, o Americano e o Europeu. Poder-se-á dizer que a *corporate culture* foi um tema em voga nos anos 80. Foi também nos anos 80 que a cultura organizacional encontrou grande aceitação nos meios universitários, empresariais e na opinião pública, instituindo-se como objecto de análise para investigadores e campo de intervenção para consultores em organização e gestão (Ferreira et al., 1996; Gomes 2000). Contudo, se nessa altura se problematizava a questão de ser, ou, uma questão de moda, estando, por isso, ameaçada de um sucesso efêmero Gomes (1990), hoje em dia continuam a permanecer as discussões e os debates em torno de algumas questões centrais, a cultura organizacional não desapareceu, nem da literatura, nem da prática organizacional, pelo contrário, mantém-se o interesse, podendo, hoje, afirmar-se, produzindo efeitos duradouros no âmbito da referida literatura Gomes (2000).

Apesar de a cultura ser um conceito de raiz antropológica, onde neste âmbito Kroeber (1952), havia já identificado cerca de 164 definições diferentes, o que é facto é que, a sua relação com as organizações e as ciências que as estudam começa a ser alvo de destacada atenção nos anos 80. Foi nesta década que a ideia de cultura organizacional começou a encontrar grande aceitação.

1.1- Cultura de aprendizagem

Sendo a cultura um atributo organizacional que tanto pode facilitar como inibir a ocorrência de aprendizagens úteis. Aliás, Schein (1992) refere mesmo que a aprendizagem, o desenvolvimento e a mudança planeada não podem ser completamente compreendidas se não se tiver em consideração a cultura como principal fonte de resistência à mudança. É com este pressuposto, que a cultura organizacional surge para as organizações aprendentes como algo imprescindível, essencial, que se deve

“trabalhar”, mudar, e que, um “inibidor” se transforme num “poderoso” facilitador; Ou seja, o esforço das organizações que se querem aprendentes deverá ser no sentido da criação e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem. Defendendo que a cultura possui uma relação circular com a aprendizagem, na medida em que promove e reforça a aprendizagem, por um lado e, por outro, também dela depende, pois é por ela criada e recriada.

Na própria definição de cultura organizacional, Shein (1992) refere explicitamente que a estratégia de mudança corresponde a um ciclo de aprendizagem organizacional, ao caracterizar a cultura como um padrão de pressupostos básicos partilhados que um determinado grupo aprendeu à medida que foi resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e, conseqüentemente, ser ensinado aos novos membros como a maneira correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

Contudo, em termos de literatura sobre cultura organizacional, já Sainsaulieu (1978) defendia que as organizações não são meros depósitos ou receptáculos da cultura envolvente, mas sim locais onde há geração de culturas, encarando-as assim como locais de aprendizagem cultural e de formação de identidades, conferindo aos actores organizacionais um papel activo na criação e transformação da cultura na organização.

A referência que acabei de mencionar ilustra o que, em termos de literatura sobre cultura organizacional, parece ser consensual e assumido, de que a cultura é algo que se aprende, ou seja, é um processo de aprendizagem. Como refere Gomes (2000), uma organização tem a sua própria história e tradição, assim como comporta um saber - fazer acumulado, os quais dão sentido ao seu desenvolvimento e à sua evolução. Contendo de forma mais ou menos elaborada sistemas para interpretar, categorizar e memorizar as experiências colectivas, que utiliza como guias de acção no seu dia-a-dia, e que constitui um património comum com o qual os seus membros se identificam, representando, assim, uma forma de aprendizagem organizacional.

No que toca à literatura sobre aprendizagem organizacional, as referências que existem são consonantes com os autores atrás mencionados. Vejamos por exemplo, March (1991) que defende que as organizações aprendem e integram as convicções organizacionais. Desta forma, realça a aprendizagem da cultura pelos actores organizacionais.

Levitt & March (1988), Schein (1992), referem que, na literatura sobre aprendizagem organizacional, um dos papéis tipicamente atribuídos à cultura organizacional é o de “armazém” (*storehouse*) de histórias e lições passadas, que são aprendidas durante o processo de integração e socialização dos novos membros.

Costa (1996), ao situar-se na problemática da relação existente entre aprendizagem individual e colectiva, designadamente na posição geralmente defendida e, por isso, consensual, de que a aprendizagem organizacional é algo mais do que a simples soma das aprendizagens individuais, defende que a partilha de normas e valores constitui um claro indicador de uma aprendizagem organizacional. Embora para estes autores, o tema da “cultura: processo de aprendizagem” não seja central, nem tão pouco explicitado, a noção de estilos de aprendizagem, condicionados por diferentes culturas organizacionais, encerra em si a noção de que a aprendizagem de uma dada cultura orienta os comportamentos e os objectivos dos indivíduos, fazendo-os privilegiar uns aspectos em detrimento de outros, condicionando o que se aprende, a forma como se aprende e os resultados dessas aprendizagens para a organização.

Do acima referido podemos concluir que a cultura como um processo de aprendizagem é realmente uma das formas possíveis de associação dos dois conceitos. De facto, os indivíduos, ao integrarem-se em determinada cultura organizacional, aprendem as normas, os valores, os comportamentos valorizados e os punidos nessa cultura e não noutra. Desta forma, podemos afirmar que, sendo a cultura, em si mesmos, um processo de aprendizagem, os indivíduos aprendem coisas diferentes, consoante as culturas organizacionais em que estão inseridos. Esta

relação (cultura como um processo de aprendizagem) leva-nos a reflexões interessantes.

Em todas as organizações existe aprendizagem, ou aprendizagens, quanto mais não seja a cultura do grupo de trabalho e a cultura da própria organização. É frequente na literatura sobre aprendizagem organizacional falar-se do esforço que uma organização deve fazer para se tornar uma “organização aprendente”, talvez por, em todas as organizações existir aprendizagem, quando se fala em aprendizagem organizacional, encontra-se implícita a ideia de que há aprendizagens positivas, ou seja, aprendizagens que, em maior ou menor grau, contribuem para a mudança, para a inovação e para o sucesso organizacional e que, por isso, são as recompensadas e as legitimadas pela liderança, tendo em vista tornar a aprendizagem organizacional uma fonte real de vantagem competitiva sustentável.

Esta ideia, que parece subjacente à noção de “organização aprendente”, na minha opinião, acaba por obscurecer o facto de que em todas as organizações se aprende. O processo de aprendizagem cultural (incontornável em qualquer organização) é disso um bom exemplo. Por outro lado, a aprendizagem organizacional, tal como a aprendizagem individual, não implica necessariamente uma mudança particularmente observável. Uma organização pode aprender algo sem que tenha necessariamente que mudar.

Assim, a noção de cultura organizacional como um processo de aprendizagem, ainda que raramente surja de forma explícita na literatura da especialidade, parece ser a força - motriz para outra associação possível entre dois conceitos, que é a relação preponderante na literatura: a cultura organizacional como condição facilitadora da aprendizagem organizacional, Dito de outra forma, sendo a cultura organizacional um processo de aprendizagem, diferentes culturas suscitam e facilitam diferentes aprendizagens: umas mais outras menos direccionadas para atitudes e comportamentos orientados para o sucesso da organização, contribuindo, em maior ou menor grau, para a sua competitividade. Logo, quanto mais a cultura da organização for orientada para a aprendizagem

de aspectos positivos e para a inovação, mais se constituirá como um factor facilitador da aprendizagem organizacional. Nestes termos, a cultura organizacional surge como uma área consensual entre a maior parte dos autores, e é por eles valorizada, já que, se for orientada para a “aprendizagem positiva”, para a produção de novos e úteis conhecimentos que levam à inovação, se reveste da maior importância para garantir a competitividade/eficácia das organizações. Campbell & Cairns (1994); referem que as organizações se devem esforçar por atingir uma “cultura orientada para a aprendizagem”, dado que é essencial para o sucesso a longo prazo, num meio envolvente cada vez mais competitivo.

Fiol e Lyles (1985), numa das primeiras revisões da literatura sobre a aprendizagem organizacional, referem já a existência de um considerável consenso em torno de quatro factores contextuais potencialmente facilitadores da aprendizagem, sendo a cultura organizacional, a estratégia da organização, a sua estrutura e o meio (interno e externo) da organização. Defendendo que a cultura possui, para além dos outros factores, uma relação circular com a aprendizagem, na medida em que promove e reforça a aprendizagem, por um lado e, por outro, também dela depende, pois é por ela criada e recriada, as autoras realçam a influência da cultura na aprendizagem e o seu potencial papel catalisador. Como já referimos a cultura é, no entanto, um atributo organizacional que tanto pode facilitar como inibir a ocorrência de aprendizagens úteis para a performance. Schein (1992) refere mesmo que a aprendizagem, o desenvolvimento e a mudança planeada não podem ser completamente compreendidas se não se tiver em consideração a cultura como principal fonte de resistência à mudança. É com este pressuposto de base que a cultura organizacional surge para as organizações aprendentes como algo imprescindível, essencial, que se deve debater, estudar, para que de um inibidor “nato” se transforme num “poderoso” facilitador. De outra forma, o esforço de uma organização que se quer aprendente deverá ser no sentido da criação e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem.

Para compreender melhor o conceito de cultura de aprendizagem, nada melhor que colocar três questões básicas: o que é, como se caracteriza e quais os seus pressupostos básicos.

Relativamente à primeira questão poder-se-á definir basicamente como uma cultura orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens efectuadas pelos colaboradores, para a sua partilha e disseminação, com vista a que estas contribuam para o desenvolvimento e sucesso da organização.

1.2- Cultura de desenvolvimento

A tendência natural de qualquer organização é crescer e desenvolver-se. O desenvolvimento é um processo lento e gradativo que conduz ao exacto conhecimento de si próprio e à plena realização das suas potencialidades. A eficiência da organização relaciona-se directamente com a capacidade de sobreviver, de adaptar-se, de manter a sua estrutura e tornar-se independente da função particular que preenche. A fim de que uma organização possa alcançar um certo nível de desenvolvimento, pode utilizar diferentes estratégias de mudança:

1. Mudança evolucionária: quando a mudança de uma acção para outra que a substitui é pequena e dentro dos limites das expectativas e dos arranjos do status quo (lenta, suave);
2. Mudança revolucionária: quando a mudança de uma acção para a acção que a substitui contradiz ou destrói os arranjos do status quo (rápida, intensa, brutal);
3. Desenvolvimento sistemático: os responsáveis pela mudança delineiam modelos explícitos do que a organização deveria ser em comparação com o que é, enquanto aqueles cujas acções serão afectadas pelo desenvolvimento sistemático estudam, avaliam, e criticam o modelo de mudança, para recomendar alterações nele, baseados no seu próprio

discernimento e compreensão. Assim as mudanças resultantes traduzem-se por apoio e não por resistências ou ressentimentos.

Desenvolvimento Organizacional será então a resposta da organização às mudanças. É um esforço educacional muito complexo, destinado a mudar atitudes, valores, comportamentos e a estrutura da organização, de tal maneira que esta se possa adaptar melhor às novas conjunturas, mercados, tecnologias, problemas e desafios que surgem numa crescente progressão. O Desenvolvimento Organizacional visa a clara percepção do que está a ocorrer nos ambientes interno e externo da organização, a análise e decisão do que precisa de ser mudado e a intervenção necessária para provocar a mudança, tornando a organização mais eficaz, perfeitamente adaptável às mudanças e conciliando as necessidades humanas fundamentais com os objectivos e metas da organização. O Desenvolvimento Organizacional exige a participação activa, aberta e não-manipulada de todos os elementos que serão sujeitos ao seu processo e, acima de tudo, a um profundo respeito pela pessoa humana.

Logo que se começa a definir a cultura como «a maneira de viver em conjunto» e que o desenvolvimento é apercebido como um processo libertador que deve permitir a cada um satisfazer as suas justas aspirações, é evidente que a cultura é muito mais do que um aspecto, entre outros, do desenvolvimento.

A cultura será o objectivo último de um desenvolvimento bem entendido, quer dizer, considerado como visando o progresso total do ser humano. É partir do facto de que os seres humanos apreciam os bens e os serviços na medida em que eles os ajudam a viver como eles desejam, e o que nós desejamos revela fortemente a nossa cultura.

É em torno desta definição que se articula o conceito de dimensão cultural do desenvolvimento. A dimensão cultural não é, contudo, uma dimensão como as outras, nem um dos múltiplos factores que, uma vez reunidos, constituem os elementos do desenvolvimento. Ela representa, pelo

contrário, o factor fundamental do desenvolvimento que serve de referência para avaliar o conjunto dos outros factores. Quer isto dizer que nenhum desenvolvimento pode ser verdadeiramente atingido e durável se não tiver em conta e não explorar a força vivificante da cultura, se ignorar os modos de vida, os sistemas de valores, as tradições, as crenças, os conhecimentos e os talentos da comunidade. É a cultura que inspira os fins que dão sentido à nossa existência.

Assim, a aprendizagem organizacional emergiu como uma *buzzword* na década de 90, embora na literatura científica da especialidade este conceito já tivesse sido alvo de reflexão e tivesse originado diversas publicações Argyris & Schon (1978); Levit & March, (1988). Mediatizada por alguns nomes conceituados da gestão, nomeadamente por Senge (1994), a sua vertente mais prática ou interventiva, corporizada na noção de *learning organization* (organizações em aprendizagem ou organizações aprendentes), foi lançada como uma solução (talvez a solução) para a viabilidade das organizações, sobretudo aquelas que enfrentam contextos turbulentos e em rápida mudança. Assistiu-se, assim, a uma proliferação de publicações sobre a temática da aprendizagem organizacional e, sobretudo, acerca da construção ou gestão das organizações aprendentes no âmbito da mudança organizacional.

Actualmente, ao entrarmos no novo milénio, a pertinência da aprendizagem em contexto organizacional, bem como a noção de *learning organization*, mantêm-se, mas, entretanto, outras *buzzwords* surgiram, como o capital intelectual, a gestão do conhecimento, a inteligência emocional. As publicações sobre a temática continuam, ainda que comecem a entrar num ritmo mais lento e revelem uma nova fase da literatura.

Independentemente de se poder problematizar a aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes como uma moda científica e gestionária, que começa a dar sinais de “saída do mercado”, ou como uma rotulagem nova e apelativa que aglomera temáticas e conceitos já desenvolvidos e operacionalizado em décadas anteriores (oriundos, por

exemplo, do Desenvolvimento Organizacional), capaz de ser “marketizada” como um “bom produto” para as organizações se manterem performantes, independentemente de se poderem considerar conceitos em fase de avaliação e desenvolvimento, mas onde ainda escasseia a clarificação conceptual e, por isso, com fronteiras ténues com outras temáticas afins – como a inovação, a qualidade, etc. Sendo de difícil operacionalização e implementação, a literatura já existente, que é multifacetada (tanto por se dividir em duas grandes linhas – uma mais teórica, orientada para os processos de aprendizagem nas e das organizações e outra, mais prática, orientada para os resultados, por ser oriunda de diversas áreas de conhecimento), comporta pontos de vista, debates e revisões de literatura que oferecem um vasto e interessante campo de reflexão teórica, bem como surgem variadas pistas de investigação empírica.

De entre os vários caminhos que a problemática da aprendizagem organizacional e das organizações aprendentes oferece, encontra-se a sua estreita ligação à cultura, já referida por Fiol e Lyles (1985) como um dos aspectos consensuais que emergem na literatura de especialidade.

Assim, após uma incursão pela aprendizagem organizacional e pelas organizações aprendentes, onde foram debatidas questões que julgamos serem essenciais para melhor compreender estes conceitos, centrámo-nos na relação multiforme que a cultura organizacional estabelece com a aprendizagem. Dos vários papéis que a cultura assume nesta literatura (de metáfora, de memória, de processo de aprendizagem e de condição facilitadora), aprofundámos aquele que é dominante na literatura e que, também neste trabalho se reveste de nuclear importância – o da cultura como promotora de aprendizagem, ou, - cultura orientada para a aprendizagem. A caracterização que dela é feita por diversos autores acentua a sua centralidade e imprescindibilidade para a construção de uma organização aprendente, bem como seu pendor instrumental, e a convergência que se regista em torno do seu conteúdo indicia a existência de determinados elementos que, fazendo parte da cultura de uma organização, sustentam e promovem a aprendizagem, tornando-a num tipo particular de cultura. Todos estes factores reforçam a ideia de que os

efeitos da cultura organizacional na aprendizagem merecem ser alvo de atenção.

2- A cultura como meio de aprendizagem

A compreensão do que é uma cultura de aprendizagem não fica completa se não se explicar o seu conteúdo, isto é, das características ou propriedades que a definem como um tipo particular de cultura organizacional. Ahmed et al. (1999), Hill (1996), Marquardt (1996) e Schein (1992, 1994), entre outros, são autores que abordam esta temática e que, nessa abordagem, sistematizaram as características de uma cultura orientada para a aprendizagem em modelos com um razoável grau de estruturação e desenvolvimento, o que justifica a nossa opção em apresentar aqui estes modelos como base de análise da sua caracterização.

2.1- O modelo de Schein (1992,1994)

Schein (1994) parte do pressuposto de que a cultura organizacional é central nos processos de aprendizagem e de mudança e que tanto pode ser um factor facilitador como uma factor inibidor. Para que se constitua como um factor facilitador, o autor sugere sete elementos que caracterizam e, portanto, devem estar presentes numa cultura organizacional que se pretenda orientada para a aprendizagem. Na origem das sete características nucleares referidas está o conhecimento cumulativo de várias organizações estudadas pelo autor.

O primeiro dos sete elementos relaciona-se com a orientação para as pessoas, que se reflecte numa consideração igual por todos os *stakeholders* ¹

¹ Segundo Schein (op. Cit.), esta característica é suportada por um considerável número de estudos de caso em organizações que, ao longo de muitos anos, se mostraram eficazes e inovadores.

O segundo elemento relaciona-se com a crença partilhada na organização de que as pessoas podem e querem aprender, valorizam a aprendizagem e a mudança².

A terceira característica prende-se com a crença partilhada de que o meio externo é maleável e de que as organizações têm capacidade de introduzir mudanças no meio e de controlar o seu próprio destino. A ideia – chave é a de que se acreditar no contrário, que o meio não pode ser mudado, não vale a pena aprender para melhorar.

Como quarto elemento, o autor salienta a concessão ou disponibilidade de tempo para pensar/experimentar e a admissão da heterogeneidade/diversidade intra-organizacional, para que haja a geração de alternativas criativas³.

O quinto elemento relaciona-se com os aspectos comunicacionais e vai no sentido da promoção de uma comunicação aberta e extensiva a toda a organização. Segundo o autor, isto não significa que as pessoas devam estar permanentemente a comunicar, nem que a abertura e a confiança entre todos seja absoluta; significa que as pessoas, numa organização, devem investir tempo no desenvolvimento de um vocabulário comum para que a comunicação possa ocorrer, bem como a promoção de uma comunicação intensa e aberta ao nível das tarefas e dos problemas a solucionar.

O sexto elemento refere-se à aprendizagem de uma abordagem sistemática e metódica das situações, ou seja, refere-se ao desenvolvimento das pessoas no sentido de aprenderem a pensar em termos das forças múltiplas que afectam as situações, bem como das várias consequências que um acto pode conter.

O sétimo elemento enfatiza a necessidade do trabalho em grupo e a necessidade de uma tomada de consciência por parte das pessoas acerca da interdependência que as une num meio cada vez mais complexo e especializado. Uma cultura de aprendizagem deve conter a crença

² Sobre esta característica, o autor comenta que não se encontra tão bem suportada como a primeira e que uma certa dose de idealismo sobre a natureza humana lhe está subjacente.

³ A este respeito, Shein refere que há resultados concludentes quanto ao facto de a aprendizagem e a geração de novas soluções ficarem comprometidas se as pessoas estiverem pressionadas e muito ocupadas com tarefas repetitivas e de reprodução.

partilhada de que os grupos de trabalho podem funcionar, e funcionam, e que a competição individual deve coexistir com a interdependência e a entreaajuda.

O modelo de cultura de aprendizagem que acabamos de apresentar deriva de um outro apresentado pelo próprio autor em 1992. Embora o autor não explicita a relação entre os dois, consideramos que o modelo de 1994 é uma espécie de *update*, ou de actualização, do anterior, pois da comparação de ambos constata-se que Schein acrescenta, retira e aglutina dimensões e características do modelo de 1992 para a construção do que apresenta em 1994. No modelo que propõe Schein (1992) refere, em vez de sete, dez elementos caracterizadores (ou dimensões) de uma cultura de aprendizagem (quadro 1). Em 1994, o autor acrescenta ao modelo anterior a dimensão “orientação para as pessoas”, ou seja, uma consideração igual por todos os *stakeholders*. No entanto, não menciona as seguintes dimensões: concepção do tempo, caracterizada por uma planificação periódica – em meses, trimestres e/ou semestres -, e por uma “orientação para o futuro próximo” (preocupação com os resultados a médio prazo – sensivelmente trimestrais); orientação para a tarefa *versus* orientação para a relação, caracterizada por uma orientação mista, isto é, a organização deve preocupar-se fundamentalmente com a realização das tarefas quando o seu meio envolvente se encontra estável e privilegia o estabelecimento de relações de confiança entre os seus diferentes membros face a uma realidade externa turbulenta e complexa, na qual a interdependência tecnológica, económica e social é elevada; e a dimensão concepção da realidade, caracterizada por uma orientação pragmática, ou seja, a procura de soluções através de uma visão prática da realidade, com recurso a várias fontes e métodos múltiplos em vez do recurso a um só método. Por sua vez, aglutina as dimensões concepção da actividade humana e a concepção da natureza humana, na segunda característica mencionada do modelo de 1994 (a crença partilhada de que as pessoas podem e querem aprender, valorizam a aprendizagem e a mudança)⁴.

⁴ De referir ainda que, em 2004, Schein apresenta um modelo para o que apelida de cultura de inovação, num artigo em que tendo por base o paradigma sociotécnico, articula cultura organizacional e tecnologias de

Quadro 1- Características de uma cultura de aprendizagem (adaptado de Schein, 1992)

Relação organização –meio	Simbiótica	Organização dominante
Meio dominante		x
Concepção da actividade humana	Harmonizadora	Proactiva
Reactiva fatalista		x
Concepção da realidade	Pragmática	
Moralista autoritária		X
Concepção da Natureza humana		
Seres humanos basicamente maus		Seres humanos basicamente bons
		X
Natureza humana imutável		Natureza humana mutável
		X
Concepção das Relações humanas		
“Grupismo”		Individualismo
	X	
Autoritárias/paternalistas		Colegiais/participativas
	X	
Concepção do tempo		
Orientação para o passado	Orientação para o presente	Orientação para o futuro
		X
Unidades de tempo curtas	unidades de tempo médias	unidades de tempo longas
	X	
Informação e comunicação		
Baixa conexão		Conexão total
		X
Uniformidade versus Diversidade		
Elevada uniformidade		Elevada diversidade
		X
Orientação para a tarefa versus orientação para a relação		
Orientação para a tarefa	Orientação mista	orientação para a relação
	X	
Lógica Linear versus Sistémica		
Pensamento linear		Pensamento sistémico
		X

Nota: O símbolo “X” caracteriza a cultura de aprendizagem em cada dimensão

informação. É um modelo muito similar aos apresentados relativamente à cultura de aprendizagem, onde a maior diferença reside na dimensão “concepção das relações humanas”, em que o autor acentua a importância do indivíduo e das contribuições individuais para a inovação.

2.2- O modelo de Marquardt (1996)

Marquardt (1996) baseia o seu modelo de *learning organizational* na experiência adquirida com mais de cinquenta das principais organizações aprendentes de todo mundo, bem como numa revisão de literatura sobre o tema. Este autor defende que a construção de uma *learning organizational* deve ter em atenção cinco sub-sistemas: aprendizagem, organização, pessoas, conhecimento e tecnologia. A cultura, em conjunto com a visão, a estratégia e a estrutura, é a dimensão - chave do subsistema organização que, segundo o autor, é o ambiente e o “corpo” onde a aprendizagem ocorre. Desta forma, na sua perspectiva, a cultura organizacional definida como formas partilhadas de sentir, pensar e agir, manifestadas pelos símbolos, pelos rituais, pela ideologia e pelos valores vigentes -, determina, em larga medida, a natureza das aprendizagens que ocorrem numa organização. Marquardt (1996), refere ainda que a cultura de muitas organizações é uma cultura de “não - aprendizagem”, senão mesmo de “anti - aprendizagem”: assumir riscos, tentar novas formas de fazer as coisas, partilhar informação, etc., são, nestas organizações comportamentos desencorajados. Assim, a transformação de uma qualquer organização em “organização que aprende” passa, necessariamente, pela transformação dos valores em valores que suportam a aprendizagem. Nas palavras do autor, “*a successful corporate learning culture has of value of values that is supportive of learning*” Marquardt (1996, p.70).

O seu modelo de cultura de aprendizagem é composto por nove características, as quais correspondem a pontos-chave da gestão de uma organização aprendente.

A primeira dessas características prende-se com a valorização da aprendizagem (*learners are the heroes*), sendo que esta valorização deve ser efectuada pela criação de um clima onde a aprendizagem é altamente encorajada, bem como por um sistema eficaz de recompensas, que a contemple verdadeiramente na avaliação de desempenho, na definição dos prémios ou, no salário.

A segunda refere-se à aprendizagem enquanto responsabilidade partilhada por todos. De acordo com o autor, um dos valores a criar na organização deverá consubstanciar a responsabilidade de aprender em consonância com os objectivos da organização, bem como a responsabilidade de ensinar os colegas de trabalho e de aprender com eles.

A terceira característica prende-se com a confiança e autonomia ao nível de cada colaborador, ou seja, uma cultura de aprendizagem deverá ser uma cultura de descoberta, onde as pessoas não têm medo de experimentar, de propor novos procedimentos e novas metodologias de trabalho. Os colaboradores são encorajados a tomar decisões de forma autónoma mas também a saberem quais as situações apropriadas para tal. Deverá, por isso, ser uma cultura onde o *feedback* ocupe um lugar central, em que os gestores e as chefias investigam tempo nos seus colaboradores.

Como quarta característica, Marquardt (1996) refere o incentivo à inovação, à experimentação e ao “correr riscos”. Neste âmbito, realça o valor dos erros enquanto oportunidade para melhorar e inovar.

Uma organização que se quer aprendente deverá investir financeiramente na formação e no desenvolvimento dos colaboradores. Este compromisso financeiro da gestão é, segundo o autor, crucial para a construção deste tipo de organizações, não só porque é um factor da aprendizagem e da qualidade como também é um elemento essencial para valorizar a importância do desenvolvimento e da aprendizagem aos olhos dos colaboradores. Constitui-se, por isso, como a quinta característica proposta.

A sexta característica prende-se com a aceitação da diversidade de pessoas e de estilos de aprendizagens como forma de potenciar a criatividade e a inovação. De acordo com o autor, uma organização que apoie a diversidade conta com uma elevada probabilidade de adaptação a acontecimentos inesperados.

A valorização e o compromisso com a melhoria contínua dos produtos e serviços constituem o sétimo ponto. Segundo Marquardt (1996), numa cultura de aprendizagem procuram-se padrões máximos de qualidade,

verificando-se nas organizações aprendentes um orgulho partilhado pelo elevado nível de qualidade dos produtos, das operações e dos serviços.

Na oitava característica surge a valorização da mudança enquanto desafio, ou seja, numa cultura orientada para a aprendizagem, em vez dos receios e do medo das mudanças, bem como dos ambientes confusos (e, por vezes, caóticos) que elas atravessam, existem sentimentos de determinação e força, no sentido de responder com criatividade e sucesso aos novos desafios, devendo estes momentos ser encarados como oportunidades para desaprender, aprender e inovar.

Finalmente, a nona característica apresentada refere-se à valorização da qualidade de vida no trabalho, ou seja, ao comprometimento das organizações aprendentes para com o bem-estar físico e psicológico dos colaboradores, bem como com a sua satisfação, o que passa por um respeito pelo colaborador, não só como trabalhador, mas também como pessoa.

2.3- O modelo de Hill (1996)

Hill (1996), partindo de uma noção de cultura organizacional semelhante à de Marquardt (1996) e pressupondo que a cultura se aprende e se pode mudar, avança com uma metodologia de intervenção nas organizações tendo em vista a gestão da mudança cultural rumo a uma cultura de aprendizagem.

De acordo com esta autora, a cultura de uma organização pode estar mais ou menos orientada para a aprendizagem, consoante a fase em que se encontra a organização⁵. A primeira fase, que a autora denomina de debilitação (*languishing*), caracteriza as organizações pouco ou nada orientadas para a valorização da aprendizagem, onde esta ocorre ocasionalmente via programas de formação inapropriados ou iniciativas

⁵ Hill (op. cit.) propõe, para a avaliação da cultura, uma metodologia baseada em questionários, entrevistas estruturadas e análise dos incidentes, com vista a diagnosticar a fase cultural de uma organização. O diagnóstico permite desenhar um programa de actividades no sentido da fase cultural desejada, no caso, uma cultura de aprendizagem que sustente uma *learning organization*.

casuais de alguns colaboradores. Estas organizações não reconhecem, promovem ou aproveitam os esforços e os contributos dos seus elementos, existindo uma atitude negligente em relação ao desenvolvimento das pessoas. A segunda fase, apelidada de formativa (*forming*), é, tal como a denominação indica, caracterizada pelo início da valorização da aprendizagem e dos contributos individuais, bem como pela consciência de que eles poderão ser alvo de uma questão intencional. A terceira fase (*continuing*) é a consolidação, via concretização, da fase anterior, onde a gestão começa a implementar medidas, programas e formas de trabalhar conducentes à promoção da aprendizagem, como, por exemplo, programas de Gestão da Qualidade Total (TQM), grupos de aprendizagem, comunidades de prática (CoPs – *Communities of practice*)⁶ ou actividades direccionadas para a resolução de problemas. Na quarta fase, apelidada de transformação (*transforming*), os programas, medidas e formas de trabalhar que, de forma intencional e estruturada, foram implementados na fase anterior, com vista à promoção da aprendizagem e da inovação, deixam de ser percebidos como meios estruturados e prescritos para atingirem fins pré-determinados, passando a ser encarados como algo integrante da vida organizacional, emergindo naturalmente mediante um conjunto de circunstâncias. A quinta e última fase (*transcending*), prende-se com a consolidação da fase anterior, em que os membros da organização interiorizam o valor da aprendizagem, percebendo-a como parte integrante da função, e onde a mudança, a turbulência e as transformações são vistas como fontes de energia para o processo contínuo de aprendizagem. De acordo com Hill, as duas últimas fases são aquelas onde se situam as organizações aprendentes.

Apoiando-se em autores como Pedler, (1991), bem como em estudos com recursos à investigação - acção por si realizados, a autora apresenta um conjunto de atributos nucleares de uma organização aprendente. Para que

⁶ As CoPs são um tipo particular de grupo que, segundo Wenger e Snyder (2000), têm como objectivos a criação e a partilha de conhecimento e o desenvolvimento dos seus elementos. De acordo com estes autores, as CoPs são também caracterizadas pelo facto de os membros se autoseleccionarem, por ser o gosto que sentem de estar juntos, o sentimento de compromisso que desenvolvem e a identificação que fazem com o conhecimento dos outros, os factores que unem o grupo, bem como pelo facto de a sua duração depender apenas do interesse dos seus membros em mantê-lo.

a cultura organizacional proporcione e sustente de uma qualquer organização a tornar-se uma “organização que aprende”, estes atributos deverão estar reflectidos na cultura, assumindo assim o carácter de elementos caracterizadores de uma cultura de aprendizagem. São eles: a orientação para o cliente; a valorização do questionar e do desafiar a norma; a valorização da criatividade, da experimentação e da orientação para a acção; a tolerância ao erro; a valorização das actividades de detecção e correcção dos erros como uma experiência de aprendizagem e como um mecanismo de transformação dos valores e das práticas organizacionais; a comunicação eficaz da visão, de modo a que esta seja partilhada por todos os colaboradores; a integração na estratégia organizacional de oportunidades de aprendizagem para todos os colaboradores; o encorajamento, a valorização e o reconhecimento da aprendizagem e do auto-desenvolvimento; uma comunicação aberta aos *stakeholders*.

2.4- O modelo de Ahmed (1999)

Para Ahmed (1999), a aprendizagem e a melhoria contínua estão intrinsecamente ligadas. Contudo, se os processos de aprendizagem e de melhoria podem ocorrer de forma não estruturada, o processo inerente à sua gestão é um processo planeado e estruturado, na medida em que essa gestão passa por implementar nas organizações sistemas e práticas que promovam e facilitem a aprendizagem e a melhoria contínua.

De acordo com estes autores, poucas organizações conseguem verdadeiramente “passar das palavras aos actos” no que diz respeito à gestão da aprendizagem, dado não investirem o suficiente, tanto a nível financeiro, como a nível do compromisso: “*most dabble and some even allocate occasional resources, but often the commitment usually ends*” Ahmed (1999, p. 426). Neste sentido, os autores defendem que a aprendizagem organizacional e a melhoria contínua requerem mais do que “discursos” ou recursos a elas afectos, requerem uma cultura

organizacional que guie os actores organizacionais para a melhoria contínua e que facilite a aprendizagem.

Ao considerarem, assim, que a cultura organizacional é determinante, propõe um modelo de cultura de aprendizagem tendo por base uma revisão bibliográfica e apoiando-se, concretamente, nos estudos de O'Reilly (1989), Pinchot & Pinchot (1996), Schneider, Brief e Guzzo (1996), Judge, Fryxell e Dooley (1997) e Picken & Dess (1997). As características que integram o modelo são apresentadas de acordo com duas dimensões da cultura organizacional: a adaptação externa e a consistência interna. Segundo Ahmed (1999), esta forma dicotómica de apresentação enfatiza o papel da cultura na gestão de um paradoxo inerente à vida organizacional: o contraste entre os processos de mudança (requeridos, cada vez mais, pela adaptação ao meio externo) e o grau de estabilidade/organização interna (que requer mecanismos de integração), indispensável à sobrevivência e à competitividade organizacionais, sendo também consoante com a noção de que a cultura se desenvolve com base nas formas como os grupos e as organizações lidam e resolvem os problemas de adaptação externa e de integração interna Schein (1992).

Inserem-se na dimensão “adaptação externa” as seguintes características: tolerância ao erro (liberdade para experimentar e falhar); valorização do risco (liberdade para experimentar, desafiar o *status quo*, inovar como parte integrante do trabalho); orientação para o futuro (atitudes positivas face ao futuro e face ao meio envolvente, valorização da melhoria contínua); abertura (comunicação aberta e partilha de informação, noção de que o conflito é natural e pode ter consequências positivas, tolerância à crítica e ao *feedback*, livre acesso aos dados e à informação); autonomia (responsabilidade ao nível da tomada de decisão em todas as funções, delegação, descentralização desburocratização, crença de que o individual tem impacto na organização); orientação para o exterior (adopção da perspectiva do cliente, relacionamento com todos os *interfaces* externos – fornecedores, distribuidores, etc.).

Por seu turno, a dimensão “integração interna” engloba as seguintes características: políticas de gestão (ao nível de oportunidades, tempo,

promoções, ferramentas necessárias, infra-estruturas, investimentos e orçamentos que favoreçam a aprendizagem); recompensas (valorização das ideias, implementação das sugestões, encorajamento e apoio da liderança de topo); formação (formação contínua, encorajamento das competências de auto-desenvolvimento); liderança (compromisso da liderança de topo, declaração explícita na missão e na visão, construção e disseminação de histórias e mitos, acções para a aprendizagem); objectivos comuns /crença na partilha e na confiança, valorização do trabalho em equipa, gestão das interdependências, sentido de *ownership*⁷, visão partilhada por todos); valorização da acção (ênfase nos resultados e na qualidade, valorização do “fazer” e do “acabar tarefas”, o esforço e o compromisso são esperados e apreciados, desburocratização, *empowerment*⁸.

Por último, Marsick (2003) defendem que muitas das aprendizagens positivas para a organização surgem de forma informal e não estruturada, no local de trabalho, em grupos ou em conversas, pelo que se torna necessário desenvolver uma cultura que suporte estas aprendizagens. À semelhança de Hill (1996), estes autores defendem o papel central que a cultura organizacional desempenha nas questões da aprendizagem, pelo que uma cultura de aprendizagem deverá espelhar os atributos de uma organização aprendente. Assim, o seu modelo de cultura de aprendizagem refere-se às sete dimensões que propõem para definir uma organização que aprende; Marsick & Watkins (1999, 2003), do trabalho e da

⁷ *Ownership* é um termo muito utilizado na literatura de gestão, mas de difícil tradução para o português, uma vez que significa mais do que a sua tradução literal (sentido de posse). Este termo remete para o sentir a empresa como se fosse de todos e de cada um e, assim, cuidar dela, acarinhá-la e trabalhar para ela como se fosse realmente nossa.

⁸ *Empowerment* é mais um termo anglo-saxónico de difícil tradução para a língua portuguesa. É, por vezes, equiparado a enriquecimento vertical de tarefas ou, de acordo com Neves e Ramalho (2005), ao termo habilitação (correspondente ao termo adoptado pela comunidade científica francófona *habilitation*). Estes autores, considerando que a habilitação assume, em português, um significado próprio e divergente de *empowerment*, optam por traduzi-lo por um outro termo – capacitação – porque *empowerment* designa mais propriamente um estado de investidura de poder, correspondendo não a um mero estado de capacidade em potência (estar habilitado e não ser capaz), mas sim a um estado de acção (estar habilitado e ser capaz) (...)” (p. 174). Apesar de concordarmos com o significado atribuído ao termo e acharmos interessante a tradução, optamos aqui por deixá-lo na sua língua original uma vez que, em termos técnicos, é praticamente já um estrangeirismo aceite, ou seja, é um termo conhecido (e reconhecido) internacionalmente por quem se move nas ciências organizacionais.

aprendizagem da colaboração⁹: criação de oportunidades de aprendizagem contínua, promoção da curiosidade e do diálogo, encorajamento da colaboração, do trabalho e da aprendizagem em grupo, criação de sistemas de captura e de partilha da aprendizagem, *empowerment*, ligação da organização à sua envolvente, liderança orientada para a aprendizagem. É um modelo que abrange três níveis (o individual, que integra as duas primeiras características, o grupal, que integra a terceira, e o organizacional que, segundo os autores, integra as restantes). Estes níveis, por sua vez, distribuem-se pelas duas grandes componentes do modelo: a das pessoas, que engloba os níveis individual e grupal, e a componente estrutural, que se refere ao nível organizacional. De acordo com Marsick e Watkins (2003), a componente das pessoas é essencial, pelo que uma cultura de aprendizagem deverá incidir sobre ela, mas não é suficiente para a aprendizagem das organizações, pelo que a componente estrutural se torna a outra peça imprescindível deste *puzzle*.

Especificando agora o conteúdo de uma cultura de aprendizagem proposto por este modelo, a valorização da aprendizagem como parte integrante do trabalho e do desenvolvimento pessoal e profissional, a promoção de uma atitude de questionamento, de experimentação e de feedback, assim como a valorização do diálogo e do respeito pelas ideias e pontos de vista dos outros, são aspectos que, ao nível individual, este tipo de cultura deve fomentar e suportar. A nível grupal, a colaboração, a aprendizagem com e em grupo, bem como a dependência entre grupos são aspectos-chave a serem valorizados. A nível organizacional, constituem-se factores nucleares numa cultura de aprendizagem a utilização eficiente e frequente de tecnologias e sistemas que promovam a partilha de aprendizagens, a criação de uma visão partilhada, o enriquecimento de tarefas, a autonomia e a responsabilização das pessoas, bem como uma adequada percepção dos efeitos do trabalho individual na organização, a par da valorização da aprendizagem a partir do que ocorre na envolvente externa,

⁹ A tal ponto que os próprios autores defendem a utilização do questionário por eles desenvolvido para as organizações aprendentes (DLOQ – Dimensiones of the Learning organization Questionnaire) para auditar a cultura de aprendizagem de uma organização.

e de uma liderança estrategicamente para a facilitação e suporte da aprendizagem, com vista ao seu aproveitamento organizacional.

Da análise das cinco caracterizações expostas ressalta um largo conjunto de traços convergentes, do qual destacamos a aprendizagem como um dos valores centrais da organização, a orientação para as pessoas, a valorização de todos os *stakeholders*, a existência de tolerância à diversidade de pessoas e de opiniões, a estimulação da experimentação e de uma atitude de risco responsável, a aprendizagem via erro e via envolvente externa, a colaboração e o trabalho em grupo, o *empowerment*, o compromisso e apoio da liderança, bem como a importância de uma comunicação aberta e intensa e a valorização da partilha de aprendizagens e conhecimentos.

2.5- Análise dos vários modelos apresentados.

Não obstante as diferenças entre os modelos de cultura de aprendizagem apresentados, bem como entre as posições dos seus autores, os pontos de convergência são facilmente detectáveis (quadro 2). Esta convergência já havia sido assinalada por Ahmed (1999), na revisão de literatura, por eles efectuada, não obstante – relembramos – terem tido como base outros autores. Destes pontos de convergência destacamos a aprendizagem como um dos valores centrais da organização, a orientação para as pessoas, a preocupação por todos os *stakeholders*, a existência de tolerância à diversidade de pessoas e de opiniões para potenciar a inovação, a estimulação da experimentação, a tolerância ao erro, o compromisso e apoio da liderança, bem como a importância de uma comunicação aberta e intensa.

De realçar que as características referidas são também salientadas por outros autores, como McGill & Slocum (1993), Simons (1996) e Pedler et al. (1997), que caracterizam uma cultura de aprendizagem como uma cultura em que os valores centrais são a transparência, a abertura à

experiência, o encorajamento de uma atitude de risco responsável e a prontidão para reconhecer os erros e aprender a partir deles.

Em suma, estas convergências parecem indicar a existência de determinados elementos nas culturas das organizações que sustentam e promovem a aprendizagem e, em consequência e de acordo com o corpo dominante da literatura, a competitividade das organizações; Campbell & Cairns, (1994). Reforçam, também a importância do papel da cultura organizacional tem “na necessária articulação das aprendizagens individual e colectiva, no sentido da criação de um conjunto coeso e identificável de conhecimentos e de comportamentos” Cardoso (2000, p. 101), bem como a importância dos valores orientados para a aprendizagem, que, por um lado, a promovem e catalisam e, por outro, delimitam fronteiras e linhas de orientação para as acções dos membros organizacionais Reeves (1996).

Desta forma, as convergências assinaladas suscitam novas questões e propiciam um “terreno fértil” à clarificação conceptual, bem como constituem um desafio à prossecução e ao desenvolvimento da investigação empírica neste domínio. Tal como refere Mahler (1997), os efeitos da cultura na aprendizagem em contexto organizacional merecem ser estudados, na medida em que a cultura influencia a aprendizagem, tanto no sentido da sua modelação como da sua facilitação ou, mesmo, da sua inibição.

Quadro 2 – Síntese dos modelos de cultura de aprendizagem apresentados

Shein (1994)	Marquardt (1996)	Hill (1996)	Ahemed (1999)	
<p>1. Orientação para as pessoas (consideração igual por todos os <i>stakeholders</i>).</p> <p>2. Crença partilhada na organização de que as pessoas podem e querem aprender, valoriza a aprendizagem e a mudança.</p> <p>3. Crença partilhada de que o meio externo é maleável e de que as organizações têm a capacidade de introduzir mudanças no meio de controlar o seu próprio destino.</p> <p>4. Concessão de tempo para pensar e experimentar. Admissão da heterogeneidade e da diversidade intra – organizacional.</p> <p>5. Comunicação aberta e extensiva a toda a organização.</p> <p>6. aprendizagem do pensamento sistémico.</p> <p>7. valorização do trabalho em grupo e da interdependência.</p>	<p>1. A aprendizagem é valorizada e recompensada.</p> <p>2. Aprender em consonância com os objectivos da organização (é uma responsabilidade partilhada por todos).</p> <p>3. Confiança e autonomia ao nível de cada colaborador.</p> <p>4. Incentivos para a inovação, experimentação e para “correr riscos”</p> <p>5. Investimento financeiro na formação e no desenvolvimento dos colaboradores.</p> <p>6. Aceitação da variedade e da diversidade como forma da potenciar a criatividade e a inovação.</p> <p>7. Valorização da melhoria contínua dos produtos e serviços.</p> <p>8. A mudança e o caos são perspectivados como desafios.</p> <p>9. Qualidade de vida no trabalho.</p>	<p>1. Orientação para o cliente.</p> <p>2. Valorização do questionar e do desafiar a norma.</p> <p>3. Valorização da criatividade, da experimentação e da orientação para a acção.</p> <p>4. Tolerância ao erro.</p> <p>5. As actividades de detecção e correcção dos erros são vistas como uma experiência de aprendizagem e um mecanismo de transformação dos valores e das práticas organizacionais.</p> <p>6. Comunicação eficaz da visão, de forma a esta ser partilhada por todos os colaboradores.</p> <p>7. As oportunidades de aprendizagem para todos os colaboradores fazem parte da estratégia organizacional.</p> <p>8. A aprendizagem e o auto-desenvolvimento são encorajados, valorizados e reconhecidos.</p> <p>9. Comunicação aberta com os <i>stakeholders</i>.</p>	<p>Adaptabilidade ao meio</p> <p>1) Tolerância ao erro (liberdade para experimentar e falhar)</p> <p>2) Valorização do risco (liberdade para experimentar, desafiar o status quo, expectativa de que a inovação faz parte do trabalho)</p> <p>3) Orientação para o futuro (atitudes positivas face ao futuro e face ao meio envolvente, atitudes de melhoria)</p> <p>4) Abertura (comunicação aberta e partilhada de informação, o conflito é natural e pode ter consequências positivas, tolerância crítica e ao feedback, livre acesso aos dados e à informação)</p> <p>5) Autonomia (responsabilidades ao nível da tomada de decisão em todas as funções, delegação, descentralização de procedimentos, desburocratização, crença de que o individual tem impacto na organização)</p> <p>6- Orientação para o exterior (adopção da perspectiva do cliente, relacionamento com todos os interfaces – fornecedores, distribuidores, etc.)</p>	<p>Consistência interna</p> <p>1) Políticas de gestão (ao nível de oportunidades, tempo, promoções, ferramentas necessárias, infra-estruturas, investimentos e orçamentos que favoreçam a aprendizagem)</p> <p>2) Recompensas (valorização das ideias, implementação das sugestões, encorajamento e apoio da liderança de topo)</p> <p>3) Formação (formação contínua, encorajamento das competências de auto-desenvolvimento)</p> <p>4) Liderança (compromisso da liderança de topo, declaração explícita na missão e na visão, construção e disseminação de histórias e mitos, simbolismo e acções para a aprendizagem)</p> <p>5) Objectivos comuns (crença na partilha e na confiança, valorização do trabalho em equipa, gestão das interdependências, sentido de <i>ownership</i>, visão partilhada por todos)</p> <p>6) Valorização da acção (ênfase nos resultados e na qualidade, valorização do “fazer” e do “acabar tarefas”, o esforço e o compromisso são esperados e apreciados, desburocratização, <i>empowerment</i>)</p>

3- Conceito de organização

A sociedade humana é formada por organizações de todos os tipos e tamanhos. A vida em sociedade é facilitada pelas atividades desenvolvidas por essas organizações nos mais diversos sectores de actuação. A prestação de serviços como: saúde, água, energia, segurança pública, alimentação, lazer, educação, atendem as necessidades humanas através das organizações.

Os conceitos relativos à organização fazem alusão ao termo sistema. Sistema este formado por pessoas, recursos financeiros, recursos materiais actuando de forma conjunta para o alcance de objetivos. De acordo com Chiavenato (1995) para que uma organização possa existir deve atender aos seguintes pré-requisitos: existirem pessoas aptas a comunicarem – se ; actuarem de forma conjunta; e atingirem um objetivo comum.

As organizações atendem necessidades da sociedade, dada a complexidade que circunda a vida das pessoas, principalmente daquelas que habitam as grandes cidades, é inquestionável o papel desempenhado pelas instituições sociais, sob vários aspectos, seja na saúde, educação, transporte, geração de empregos, lazer, dentre outros serviços que as mesmas prestam.

As organizações alcançam objetivos e com a participação dos seus colaboradores, em diversos sectores da atividade humana, permitem a realização de objetivos dificilmente alcançáveis, caso fossem desempenhados por indivíduos de forma isolada.

As organizações mantêm o conhecimento – através das universidades, dos museus e corporações todo o conhecimento adquirido pela humanidade é preservado e transmitido para as presentes e futuras gerações.

As organizações oferecem carreiras – além de atingirem objetivos organizacionais, promovem o alcance de objetivos individuais e, de acordo com o desempenho dos seus administradores, facilitam o seu crescimento profissional.

Porém, para que as organizações atinjam os objetivos elencados anteriormente é necessário a participação nessas empresas de administradores capazes de satisfazerem as necessidades internas concernentes ao tipo e porte de organizações por eles administradas. O desempenho do administrador está diretamente relacionado à eficiência e eficácia na formulação e alcance dos objetivos propostos para uma determinada organização.

3.1- Cultura organizacional

Não existe uma definição única para cultura organizacional. Este é um tópico que tem sido abordado segundo várias perspectivas, nomeadamente antropológicas, sociológicas, comportamento organizacional, comunicação organizacional, ciências de gestão, entre outras. Porque é a cultura organizacional importante para quem lidera? Porque quem lidera tem como uma das suas responsabilidades fundamentais, a criação e manutenção daquelas características da organização que compensam e encorajam o esforço colectivo. A cultura organizacional é precisamente uma dessas características.

A cultura organizacional é o sistema que confere a "personalidade" à organização e inclui o conjunto de pressupostos, valores, normas e sinais tangíveis dos membros da organização, assim como os respectivos comportamentos. Quem pertence à organização rapidamente se apercebe, dum modo muito particular, da cultura da organização. É algo difícil de expressar, mas as pessoas conseguem-na sentir. Esse é o tipo de sentimento que nos permite distinguir, com relativa facilidade, a cultura organizacional duma instituição financeira, dum estabelecimento hospitalar ou duma instituição universitária. Esse tipo de sentimento que obtemos, relativamente a uma determinada cultura organizacional, pode ser obtido a partir de vários sinais, como por exemplo a maneira como o local de trabalho está organizado, a disposição do equipamento e mobiliário administrativo e operacional, os temas principais das conversas

das pessoas, o tipo de vestuário utilizado (com mais ou menos etiqueta e formalidade), tal e qual como o tipo de sentimento ou opinião com que ficamos a respeito da personalidade dum indivíduo.

Uma organização pode ter várias culturas ou sub culturas ou até não ter nenhuma cultura dominante a nível organizacional. Reconhecer a unidade cultural é essencial para identificar e compreender a cultura organizacional. As culturas organizacionais são criadas, mantidas e transformadas pelas pessoas. A cultura organizacional é também, em parte, criada e mantida pela liderança da organização. Os líderes executivos são a primeira origem na geração e transformação da ideologia da organização, aquilo que articula os valores fundamentais da organização transpondo-os para as especificações das normas. Os valores organizacionais expressam as preferências por certos tipos de comportamento ou por certos resultados. As normas organizacionais expressam tipos de comportamento aceites pelos outros. São maneiras culturalmente aceitáveis de perseguir objectivos. São os valores e as normas que, uma vez difundidos através da organização, que estabelecem a consistência e durabilidade da cultura organizacional.

A principal característica da cultura é o chamado mecanismo adaptativo: a capacidade de responder ao meio de acordo com a mudança de hábitos, mais rápida do que uma possível evolução biológica. O homem não precisou, por exemplo, de desenvolver longa pelagem e grossas camadas de gordura sob a pele para viver em ambientes mais frios – ele simplesmente adaptou-se com o uso de roupas, do fogo e de habitações. A evolução cultural é mais rápida do que a biológica. No entanto, ao rejeitar a evolução biológica, o homem torna-se dependente da cultura, pois esta age em substituição a elementos que constituiriam o ser humano; a falta de um destes elementos (por exemplo, a supressão de um aspecto da cultura) causaria o mesmo efeito de uma amputação ou defeito físico, ou talvez ainda pior.

Convém ainda reter alguns conceitos fundamentais para a sua adequada compreensão, nomeadamente:

- a).** Actuação coordenada: para que exista uma organização, não basta que um conjunto de pessoas actue com vista a atingir um objectivo comum; é necessário também que essas pessoas se organizem, ou seja, que desenvolvam as suas actividades de forma coordenada e controlada para atingir determinados resultados. Esta coordenação e controlo é geralmente efectuada por um líder mas encontram-se muitas vezes organizações em que estas tarefas são efectuadas por todos os membros em conjunto através, por exemplo, de um órgão colegial.
- b).** Recursos: representam todos os meios colocados à disposição da organização e necessários à realização das suas actividades. Nestes recursos incluem-se os recursos humanos, os recursos materiais e tecnológicos, os recursos financeiros, a imagem de mercado e a credibilidade perante o exterior.
- c).** Afectação eficaz: os recursos organizacionais descritos no ponto anterior são, por definição, escassos, daí que a sua colocação deva ser efectuada eficazmente para que a probabilidade de atingir os objectivos predefinidos seja a maior possível. É daqui que surge a principal justificação para a necessidade da gestão nas organizações.
- d).** Objectivos: Representam as metas ou resultados organizacionais pretendidos e a obter no futuro ou, por outras palavras, o propósito que justifica toda a actividade desenvolvida ou mesmo a própria existência da organização. Naturalmente, todas as organizações devem determinar não apenas os seus objectivos, mas também definir as medidas e formas de actuação e de locação de recursos que se pensam mais adequadas para os atingir.
- e).** Contexto: Representa toda a envolvente externa da organização que, de forma directa ou indirecta, influencia a sua actuação e o seu

desempenho. Nesta envolvente externa inclui-se o contexto económico, tecnológico, sócio - cultural, político - legal, e ainda um conjunto de elementos que actuam mais próximo e directamente com a organização, tais como os clientes, os fornecedores, os concorrentes, as organizações sindicais, a comunicação social, entre outros.

Alguns autores recorrem frequentemente à figura do *iceberg da cultura organizacional*, como Firmino (2002, pag.59), representando, a um nível visível, virado para as tarefas e os aspectos ao nível operacional, alguns elementos da organização, enquanto outros se encontram submersos, invisíveis, ocultos normalmente associados a aspectos que entram no domínio da afectividade e das emoções. Assim, são aspectos visíveis os objectivos e estratégias da organização, políticas de recursos humanos, a tecnologia empregue, a estrutura adoptada, os títulos e descrição de funções, as políticas e os procedimentos. Como aspectos encobertos, são de considerar as percepções, as atitudes e os sentimentos (de simpatia, ódio, medo, de desespero entre outros) sobre os sistemas formais e informais da organização, e ainda os valores e expectativas da organização, as interacções informais que se estabelecem entre os membros, os padrões de influência e de poder e as normas de grupo.

Apesar de a cultura ser um conceito de raiz antropológica, onde neste âmbito Kroeber e Kluckhohn (1952), haviam já modificado 164 definições diferentes Gomes (1990); Van Muijen (1998), a sua relação com as organizações e as ciências que as estudam começa a ser alvo de destacada atenção nos anos 80, para o que e segundo De Witte e van Muijen (1999), o lançamento do *best-seller* “ Na senda da excelência”, de Peters e Waterman (1982), ainda que actualmente considerada uma obra datada¹⁰, em muito contribuíram. De facto, foi nesta década que a ideia de cultura organizacional começou a encontrar grande aceitação nos meios

¹⁰ A este propósito, veja-se o sucedido às empresas analisadas por Peters e Waterman, em 1982: ironicamente, cinco anos após a publicação do livro, dois terços das organizações estudadas caíram da “torre da excelência” Pascale, 1991).

universitários, empresariais e na opinião pública, instituindo-se como objecto de análise para investigadores e campo de intervenção para consultores em organização e gestão Gomes (2000).

Partindo da convicção de que a génese e a emergência dos conceitos não são “*context-free*”, isto é, são afectadas pelo espaço e pelo tempo em que ocorrem, pelo contexto específico em que surgem e fazem sentido Gomes (1991), também o conceito de cultura organizacional teve, na década de 80, os “projectores” voltados para si, num “cenário” que o propiciava¹¹. De uma forma muito resumida, este “cenário”, ou contexto, era constituído pela combinação de dois elementos principais: os modelos de organização e de gestão que vigoravam nas empresas ocidentais (sobretudo nas norte-americanas), assentes no paradigma da racionalidade, que estava a dar sinais de desgaste e obsolescência, por um lado, e, por outro, no aparecimento, na baía do Pacífico, designadamente no Japão, de empresas altamente performantes e competitivas que começavam a abalar a supremacia ocidental em alguns sectores de actividade Chambel & Curral, (1999); Gomes (2000); Robbins (1996).

Segundo Gomes (2000), descobrir a “fórmula” que estaria por detrás da “ameaça” ou “desafio” que as empresas desse lado do mundo começavam a constituir o mote para a realização de estudos comparativos entre empresas japonesas e americanas, similares em termos de tecnologia, dimensão e mercado. Estes estudos sugeriram que a “fórmula japonesa” Evans (1998) para a superioridade das suas empresas, em termos de performance, radicava na cultura que nelas vigorava.

Neste contexto específico, a cultura organizacional começa a ser concebida como uma solução ou como uma parte significativa da resposta à preocupação (omnipresente) de qualquer empresa em ser performante e

¹¹ Contudo, “a atitude que consiste em considerar os processos culturais como cruciais na dinâmica da vida organizacional tem uma longa e venerável história” (Gomes, 2000, p.58). Este autor refere como exemplo Selznick (1949), Goyldner (1954) Blau (1955), que nos anos 50, se interessaram pelo modo como as interpretações, valores e rituais condicionavam a performance organizacional, bem como o facto de os estudos de Hawthorne (Roethlisberger & Dickson, 1939/1975) e das Minas de carvão (Trist & Bamforth, 1951) terem fornecido elementos importantes para a compreensão da cultura organizacional, ainda que nenhum deles tivesse utilizado o construto “cultura”. No mesmo sentido apontam Allaire e Firsirotu (1984) que, na sua revisão de literatura, referem o modelo sócio-técnico do Tavistock Institute, o movimento americano do Desenvolvimento organizacional (O.D.) e o paradigma contingencial da década de 60 como precursores da cultura organizacional.

bem sucedida. A cultura é, assim, percebida neste contexto como uma característica organizacional que influencia o desempenho da organização como um todo, como um instrumento que até então tinha sido negligenciado pela gestão ocidental, mas que se revelava poderoso para o alcance dos objectivos de uma qualquer empresa e que por isso deveria ser incorporado na sua gestão.

Se a ligação da cultura organizacional à performance desde logo sobressaiu, constituindo-se como uma catapulta para o seu estudo e para o reconhecimento da sua importância, ainda na mesma década surgiram vozes dissonantes que se opuseram a esta visão instrumental do conceito. Uma intensa proliferação de reflexões teóricas e de estudos vieram oferecer a esta temática diferentes abordagens e formas de conceptualização, cujo confronto vale a pena realçar, na medida em que permite uma melhor compreensão, quer da cultura organizacional, quer do nosso posicionamento teórico. No entanto, antes deste confronto, julgamos essencial tentar clarificar e delimitar o conceito em causa.

3.2- Definição de cultura organizacional

Ao tentarmos encontrar uma definição para cultura organizacional deparamo-nos com uma multiplicidade de definições, umas mais próximas, outras mais distantes, umas mais citadas, outras menos conhecidas. Talvez por isso, Sackmann (1991, p.2) escreveu sobre o conceito de cultura o que frequentemente encontramos sobre outros conceitos relativos às ciências não exactas: existem “almost as many definitions and understandings of culture as there are people writing about it”. Contudo, no meio desta miríade de definições, existem ideias – força que são transversais à maior parte delas. Realçar estas ideias - força consensuais, mais do que a simples enumeração de definições (ou a constatação da sua quantidade), auxilia na compreensão deste conceito, pois apesar das diferentes perspectivas teóricas e de investigação patente na literatura, estas ideias – força acerca do que é a cultura organizacional

podem ser extraídas e constituem, na nossa opinião, um excelente ponto de partida para a inteligibilidade do conceito.

A cultura, tal como já referimos, é um conceito com origem na antropologia, pelo a maioria das definições de cultura organizacional reflecte anteriores definições oriundas dessa área disciplinar Gomes (1990, 2000); Rousseau (1990), sendo que a título de exemplo, Gomes (1990, p.86-87) refere a definição de cultura de Kroeber e Parsons (1958), “the transmitted and created content and patterns of values, ideas, and other symbolic-meaningful systems as factors in shaping human behavior”.

De facto, esta definição comporta vários aspectos que são transversais à generalidade das definições de cultura organizacional. Assim, a cultura como um sistema de significados ou um sistema de sentido (*meaning system*) e um deles. E um qualquer conjunto de significados, para se constituir como um sistema de sentido, isto é, como um sistema de significados que faça sentido aos olhos dos indivíduos, de tal forma que condicione e molde o seu comportamento, pressupõem uma outra ideia – força – a da partilha. Autores conceituados no domínio da cultura organizacional, como Louis (1985) e Pfeffer (1981), são explícitos quanto a este aspecto ao concebê-la como a *shared meaning system* e Robbins (1997) refere mesmo que existe uma elevada concordância em torno da noção de que a cultura organizacional é um sistema de significados partilhados pelos membros de uma organização. Esta ideia é, aliás, salientada por Chambel e Curral (1995, p.181) quando defendem que “acima de tudo, a cultura fala-nos daquilo que é partilhado pelos elementos de um grupo (...)”.¹²

Desta noção base de partilha decorre uma outra igualmente importante: a cultura é algo que existe num conjunto de pessoas, ou seja, é um conceito inerente a um colectivo Van Muijen (1998) não sendo, portanto, um atributo do indivíduo. Neste sentido, a cultura organizacional remete para um colectivo específico: a organização.

¹² Porque é partilhada, porque é transmitida, porque pode ser perspectivada como uma “Web of meaning, organized in terms of symbols and representations” (Smirich, 1985, p. 63), Gomes (1996, 2000) realça a estreita ligação da comunicação à cultura organizacional.

Embora à primeira vista (apenas) paradoxal com o que acabámos de referir, a ideia da cultura ser algo criado ou construído pelos indivíduos socialmente organizados é também um aspecto a reter na sua definição, não só porque consensual e importante, mas também porque a cultura como a social *constructed system of shared meaning* Lundberg (1985) remete para outro aspecto de particular relevo: sendo uma realidade construída pelos actores organizacionais é uma realidade própria desse conjunto de pessoas, constituindo-se, assim, como uma característica distintiva das organizações. Chambel e Curral (1995) e Robbins (1997) salientam precisamente este aspecto, na medida em que a cultura se constitui como um paradigma que integra diferentes elementos da organização, de um modo coerente. Desta forma, valores, comportamentos e rituais podem ser considerados como manifestações de algo que é comum, que está pressuposto ou é tácito, formando um padrão cultural específico¹³.

A criação/construção e a transmissão da cultura de uma organização remete, por isso, para o pressuposto de que a cultura é aprendida pelos actores organizacionais e, de que, na prática, a mesma funcione como um conjunto de conhecimentos acumulados que orientam e balizam o comportamento dos indivíduos e estabelecem “ a forma de fazer as coisas”¹⁴ numa dada organização. Segundo Chambel e Curral (1995), múltiplas concepções de cultura organizacional evidenciam estes aspectos, como Wilkins (1983), que a define como sendo as crenças que as pessoas de uma organização têm sobre o que funciona e o que não funciona; que postula que a cultura é o, meio de dar sentido às experiências vividas pelas pessoas nas organizações; e Denison (1996) que – definindo a cultura organizacional como o conjunto de valores, crenças e princípios – defende que estes princípios permanecem porque têm significado para os membros da organização e porque representam

¹³A este propósito, a cultura é por vezes concedida como a “cola normativa “ (Tichy, 1982) ou o “cimento social” (Thévenet, 1986) que dá sentido à organização como um todo.

¹⁴ A este respeito, é bem conhecida a definição breve mas emblemática de cultura organizacional avançada por Deal e Kenned (1982) – “the way we do things around here”.

estratégias que, porque funcionaram bem no passado, se espera que funcionem bem no futuro.

Não devemos tentar definir cultura organizacional sem referir Shein (1985), um dos autores mais consagrados neste domínio. Segundo ele a cultura pode definir-se como um padrão de pressupostos básicos (inventados, descobertos, ou desenvolvidos por um determinado grupo enquanto aprende a enfrentar os problemas da adaptação externa e da integração interna) que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e que, por isso, foi instituído e passado aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir relativamente a esses problemas¹⁵.

Enfatizando na sua definição conceitos oriundos da psicologia e da dinâmica de grupos (como resolução de problemas, aprendizagem, valores e pressupostos básicos) e, assim, não se limitando à raiz antropológica do conceito Van Muijen (1998), realça, a definição da adaptação externa e da integração interna. Estas, por serem duas questões fundamentais com que as organizações e os grupos se deparam e com as quais têm que lidar para garantir a sua viabilidade, remetem directamente para o papel central que a cultura desempenha num qualquer grupo ou organização.

Um outro aspecto que gostaríamos de realçar nesta definição é o da noção de que a cultura organizacional, para além de orientar o comportamento dos actores organizacionais, legitima as suas acções, porque se trata de *forma correcta*, numa dada organização, de perceber, pensar, sentir e fazer, isto é, da forma admissível, verosímil e adequada de agir naquela organização, mas talvez não noutra. Este aspecto – a cultura como base de legitimação dos comportamentos dos actores -, considerado como uma das funções da cultura, é, na nossa opinião, um aspecto que deve ser enfatizado, pois remete explicitamente para a função normativa e de regulação exercida pela cultura de uma organização. Os pressupostos e os valores dão origem às normas que regulam e estabelecem as fronteiras do que é correcto fazer, da maneira correcta de estar e do que é dizível

¹⁵ Shein, nas suas várias publicações em que aborda o tema da cultura (e.g. 1992, 1994, 1996), nem sempre refere esta mesma definição; não obstante, o sentido e os seus aspectos centrais estão presentes nas outras definições avançadas (que, por vezes, se assemelham a formas compactadas ou abreviadas desta definição).

naquele contexto organizacional, fazendo com que determinados padrões de comportamento sejam os correctos e, por isso, não só admitidos como valorizados, ao contrário de outros que podem ser até os correctos noutros contextos, mas que não o são naquela organização específica. E muitos dos obstáculos ao nível da integração e socialização de colaboradores ou ao nível das fusões de instituições ou empresas radicam precisamente no confronto entre “dois pesos ou duas medidas” para o que é bom e para o que é mau, para o que é aceitável e para o que é inaceitável, isto é, radicam no confronto entre sistemas culturais ou sistemas de sentido¹⁶. Esta dimensão de fazer sentido ou dar sentido ao “bom e ao mau”, ao correcto e ao incorrecto é, quanto a nós, um aspecto basilar da cultura, na medida em que contribui largamente para o seu papel central e, mais do que central, para o seu papel estruturante na vida, no desenvolvimento e, mesmo no sucesso, de um grupo ou de uma organização. A cultura pode efectivamente ser considerada “The direnesting and Sense – Making factor in a grou por organization” Van Muijen (1998, p. 119).

Uma boa forma de reforçar e de simultaneamente sintetizar todas estas ideias – força é a apresentação da análise de conteúdo efectuada por Verbecke, Volgering, e Hessels (1998) a 54 definições de cultura organizacional (quadro 3), de onde emergiram 17 categorias de termos mais utilizados¹⁷.

¹⁶ Kilmann, Saxton, e Serpa (1985), recorrendo à metáfora do iceberg, exemplificam a relevância da cultura organizacional nas aquisições e nas fusões: a parte invisível de cada iceberg representa a cultura de cada organização; quando os icebergs se aproximam o perigo radica no choque ou confronto dessas duas partes.

¹⁷ A recolha das definições baseou-se numa combinação do método de amostragem “bola de neve” e na pesquisa sistemática de citações: em primeiro lugar foram analisadas as definições dos artigos citados em três obras de revisão (Reichers & Schneider, 1990; Moran & Volkwein 1992; Sackmann, 1991) e, em segundo, efectuada uma pesquisa de autores no SSCI(social scienses Citation index) relativa ao período de 1960 – 1993.

O agrupamento e a classificação em categorias dos termos encontrados nas definições foram baseados na proximidade de significado. Para tal, os autores inventariaram conjuntos de sinónimos que submeteram à avaliação de peritos em situação de entrevista em profundidade.

Quadro 3 -Categorias emergentes da análise de conteúdo efectuada por Verberke et al. (1998) a 54 definições de cultura organizacional

Categoria	Frequência
Membros	40
Partilhado	40
Valores	30
Organização	28
Comportamento	27
Crenças	23
Padrões	21
Normas	17
Prendido	16
Forma/modo (Way)	15
Sentidos/significados (Meanings)	15
Sistema	12
Pressupostos (Assumptions)	11
Social	10
Conjunto	9
Práticas	8
Compreensão/entendimento (unverstandings)	7

(adaptado de Verberke, Volgering, & Hessels, 1998, p. 310)

Para além de salientar as noções que atrás mencionamos como sendo aspectos centrais e relativamente consensuais do conceito (por exemplo a cultura como um sistema de significado/ sentido que é aprendido), esta análise evidencia que os termos que remetem para a noção de partilha, ou seja, o que é comum, são referidos pela maior parte das definições da amostra. De realçar também que o termo organização, ao surgir em cerca de metade delas, remete para o nível de análise em que situamos o conceito abrangente de cultura quando nos encontramos inseridos nas ciências organizacionais.

Verberke et al. (1998) efectuaram também uma análise comparativa dos termos utilizados nas definições em três períodos temporais distintos

Quadro 4- Categorias e respectivas frequências dos termos utilizados nas definições de cultura organizacional em três períodos temporais, segundo a análise de conteúdo efectuada por Hessels (1998, p. 319)

1979/83 22 definições Ordem/Categorias	Freq	1984/88 17 definições Ordem/Categorias	Freq.	1989/93 12 definições Ordem/Categorias	Freq.
1 membros	17	1 partilhado	13	1 membro	9
1 partilhada	17	2 valores	12	1 organização	9
3 comportamento	11	3 membros	11	1 partilhado	9
4 crenças	8	4 organização	10	1 comportamento	9
4 organização	8	4 crenças	10	5 valores	8
4 normas	8	6 sentidos/significados	7	6 padrões	7
4 valores	8	7 normas	6	7 crenças	5
8 sentidos/significado	6	7 comportamento	6	7 sistema	5
8 padrões	6	7 padrões	6	9 aprendido	4
8 forma/modo	6	10 pressupostos	5	10 pressupostos	3
11 sistema	5	11 aprendido	4	10 social	3
11 aprendido	5	11 social	4	10 forma/modo	3
13 conjunto	4	11 forma/modo	4	10 normas	3
13 compreensão	4	14 práticas	3	14 sentidos/significados	2
15 pressupostos	3	14 conjunto	3	14 práticas	2
15 social	3	16 sistema	1	14 conjunto	2
17 práticas	2	16 compreensão	1	14 compreensão	2

(adaptado de Verberke, Volgering, & Hessels, 1998)

Esta segunda análise acentua a importância dos termos “partilha” e “organização”, dado que se mantêm como os mais referidos em todos os períodos considerados. Em relação aos elementos constituintes da cultura organizacional (valores, normas, comportamentos, crenças, pressupostos), esta comparação revela que alguns deles apresentam uma certa instabilidade em termos da sua explicitação nas definições ao longo dos três períodos de tempo (como é o caso dos valores, pois surge frequentemente referido nas três épocas consideradas – respectivamente, 4º, 2º e novamente 5º termo mais frequente) enquanto outros, como os comportamentos e as normas, apresentam uma certa instabilidade (a frequência com que são citados varia de período para período, sendo que especificamente no que concerne às normas, se denota uma tendência decrescente de explicitação ao longo do tempo – 4º, 7º e 10º,

respectivamente). Esta análise evidencia, assim, que a cultura organizacional não é um conceito estático que sobre ela diferentes olhares têm recaído, designadamente no que toca à relevância ou ênfase dada aos seus múltiplos constituintes, mas que os seus aspectos centrais têm sido reconhecidos como tal pelos autores ao longo do tempo independentemente de uns serem mais explicitados ou referidos que outros.

Pelo que temos vindo a expor, podemos pensar a cultura de uma organização como sendo um sistema de significados partilhados pelos seus actores, sistema por eles construído e reconstruído com base em aprendizagens do que é ou não bem sucedido e que, por isso, confere sentido e orienta o seu “estar” e o seu “Fazer”, tornando única a organização onde trabalham. No entanto, estes aspectos consensuais, embora a possam definir na sua essência, não são suficientes para delimitar as suas fronteiras e compreendê-la em toda a sua complexidade. Daí que tentar operacionalizar e delimitar o conceito – o que é e o que não é cultura organizacional – se torna, na nossa perspectiva, essencial e necessário para evitar a crítica bastas vezes proferida de que a cultura organizacional é utilizada como *garbage can*, na medida em que “all the organizational variables we cannot describe accurately are put in one box with the label organizational culture” Van Muijen (1999, p. 585).

3.3- Elementos constituintes da cultura organizacional

A acompanhar a sua definição, Schein (1985, 1992), oferece uma operacionalização do conceito que ajuda a delimitar as suas fronteiras¹⁸, evitando assim a crítica referida por Van Muijen (1999), de que tudo parece caber no grande chapéu que é a cultura organizacional. Perspectivando a cultura como um fenómeno composto por diferentes

¹⁸ O facto de o trabalho deste autor ser reconhecido por ser um modelo integrado de cultura organizacional que oferece uma definição operacionalizável (Chambel & Curral, 1995), bem como o facto de fornecer uma compreensão consensual do conceito e de criar condições para o desenvolvimento de instrumentos de medida (Ferreira et al., 1996), são aspectos que, para além dos que já referimos, contribuem para ser tão frequentemente citado.

camadas de elementos, o autor distingue três níveis de elementos culturais: os artefactos, os valores e os pressupostos básicos¹⁹.

Os artefactos são a parte visível ou tangível da cultura. Estão divididos em: verbais (linguagem utilizada, que engloba o jargão ou as *private jokes*, histórias, etc); comportamentais (rituais, como os de entrada e os de saída, cerimónias, etc.); e físicos (tecnologia, ambiente físico, decoração, etc.)²⁰.

O nível dos valores prende-se com os critérios ou princípios afirmados, verbalmente expressos, como sendo aqueles que devem orientar as acções dos actores organizacionais. Estão de certa forma ligados às declarações manifestas na visão e na missão da organização, reflectindo-se na estratégia e nos próprios objectivos de um grupo ou da organização. Desempenham uma função normativa de orientação sobre o modo de avaliar e de lidar com determinadas situações, pessoas ou acontecimentos.

O nível dos pressupostos básicos é o que subjaz aos dois níveis anteriores. Os pressupostos básicos relacionam-se com as hipóteses de base (ou as teorias implícitas) partilhadas pelos actores e, normalmente, têm um carácter inconsciente ou rotinizado. São soluções aprendidas pelos membros de uma organização que, porque funcionaram bem no passado (e continuam a funcionar no presente, como resposta a situações de adaptação externa ou de integração interna, passam de meras preferências, hipóteses ou ideias, a realidades ou “verdades” e, por isso, constituem-se como formas de pensar, sentir e agir partilhadas pelos membros de uma determinada organização. Os pressupostos básicos constituem-se, por isso, como redutores de ansiedade, na medida em que fornecem aos actores respostas, explicações e formas de lidar com determinadas situações, com forte probabilidade de êxito. Por esta razão e por operarem, de um modo geral, de forma rotinizada, são pouco questionados e difíceis de serem modificados.

¹⁹ De salientar que, de acordo com o autor, os elementos culturais, apesar de pertencerem a níveis diferentes, se encontram unidos por um nível comum que é o significado.

²⁰ De salientar que, de acordo com o autor, dos elementos culturais apesar de pertencerem a níveis diferentes, se encontram unidos por um núcleo comum que é o significado.

Não obstante a estreita relação que estes níveis de elementos mantêm entre si (uma vez que todos eles reflectem um todo – a cultura de um grupo ou de uma organização), de acordo com o autor, a camada mais tangível (a dos artefactos), embora seja a mais fácil de observar, nem sempre é a mais fácil de interpretar, onde se torna essencial analisar as camadas seguintes. Só após a análise dos valores e dos pressupostos básicos é que se pode especificar o que é e o que não é um artefacto que espelha a cultura Schein, (1992).

A forma como este autor explica os elementos de uma cultura bem como a forma como os distribui em níveis ou camadas revelam-se preciosos auxiliares para a compreensão e delimitação do que é (e não é) cultura de uma organização. De facto, o agrupamento dos múltiplos constituintes em planos distintos mas interdependentes permite, numa lógica sistémica, perceber melhor o sistema global que é a cultura de uma organização e como é que os seus vários elementos se articulam. Do ponto de vista da investigação, também esta distinção se revela pertinente, pois, como refere De Witte e Van Muijen (1999), a escolha de quais os elementos da cultura organizacional para alvo de estudo (padrões, comportamentos, normas, valores, crenças, pressupostos básicos) têm implicações na escolha da metodologia da investigação e condiciona as conclusões e considerações que podem ser efectuadas a partir dos dados recolhidos, sendo que ao nível da intervenção esta escolha tem implicações na probabilidade de uma mudança efectiva.

A este propósito e tendo por base o modelo de Schein (2004) referem que os trabalhos existentes na área da cultura organizacional diferem em termos da focalização das várias camadas da cultura. Segundo estes autores, muitos dos trabalhos centram-se na camada intermédia dos valores – o que obviamente é consoante com a elevada frequência de explicitação deste elemento cultural nas definições de cultura organizacional sujeitas à análise de conteúdo efectuada por Verbeke et al. (1998).

A existência de estudos que incidem sobre diferentes elementos e camadas culturais favorece a tendência para considerar a cultura organizacional um conceito onde tudo parece caber e, por isso, difícil de definir. A cultura

organizacional é de facto um conceito abrangente, que pode ser estudado sob diferentes perspectivas e tendo por base diversos elementos. Contudo, são operacionalizações como a proposta por Schein (1985, 1992)²¹ que ajudam a clarificar a sua complexidade, porque a explicitam e, simultaneamente, a delimitam.

3.4- A Aprendizagem individual e a Aprendizagem Organizacional

O facto de o interesse pelo fenómeno da aprendizagem organizacional ser muito mais recente que o interesse e o estudo da aprendizagem individual contribuíram para que esta última se tenha tornado uma base importante para a investigação e compreensão da primeira, hoje em dia, confrontamo-nos com um conceito de aprendizagem organizacional atravessado por diferentes focalizações, onde “algumas definições se centram sobre o nível individual, negligenciando o colectivo, enquanto outras enfatizam os processos organizacionais, ignorando os individuais” Cardoso (2000, p.97). Estamos, assim, perante mais um “dilema” de níveis de análise, do qual a presente temática parece não escapar e que é largamente responsável pela confusão em torno do conceito, a ponto de ser legítimo perguntar a que é que nos referimos quando falamos de aprendizagem organizacional: referimo-nos à aprendizagem dos indivíduos nas organizacionais ou à aprendizagem das próprias organizações?

Quem aprende – “*the who question*”, é sem dúvida, uma das questões mais pertinentes a colocar, pois a forma como se entende o conceito de aprendizagem está intrinsecamente relacionada com o posicionamento face à capacidade de aprendizagem das organizações e à forma como estas aprendem.

²¹ Convém referir que este tipo de operacionalização não é exclusiva de Schein. Trice e Beyer (1993), por exemplo, distinguem dois níveis ou planos de análise: a essência ou substância da cultura e as suas manifestações ou formas. O primeiro relaciona-se com o conjunto de crenças, valores e normas que, pela sua carga afectiva, pela sua natureza histórica e pelo seu carácter de partilha, definem, explicam e legitimam determinadas formas de comportamento. O segundo compreende as formas ou manifestações observáveis (símbolos, linguagem, práticas), pelas quais as pessoas comunicam o outro nível da sua cultura.

A perspectiva segundo a qual as organizações não têm a capacidade de aprender, contrariamente aos indivíduos, sendo que as primeiras “aprendem”, mas através das aprendizagens efectuadas pelos seus colaboradores, estabeleceu-se como a corrente dominante na literatura, sendo apadrinhada por vários autores de renome Argyris & Schon (1978); Hedberg, (1981); March & Olsen (1975). O argumento principal desta posição é o de que as organizações não são humanas, são entidades conceptuais, logo não possuem a capacidade de aprender. Uma outra perspectiva, minoritária e oposta a esta, assenta na ideia de que as organizações são entidades vivas, dinâmicas e, por isso, são capazes de aprender.

De facto, se concebermos a organização apenas como uma entidade conceptual, não lhe atribuindo assim características de um ser vivo e, em particular, de um ser humano, depreende-se facilmente que as organizações enquanto entidades conceptuais, isto é, *per si*, não possuem a capacidade de aprender. Contudo, o discurso geralmente utilizado é contraproducente a este raciocínio, pois quando se fala a propósito das organizações fala-se como se elas fossem organismos ou, mesmo, pessoas: dizemos que a organização possui uma estratégia, que a organização conseguiu mudar, que se adaptou, que aprendeu com os erros do passado, que se tornou viável porque se actualizou em termos tecnológicos, etc. Claro que a esta forma de falar se encontra implícita a ideia de que não é a organização enquanto entidade conceptual que faz e possui, são as pessoas, na qualidade de actores organizacionais, que decidem, adquirem e fazem por ela. Aliás, subjacente a esta forma de nos referirmos às organizações existe a partilha de um código comum, onde está submetida esta lógica, fazendo com que implicitamente saibamos do que estamos a falar sem o necessitarmos de explicitar. Não obstante, ao utilizarmos correctamente a metáfora organística e ao antropomorfizar o conceito de organização quando a ela nos referimos, acabamos por reforçar estas imagens, conferindo-lhes verosimilhança e, no caso particular da aprendizagem organizacional, a utilização deste discurso traz para a temática uma dose considerável de ambiguidade, na medida

em que falamos deste conceito parecendo que nos estamos a referir à aprendizagem efectuada pelas organizações, quando na realidade nos estamos a referir a ela em sentido metafórico e não como se as organizações aprendessem efectivamente como pessoas.

Por outras palavras, apesar de à corrente dominante da literatura estar subjacente que são os indivíduos que aprendem nas organizações (sendo, aliás, este um processo incontornável em qualquer organização), que as organizações enquanto entidades não aprendem como se fossem pessoas e que as organizações aprendentes são um tipo particular de organização, onde existe uma estratégia e uma gestão orientada para a aprendizagem, o discurso utilizado pela larga maioria dos autores (inclusive o nosso), ao possuir uma tónica acentuadamente antropomórfica, faz com que característica aquilo que não é... pareça que é,²²ou seja, ao assemelhar a organização a uma pessoa, faz parecer que as organizações possuem a capacidade de aprender por si próprias e aprendam do mesmo modo que as pessoas, o que em nada contribui para a clarificação da noção da aprendizagem organizacional.

3.5- Pressupostos básicos do desenvolvimento organizacional

1. A constante e rápida mutação do ambiente - O mundo moderno caracteriza-se por mudanças rápidas constantes e numa progressão explosiva.

2. A necessidade de contínua adaptação - O indivíduo, o grupo, a organização e a comunidade são sistemas dinâmicos e vivos de adaptação, ajustamento e reorganização, como condição básica de sobrevivência num ambiente em constante mudança.

²² Observe-se, a este respeito, o caso paradigmático da célebre frase de Hedberg (1981), um autor que considerava que a aprendizagem organizacional ocorre através dos indivíduos, não obstante defender que é redutor concluir que esta é igual à soma das aprendizagens individuais (“organizations do not have brains, but they have cognitive systems and memories. As individuals develop their personalities, personal habits and beliefs over time, organizations develop their views and ideologies (p.6), bem como a conhecida definição de *learning organization* “an organizations that is continually expanding its capacity to create its future” de Senge (1990, p.14).

3. A interacção entre a organização e o ambiente - As qualidades mais importantes da organização são a sua sensibilidade e a sua adaptabilidade: a sua capacidade de percepção e de mudança adaptativa perante a mudança de estímulos externos.

4. A interacção entre indivíduo e organização - Toda a organização é um sistema social.

5. Os objectivos individuais e os objectivos organizacionais - É plenamente possível o esforço no sentido de se conseguir que as metas dos indivíduos se integrem com os objectivos da organização.

6. A mudança organizacional deve ser planeada - A mudança planeada é um processo contínuo, e que leva anos.

7. A necessidade de participação e comprometimento - A mudança planeada é uma conquista colectiva e não o resultado do esforço de algumas pessoas. O aprendizado de novos comportamentos através de variadas técnicas introduz, além da competência interpessoal (relacionamento humano isento de bloqueios e preconceitos), maior adaptabilidade às mudanças.

8. O incremento da eficácia organizacional e do bem-estar da organização dependem de uma correcta compreensão e aplicação dos conhecimentos acerca da natureza humana - As ciências do comportamento buscam localizar e criar nas organizações o ambiente de trabalho óptimo, em que cada indivíduo possa dar a sua melhor contribuição e, ao mesmo tempo, ter consciência do seu potencial.

9. A variedade de modelos e estratégias de Desenvolvimento Organizacional (D.O.) - Não há uma estratégia ideal nem óptima para o D.O. Existem, isso sim, modelos e estratégias mais ou menos adequados para determinadas situações ou problemas, em face das variáveis envolvidas e do diagnóstico efectuado.

10. O desenvolvimento organizacional é uma resposta às mudanças - É um esforço educacional muito complexo, destinado a mudar atitudes, valores comportamentos e estrutura da organização, de tal maneira que esta se possa adaptar melhor às causas ambientais, caracterizadas pelas novas tecnologias, novos mercados, novos problemas e desafios.

11. Um objectivo essencial das organizações é o de melhorar a qualidade de vida - As meras alterações estruturais (rearranjos no organograma, mudanças na hierarquia etc.) ou funcionais (alterações de rotinas e procedimentos), bem como os métodos científicos que visam melhorar a eficiência organizacional podem desenvolver estratégias de forma paralela às intervenções mais amplas para melhorar o processo de relações entre indivíduos, grupos, organização e o seu ambiente, etc.

12. As organizações são sistemas abertos - A organização em si consiste num número de subsistemas dinamicamente interdependentes, e mudanças nalguns deles que podem afectar os outros subsistemas. Da mesma forma, a organização é em si um subsistema num ambiente que consiste em muitos outros sistemas, todos dinamicamente interdependentes.

3.6- Motivação e desenvolvimento organizacional

No seio de cada organização é necessário ter em conta as expectativas de desenvolvimento pessoal e dar as ferramentas necessárias, zelando, todavia, para evitar o risco da regressão. As técnicas de desenvolvimento pessoal são por vezes associadas entre elas, como o treino pessoal e a (PNL) programação neurolinguística, contribuem para uma abordagem global do ser humano e favorecem ao mesmo tempo, no plano pessoal e profissional, a dinâmica da motivação.

Face à dificuldade de motivar os indivíduos, é preciso desenvolver uma estratégia que permita ajudar cada um e reforçar a sua própria motivação. Na procura da motivação optimizada, não existe solução ou referência única. Todavia, poderão ajudar as organizações, algumas estratégias,

numa dinâmica que favorece uma espiral da motivação. O pré - requisito impõe estar vigilante, visto que a motivação não se pode desenvolver num contexto de desmotivação pré - existente e as organizações criam mais condições de desmotivação do que de motivação. Assim será necessário investigar primeiro as causas reais da desmotivação do que ficar só pelos sintomas.

Mas para além da motivação, o objectivo é fazer centrar a organização no aspecto humano. Trata - se de favorecer o compromisso individual e o desempenho colectivo, para evitar a imensa “ confusão social e humana” da desmotivação, verdadeiro cancro das organizações, de consequências psicológicas e comportamentais incalculáveis. No seio de cada organização, é possível desenvolver uma estratégia motivacional antecipadora e reactiva, visando o aperfeiçoamento e a valorização dos indivíduos. Esta concepção de gestão da motivação procura criar um contexto favorável que permite ajudar cada individuo a motivar-se a si próprio.

3.7- Desenvolvimento pessoal e social

O desenvolvimento pessoal visa essencialmente otimizar o potencial individual, desenvolvendo o auto conhecimento e a eficácia pessoal. A filosofia do desenvolvimento pessoal considera que existe em cada um de nós um potencial a reforçar e que a tendência natural é a procura da mobilização desse potencial. O desenvolvimento pessoal centra-se na afirmação de si, na escuta, na compreensão dos outros, no controlo das emoções e na gestão do stress. É um método que permite visualizar e valorizar o sentido da acção, de se situar melhor no seio de uma organização, de aumentar a auto confiança e favorecer a motivação.

As técnicas de desenvolvimento pessoal têm fundamento em abordagens diversas, tais como a programação neurolinguística (PNL), análise transaccional, sofrologia, team, building, treino pessoal ou diferentes métodos de melhoria da comunicação e relações interpessoais. Em todos os casos, estas técnicas centram - se na personalidade e na relação entre

os indivíduos. Aumentando o auto conhecimento, a energia e a esperança de sucesso, estas ferramentas têm a vantagem de ajudar a fazer face às exigências da vida, no plano profissional e pessoal.

A PNL encontrou o seu lugar na direcção dos recursos humanos e da comunicação, mas também no ensino, no sector social, na psicologia ou no desporto. Desenvolve uma pedagogia da mudança e da excelência que influencia positivamente a motivação dos indivíduos. Cada pessoa tem a capacidade de pensar e a responsabilidade de decidir sobre o que quer fazer da sua vida tendo de sofrer as consequências. Contribui para a autonomia, desenvolvimento e motivação das pessoas.

A sofrologia, é um método específico de estudo e de desenvolvimento da consciência que é simultaneamente uma filosofia e uma terapêutica. Esta filosofia tem por finalidade o desenvolvimento das pessoas, uma maior comunicação e uma melhor integração do ser humano no seu meio ambiente; junta diferentes métodos como relaxamento, o ioga, o treino autogéneo, as técnicas respiratórias e exercícios de desenvolvimento pessoal que permitem encontrar uma harmonia do corpo e do espírito. A sofrologia favorece a expressão do potencial individual, permite a harmonização do ser com a sua existência e o desenvolvimento global da personalidade.

O Team – Building (a força da acção colectiva), tem como objectivo reforçar o espírito de equipa e de pôr em prática, no terreno, ferramentas que permitam desenvolver e reconhecer os valores, as qualidades e as competências. Permite reforçar a equipa em torno de um objectivo, revelar e aumentar o seu potencial, melhorar os seus desempenhos, avaliar as suas competências e obter recompensas com os resultados.

Este processo deve permitir ajudar a identificar e compreender certos mecanismos ligados ao bom funcionamento da organização ou, simplesmente, manter o espírito de equipa através de acontecimentos lúdicos, desportivos ou turísticos.

O treino pessoal, reservado inicialmente aos quadros dirigentes das empresas, é hoje em dia utilizado no seio de todos os tipos de organização. O treino pessoal responde a um pedido crescente de reconhecimento e de

realização num contexto de mudança acelerada. Associado à noção de guia de ajuda á mobilização dos recursos, é uma técnica que favorece a melhoria dos desempenhos e permite um acompanhamento personalizado de um indivíduo, para reforçar a sua autonomia e a sua motivação.

Cada pessoa está hoje em dia submetida simultaneamente à instantaneidade do tempo, à globalização do espaço e à aceleração brutal da mudança. Neste contexto a dinâmica motivacional constitui a principal força vital interna e individual geradora de esforço e de movimento.

A motivação torna-se um cruzamento essencial de interacção entre o querer individual, o saber - fazer e o poder ou a margem de autonomia atribuídos pela organização.

A motivação é o motor da vida, dá início e orienta a dinâmica comportamental. É a soma das forças que agem sobre o indivíduo, ou sobre si mesmo, para o encaminhar numa determinada direcção e conduzi-lo para uma finalidade. É a tensão que orienta um comportamento para um objectivo, mantendo – o até ser atingido.

A motivação resulta de motivos objectivos e de razões subjectivas. Com efeito, cada um age e reage em função da sua percepção sobre o mundo que o rodeia

O mundo em que vivemos caracteriza-se por um ambiente em constante mudança. O ambiente que envolve as organizações é extremamente dinâmico, exigindo delas uma elevada capacidade de adaptação como condição básica de sobrevivência.

4. Ciclos de vida do desenvolvimento humano

A análise do desenvolvimento profissional passa, necessariamente, por considerar o próprio desenvolvimento do ser humano.

O início das investigações sistemáticas sobre o desenvolvimento da vida humana remonta ao princípio do século XX. No entanto, a ideia da divisão da vida humana em quatro grandes etapas, infância, juventude, maturidade e velhice, remonta já aos tempos da antiguidade clássica.

Os primeiros estudos incidiram sobre a infância e a juventude, permitindo reconhecer a existência de uma série de fases para se chegar à maturidade. Na década de trinta concluiu-se que a vida está em permanente mutação devido a factores biológicos, psicológicos e sociais. Nos anos sessenta abandonou-se a ideia da definição das quatro etapas rígidas na vida do indivíduo. Optando-se por uma divisão genérica em décadas (aqui entendidas como pontos de orientação para a compreensão de um processo considerado muito complexo).

Desenvolveram-se muitas teorias acerca desta problemática. De acordo com Huberman (1975), a organização dos ciclos de vida podem ser observados segundo três perspectivas: a psico-sexual, a sócio-psicológica e a profissional.

Segundo Alves (2000), de entre as diversas teorias desenvolvidas no âmbito da perspectiva psico-sexual, que privilegia o desenvolvimento afectivo, destacam-se os estudos de Erikson (1950), que definiu oito estádios de desenvolvimento, numa linha psico-dinâmica em direcção à maturidade, através da superação de crises respectivamente: *oral-sensorial* (confiança versus desconfiança); *muscular-anal* (autonomia versus vergonha e dúvida), *locomotor-genital* (iniciativa versus culpa); *lactência* (indústria- inferioridade); *puberdade e adolescência* (identidade versus confusão de papéis); *idade adulta jovem* (intimidade versus isolamento); *idade adulta* (generatividade versus estagnação); *maturidade* (integridade do “ego” versus desespero). Na mesma linha se desenvolve a teoria de Bühler (1976) que considera cinco fases, que faz corresponder aos cinco períodos decisivos de evolução da vida humana: a *infância e a puberdade*, (período pré-escolar) a juventude, (preparação para a profissão e as relações pré-conjugais); a *idade adulta (25/55 anos)*, (pleno exercício profissional, casamento e construção da família); a *idade do balanço (45-55/65 anos)*, (balanço da profissão, apreciação dos êxitos e dos efeitos da mesma em termos de correspondência com as expectativas; independência dos filhos, com enriquecimento da família pelo casamento ou empobrecimento pela separação); por fim a *calma-reposo (+70 anos)*,

(procuram-se “hobbies” para substituir a actividade profissional primitiva; eventual ocorrência da perda do cônjuge).

Ainda segundo o mesmo investigador, na perspectiva sócio. Psicológica destaca-se sob o pressuposto de que as fases dos ciclos de vida são organizadas em função das preocupações do indivíduo, propôs a seguinte hierarquia: *infância* (0-10 anos – diferenciação progressiva do meio); *adolescência* (10-18 anos – consecução da identidade do Eu e da maturidade psicológica); *idade adulta*, com seis ciclos: (1) – *orientar a vida* (18-30 anos); (2) – *concentrar a energia* (30-40 anos); (3) – *dispor de si e afirmar-se* (40-50 anos); (4) – *mudar de papel* (50-60 anos); (5) – *Desobrigar-se?* (60-70 anos); (6) – *libertar-se de compromissos* (70-80 anos).

Na perspectiva profissional, Alves (2000) destaca o modelo de Friedman, (1970), que considera quatro fases na vida profissional do indivíduo, diferentemente em função do género. Em relação aos homens, e no entender deste autor, as etapas são: *entrada na vida* (+_ 18-28 anos); *expansão* (+_ 25-50 anos); *estabilidade* (+_ 50-55 anos); *pré-reforma* (+_ 55-65 anos). Para as mulheres as etapas são: *casamento* (+_ 20 anos); *educação dos filhos* (+_ 22-47) anos); *o casal após a educação dos filhos* (+_ 47-60 anos); *viuvez* (+_ 64-78 anos).

O presente projecto envolve a profissão docente. Após Friedman (1970), ter construído o seu modelo geral de desenvolvimento profissional, muitos foram os estudos que forneceram contributos importantes no âmbito da perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores; a nossa atenção dirigiu-se também, em exclusivo para os trabalhos desenvolvidos nesta área.

4.1- O desenvolvimento profissional docente

A partir dos anos setenta, e um pouco por todo o universo das Ciências da Educação, os estudos sobre a vida profissional dos professores afirmou-se como um campo de investigação, convertendo-se em alvo de variadas

pesquisas e estudos e conceptualizações pois tornara-se demasiado evidente que as atitudes e comportamentos dos professores evoluem no tempo com reflexos sobre o modo como realizam e sentem o seu trabalho, repercutindo-se nas atitudes dos alunos Huberman (1989).

Segundo Estrela (1997, p. 10), várias são as razões apontadas para explicar a emergência do fenómeno. Para esta investigadora “ foi necessário que a escola entrasse em crise e que a imagem social da profissão docente começasse a deteriorar-se (...) para que convergisse sobre a escola, sobre o professor e a sua profissão a curiosidade das várias ciências que operam no campo da educação”.

Para Cavaco (1993), a explicação encontra-se na crise que atravessa os grandes sistemas teóricos, o que terá provocado a necessidade de repensar tudo de novo. Em substituição dos modelos conceptuais centrados nos sistemas de ensino surgiu a abordagem centrada num só protagonista: o professor.

No entanto, para a generalidade dos autores, indissociável do aparecimento e popularidade crescente deste fenómeno encontra-se um outro, que toca muito a classe docente: o generalizado mal-estar na profissão revelado pelos professores.

Vários investigadores abordaram a vida dos professores sobre o pressuposto de que as diferentes vivências, percepções e expectativas parecem estar relacionadas com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Outros alicerçaram os seus trabalhos em variados pressupostos teóricos e metodológicos, desenvolvendo diferentes perspectivas de análise. Faremos especial referência aos trabalhos de Paterson, Fuller, Fuller e Bown, Lilian Katz, Patrícia Sikes, Leo Prick, Burke, Thies-Sprinthall e Sprinthall e Huberman (cf. Alves, 2000, pp. 80-93).

Estes e muitos outros estudos permitiram o avolumar de um vasto conjunto de dados sobre as principais etapas e condicionantes do estudo da vida dos professores. As conclusões são inequívocas no sentido de que a forma como a profissão é vivida desde o início não é igual em todos os professores, facto que constitui forte condicionante da sequência das fases

de desenvolvimento no decurso da profissão e do estado de cada um, claramente não monolítico Huberman (1989), quando atinge o limite temporal da mesma. No entanto, verifica-se acentuada heterogeneidade entre os diferentes estudos, que surgem modelos ou conceptualizações de desenvolvimento profissional dos professores aparentemente desconexos, no essencial por se referirem a aspectos claramente distintos do fenómeno.

4.2- Alguns modelos de desenvolvimento profissional

Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores devem-se a Paterson (1964), cit. Huberman (1984) que considera que as maiores preocupações do professor são de natureza pedagógica, estabelecendo uma relação entre a idade do professor e o papel que desempenha junto dos alunos. Assim, o autor entende que o professor começa como “*confidente*”, passa por uma fase de “*irmão mais velho*”, toma o papel de “*interveniente parental*” (+_ 40 anos), assumindo-se. Por fim, como “*conselheiro indulgente*”.

Surgiram, depois, uma série de estudos em que se aceita tacitamente que o desenvolvimento dos professores é adquirido progressivamente através do contacto com o ambiente de sala de aula, o que constitui um conceito de desenvolvimento dos professores de “*aquisição progressiva de competências*”. Destacaremos, nesta linha, os trabalhos de Fuller (1969); Fuller e Bown (1975).

Ainda na década de 60 destacam-se os estudos de Fuller (1969) que, sob o pressuposto de que o desenvolvimento do professor se processava através de uma passagem sucessiva da centração sobre si próprio para uma centração sobre as tarefas e os alunos, desenvolveu uma teoria que comporta três fases: a de pré-ensino, caracterizada como a época de estágio, com poucas preocupações específicas de ensino; a inicial de ensino, caracterizada pelas preocupações consigo mesmo, tentando conquistar o seu lugar próprio no corpo profissional; e a das preocupações tardias, caracterizada pela preocupação com os alunos, com a resolução

dos seus problemas e a sua avaliação favorável. Fuller aponta para que a mudança de um estádio para outro ocorra em função da resolução das dificuldades sentidas a um determinado nível, chamado o princípio da motivação de Maslow (1970).

Mais tarde, Fuller (1975), em colaboração com Bown (1975), desenvolveu uma outra teoria em que considera as seguintes fases: da sobrevivência, caracterizada pelas preocupações da sua afirmação como professor, que, em início de carreira, considera estar sempre a ser avaliado; da mestria, caracterizada pela preocupação de executar um bom trabalho; e da estabilidade, estágio em que as preocupações passam a centrar-se nos alunos e nos seus problemas escolares, sociais e familiares, desenvolvendo-se, ao mesmo tempo a resistência à mudança.

Entretanto Lilian Katz (1972) havia já desenvolvido os seus trabalhos, apontando para a existência de quatro estádios de desenvolvimento profissional, sucessivamente: de *sobrevivência*, até ao final do primeiro ano de actividade; de *consolidação*, do final do 1º até ao 3º/4º ano de exercício; de *renovação*, que implica a actualização baseada em experiências novas e diversificadas; e de *maturidade*, em que o professor, pelo final do 5º ano de serviço se assume a si mesmo nos papéis que realiza.

Importante foi o contributo de Patrícia Sihes (1985) que, com o recurso a histórias de vida relacionou ciclos de vida com fases da carreira do professor, caracterizando cinco fases de vida com percepções e experiências, assim distribuídas:

Dos - *21-28 anos de idade*, correspondendo à entrada no mundo adulto, em que o professor realiza a ambição de entrada no mundo do trabalho sem se comprometer com a permanência no ensino; o ensino é encarado como uma experiência prévia para outras coisas e uma porta de acesso a outros percursos, mantendo-se a intenção de abandono da docência;

Dos - *28-33 anos de idade*, altura em que se verifica “a transição dos trinta” e a vida começa a tornar-se mais séria e mais responsável; agora, uma ligação duradoura ao mundo do trabalho como forma de estabelecer uma estrutura vital para o futuro; é um período com particular propensão

para o stress, uma vez que se assume que, após este período, passará a ser difícil começar uma nova carreira, impondo-se uma decisão acerca do eventual abandono; é, também, a altura em que se sente a imagem pública negativa, o receio de “falhar” com os colegas mais velhos e o baixo nível remuneratório usufruído que, conjuntamente com o desejo de abandono, podem conduzir ao desencanto, ao descontentamento e à insatisfação; nesta fase alguns professores tornam-se mais interessados no desenvolvimento do currículo e na inovação, enquanto outros se centram mais na pedagogia. Paralelamente decorre a vida particular: é tempo de casar e ter filhos;

Dos - *30-40 anos de idade*, período que conjuga níveis elevados de capacidade física e intelectual, constituindo a fase em que a maioria dos professores atinge o auge da energia, envolvimento, ambição e autoconfiança, é um período de estabilização em que se desenvolvem competências, se procuram formas de complemento salarial e se fazem opções de gestão ou aposta no trabalho lectivo.”Os professores com filhos desenvolvem atitudes positivas com os alunos, baseadas numa relação parental e calma”, vendo “ nos alunos os seus filhos, tornando-se mais simpáticos, enquanto os alunos estabelecem um relacionamento diferente com os professores mais velhos”. Na vida particular é a época dos investimentos e da acumulação de bens pessoais/materiais;

Dos - *40-50/55 anos de idade*, constitui a fase em que os professores de sucesso estão nas posições de gestão, desenvolvendo pouco contacto com aulas ou alunos; é a fase da maturidade do professor, “entre os 37 e os 45 anos, parece evidente experienciar-se uma fase tão traumática como a adolescência, pois é a fase da transição da juventude para a maturidade”, correspondendo a uma nova estrutura de vida e novos papéis; os professores “convertem-se em figuras de autoridade, assumindo a defesa dos padrões e tradição da escola; período de um elevado moral”;

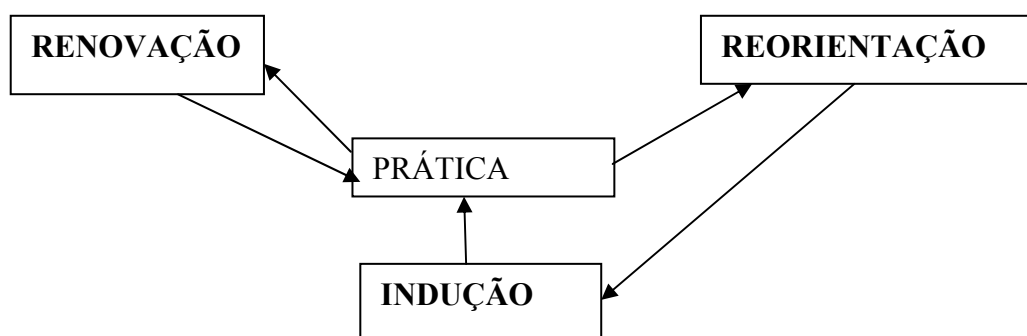
Dos - *50-55 anos* em diante é o período em que se começa a sentir o declínio da energia e entusiasmo pela profissão, começando a preparação da aposentação. Assume-se “maior liberalismo de atitudes e disciplina (...)

porque a experiência dita que as “trivialidades” não se revestem de importância”.

De referir também o entendimento de Leo Prick (1986), cit. Alves (2000) que apresentou um modelo baseado nos interesses profissionais dos professores com três grandes estádios: o estádio das *pesquisas*, sobre o gênero de profissão para que se preparam; o “*establishment stage*”, ou “subida das escadas”; e o estádio de manutenção, ou acomodação, depois dos 45-50 anos.

Outro modelo a merecer a nossa atenção é o desenvolvido por Bruke (1987) que, procurando não apontar fases ou formas específicas ao longo do desenvolvimento profissional dos professores, mas antes identificar os processos intra e inter-pessoais que impedem ao desenvolvimento e as condições que facilitam, postula a existência de três processos que designa de “intuição” (processo pelo qual o professor se insere numa nova prática), “renovação” (introdução de alterações reformadoras dessa mesma prática) e “reorientação” (assunção de uma ruptura mais ou menos radical com o presente, voltando a um novo processo de “indução”). Deste modo, Bruke (Figura 1) procura identificar as condições que permitem maximizar a eficácia dinâmica destes três processos com vista ao desenvolvimento constante da prática docente, no sentido de uma cada vez maior integração.

Figura1- Sub-processos implicados no desenvolvimento dos professores segundo o modelo de Bruke.



(Moreira, 1991, p.6)

Segundo Garcia (1999) afirma que um dos contributos em relação às etapas de desenvolvimento dos adultos que melhor se adequam ao desenvolvimento do professor é o de Thies-Sprinthall (1987) que apresentam um modelo com três etapas:

- A primeira etapa caracterizada por um nível conceptual “concreto”, ligado à acção, ao controlo das situações e à insegurança e submissão à opinião dos hierarquicamente superiores. É a fase do conformismo às normas e regras sociais estabelecidas e do desejo de agradar aos pares;
- A segunda etapa caracteriza-se pelo desenvolvimento das capacidades de abstracção e diferenciação entre factos, opiniões e teorias, consubstanciando-se numa maior autonomia e capacidade de resolução de problemas com recurso a raciocínio indutivo e dedutivo;
- A terceira etapa corresponde à excelência do desenvolvimento conceptual, abstracção, simbolização e capacidade de resolução de problemas, caracterizando-se pela manutenção de relações inter-pessoais ricas e proficuas que favorecem o clima de colaboração.

Apesar dos muitos e diversificados contributos, as pesquisas realizadas por Huberman são, no entanto, de referência obrigatória. Tendo servido de base ao modelo de estudo empírico que utilizámos, dar-lhe-emos, seguidamente, algum desenvolvimento mais pormenorizado.

4.2.1- O modelo de Huberman (1989)

Para Huberman (1998) a vida dos professores não é uma sucessão de acontecimentos, antes um processo não linear e cheio de oscilações ou regressões, tendo proposto um modelo de fases centrado na acumulação de experiência docente.

Com base num estudo empírico que efectuou com uma amostra de 160 professores do ensino secundário, na Suíça em Génève que fora precedido de estudos exploratórios com uma amostra de professores Huberman (1989; 1995) conseguiu, com base em autobiografias orais recolhidas no decurso de longas entrevistas, nas quais pediu aos professores que identificassem as grandes fases ou etapas do seu percurso profissional,

recolher informação extensa, rica e diversificada, que lhe permitiu elaborar um modelo de desenvolvimento geral da carreira dos professores. A partir destes dados, e fazendo apelo a metodologias predominantemente qualitativas de análise de dados, procurou não só elaborar modelos gerais descritivos dos percursos seguidos pelos professores, como inclusivamente estabelecer hipóteses causais acerca dos acontecimentos capazes de facilitar a ocorrência de situações positivas ou negativas (desapontamento, cinismo ou mesmo abandono da profissão). Pela sua extensão, abrangência e análise minuciosa, este é considerado um dos contributos mais significativos para o estudo e compreensão do desenvolvimento da carreira dos professores.

Apresentamos na Figura 2 uma versão um pouco simplificada do modelo proposto por Huberman, onde se pode constatar a sua relativa complexidade e a multiplicidade de percursos nele previstos.

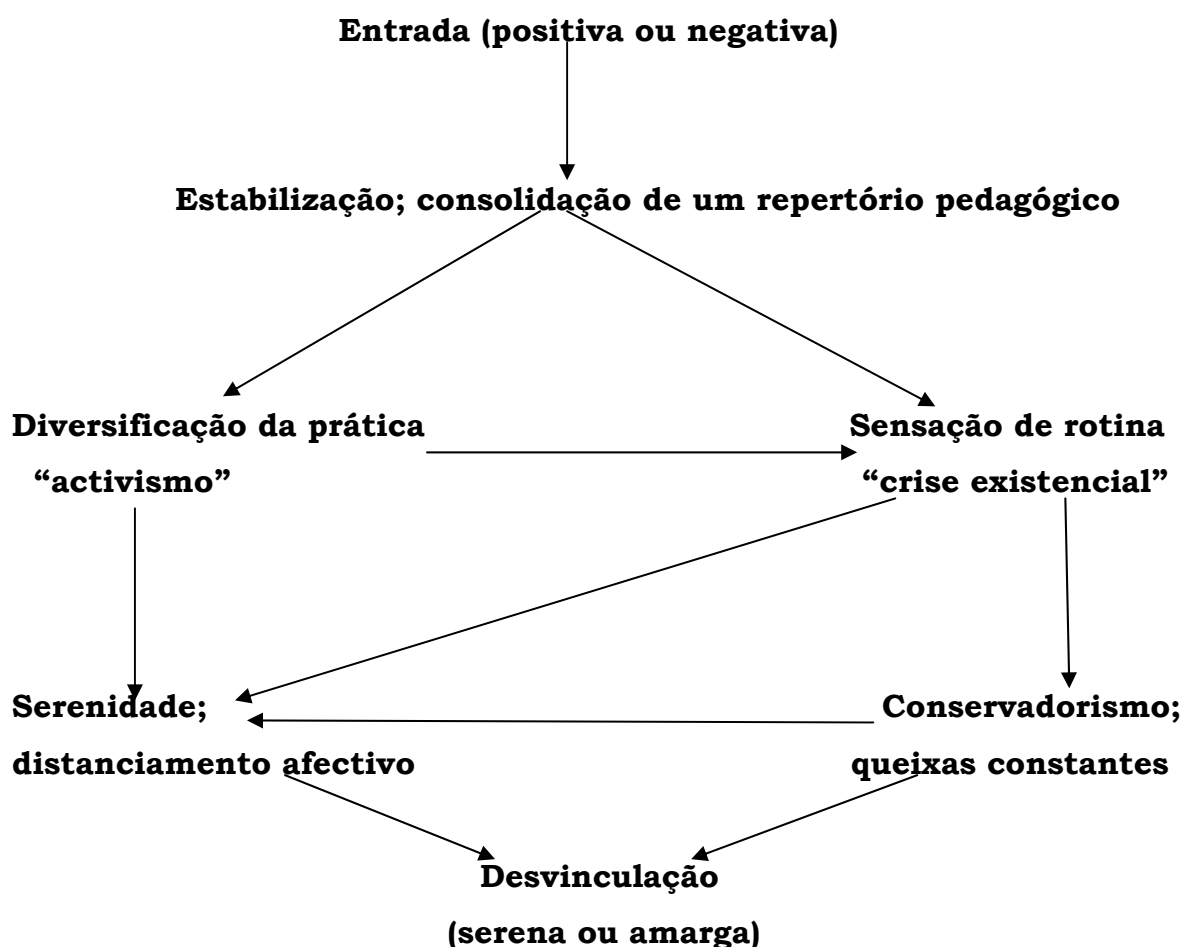
Para o autor, o professor passa por uma fase inicial - *Exploração*, correspondente aos 2-3 primeiros anos de docência, período em que o professor procura determinar os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que deve adoptar. É uma fase de tacteamento e exploração, que pode assumir aspectos tão diferentes como a “*sobrevivência*” (ou “choque do real”, que se traduz no conforto com a complexidade da situação profissional e com a dificuldade de dar resposta adequada às necessidades dos alunos) e a “*descoberta*” (ou o entusiasmo da experimentação, o “excitante” da responsabilidade, a sensação de pertencer a um determinado coro profissional).

A propósito desta fase, alguns autores referem a importância de que sejam feitos estudos acerca da mesma, já que podem fornecer contributos importantes para a redefinição dos programas de formação inicial e contínua dos professores, ajudando a minorar as dificuldades que os professores sentem quando iniciam a sua actividade profissional.

Huberman classifica esta fase como de exploração porque incorpora o acto de fazer uma opção provisória, de proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando diferentes papéis. Esta etapa, apesar de institucionalmente limitada às turmas com quem trabalha, se

positiva permite a condução do professor à fase seguinte - A *estabilização*, que ocorre entre os 4 e os 6 anos de carreira e que corresponde ao período em que o professor estabiliza a sua competência pedagógica. São os tempos do “comprometimento definitivo”, da “tomada de responsabilidades”, da “consolidação de um repertório pedagógico de base”, da implantação definitiva do sentido de pertença a um grupo profissional da independência e da autonomia. Adquire-se um sentimento de crescente competência pedagógica que se traduz no domínio das regras de funcionamento da sala de aula e na sensação de segurança, confiança, conforto, descontração e descentração. Os professores preocupam-se, agora, menos consigo próprios e mais com os objectivos didácticos, centrando-se no domínio das características do trabalho, procurando condições de trabalho satisfatórias e desempenhando novos papéis, com maiores responsabilidades e que conferem maior prestígio.

Figura 2 - As fases da carreira do professor segundo o modelo de Huberman



(Moreira, 1991, p. 5)

As duas primeiras fases, correspondentes aos 6 primeiros anos de carreira, parecem, assim, ser vivenciadas de forma complexa, acompanhadas de elevada instabilidade e insegurança, o que é, também influenciado pelas constantes redefinições de amizades provocada pelo sistema de colocações dos professores e pela construção de família, própria do nível etário em questão. Da forma atractiva e gratificante como decorrem estas fases, dependendo o *desenvolvimento* e a *auto-realização* profissional do professor (Alves, 2000).

Estabilizada a carreira, o professor, é então, conduzido a uma nova fase: - *A experimentação e diversificação*, que ocorre entre os 7 e os 25 anos de carreira, e em que se podem observar duas tendências distintas nos

professores: para uns é uma fase de consolidação da anterior, procurando novas experiências pessoais, diversificando materiais e formas de avaliação, reorganizando as sequências dos programas, procurando a optimização da sua prestação e do impacto junto dos alunos; é a consolidação pedagógica do professor. Para outros, tomando consciência dos entraves institucionais ao seu desejo de maximizar a prestação na sala de aula, projectam a sua acção nos “ataques às aberrações do sistema” ou na diversificação “activista”.

Neste período ocorre frequentemente uma fase, a designada de questionamento, que pode caracterizar-se por um simples sentimento de rotina ou por uma crise existencial real face à prossecução da profissão.

A quarta fase da carreira, a que decorre entre os 26 e os 35 anos de docência, apresenta-se de análise mais complexa, podendo oscilar entre dois extremos *A fase da serenidade e do distanciamento afectivo*, que pressupõe que o problema do questionamento esteja ultrapassado. Segundo as investigações empíricas é o momento em que as pessoas sentem que as energias estão gastas, descendo o seu nível de ambição pessoal, empenhando-se menos, preocupando-se menos com os problemas surgidos na sala de aula, mas que, por outro lado, se encontram mais calmas e serenas, menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação dos outros elementos da comunidade educativa. Simultaneamente, surge o afastamento afectivo dos alunos *A fase do conservadorismo e lamentações*, em que os professores se tornam “rabugentos”, lamentando-se da evolução dos alunos, da atitude pública relativamente à sua imagem, do sistema de ensino, da política educacional, do empenho dos colegas mais novos. Por fim: - *A fase do desinvestimento*, após os 35 anos de carreira. É o final de uma vida profissional, sendo uma libertação progressiva do investimento no trabalho e uma aproximação às ofertas da vida social exterior à escola e à reflexão. É o que Huberman (1989) entende como um fenómeno que se pode considerar de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um retrocesso face às ambições e ideias presentes à chegada à profissão.

Da descrição do modelo de Huberman verifica-se que o percurso do professor pode assumir uma via harmoniosa, evitando ou contornando os caminhos mais problemáticos ou desenvolver-se na senda desses mesmos caminhos. “Assim, uma gestão essencial “administrativa” acabaria por produzir taxas relativamente elevadas de “rotina” ou de “desencanto” no corpo docente, desde bastante cedo na carreira; pelo contrário, uma gestão sensível aos desafios e acolhimentos das diferentes etapas a que os professores ascendem, ou melhor ascendiam, criava laços de trabalho profissional em que nos dá gosto permanecer e envelhecer, em que o desinvestimento é claramente menos evidenciado, à medida que os anos passam” Huberman (1989). A figura 3 mostra os diferentes percursos considerados por este autor

Figura 3 - Percursos profissionais do professor, segundo Huberman (1989)

Percursos mais harmoniosos

Diversificação —————> Serenidade —————> Desenvolvimento sereno

Percursos mais problemáticos

a) Questionamento —————> Desinvestimento amargo

b) Questionamento —> Conservantismo —> Desenvolvimento amargo

(Alves, 2000, p.92)

A principal crítica que é feita a este modelo resulta precisamente do tipo de dados com que parte. Com efeito, a memória, além de falível, tende a emprestar aos factos uma “estrutura mais simples, lógica e racional” do que aquela que efectivamente possuíam aquando da sua ocorrência,

sendo o fenómeno tanto mais acentuado quanto maior o afastamento temporal Baddeley (1976). Ou seja, pedir-se ao professor que faça uma reconstrução do seu percurso profissional, pode levar a que os dados resultantes se apresentem não só mais organizados, coerentes e deliberados do que realmente foram no momento da sua ocorrência, como também que essa organização se apresente excessivamente influenciada por preocupações, estados de espírito ou problemas sentidos no presente. Embora sem dúvida apresente um grande interesse como metodologia exploratória, ou mesmo como forma de intervenção Nóvoa e Finger (1988), os dados obtidos por intermédio de entrevistas autobiográficas necessitam de ser confirmados através de metodologias de tipo longitudinal, que sigam a evolução dos professores no decurso do próprio processo, e não se fundamentem exclusivamente em dados retrospectivos.

Outras críticas foram apresentadas ao modelo de Huberman, que referem o modelo como ignorando que as transformações que ocorrem na vida do indivíduo sejam um processo contínuo, concedendo maior preponderância aos factores endógenos e desvalorizando as influências externas no processo de desenvolvimento; para além disso, refere aquele investigador, os contributos da sociologia para o estudo dos ciclos de vida profissionais demonstram que as diversas etapas são, sobretudo, construções sociais que, enquanto modelos, acabam por influenciar o comportamento real dos professores.

4.3- Conclusão

Assim, corroborando a opinião de Ball & Goodson (1989), a carreira do docente deve ser encarada e estudada no contexto de vida global, num permanente balanço e compromisso, entre o ensino e a vida. Daí que concordemos com Alves (2000), quando afirma que o desenvolvimento profissional deve ser encarado segundo três perspectivas distintas mas complementares: *O desenvolvimento pessoal*, centrado na própria pessoa do docente e no seu crescimento individual, *a profissionalização*, como processo de aquisição progressiva de competências de eficácia no ensino e

de organização do processo de ensino – aprendizagem, e a *socialização*, processo centrado na adaptação do docente ao seu meio profissional.

As diferentes vivências, as percepções, as expectativas pessoais e a adaptação ao respectivo meio profissional parecem, assim, estar relacionadas com as diferentes fases da vida profissional dos professores. As diferentes perspectivas de análise que apresentámos, contudo, apontam para uma maior importância da aquisição de competências, com a progressiva centração sobre tarefas, os alunos, os problemas escolares, numa permanente evolução de “subida de escala” e de confrontação com o “choque do real”. De acordo com o modelo de Bruke, o professor insere-se nas práticas educativas, altera-as ou reformula-as, entra em ruptura com o sistema, assume novas práticas que novamente reformula, sempre no caminho que se espera ser o do desenvolvimento optimal das suas competências.

Da capacidade de superação das dificuldades emergentes no dia-a-dia da profissão depende a harmonia do percurso do professor. A serenidade ou o desinvestimento amargo sentido nos últimos anos da carreira são o corolário próprio das competências pessoais que cada um foi capaz de adquirir e desenvolver ao longo da carreira.

Capítulo II – SATISFAÇÃO COM A VIDA/BEM-ESTAR SUBJECTIVO

1- Introdução

Desde as suas origens que o homem procura ansiosamente o seu bem-estar. No início, tal passava pela defesa da sua própria vida, pela manutenção da espécie e pela perturbação dos genes. A vida era uma luta permanente, a todos os níveis, somente pela sobrevivência.

Com o decorrer dos tempos o conceito de felicidade e de qualidade de vida foram-se tornando presentes. O homem desenvolveu sentimentos, passou a dar sentido às coisas, ao longo da sua vida activa, muita coisa passou a ser equacionada em termos de preparação de uma velhice longa, feliz e bem sucedida.

Houve evolução em nome de um princípio único: o bem-estar pessoal.

O presente capítulo terá início com uma abordagem ao conceito de bem-estar subjectivo, ou felicidade, como muitos preferem chamar-lhe, realçando a sua estrutura multidimensional. Prosseguiremos o capítulo com a apresentação de algumas teorias psicológicas sobre a felicidade e com a análise das implicações de algumas variáveis sociodemográficas e psicológicas no bem-estar subjectivo. Na parte final serão apresentados os modelos de bem-estar e de recuperação de bem-estar propostos por (Lent, 2004).

2- Conceito de felicidade

Wilson (1967), cit. Diener (1999) afirma que, após a civilização grega, pouco se avançou no entendimento do conceito de felicidade. No entanto, geralmente entende-se que grande parte do conteúdo do constructo está ligada à construção psicológica do indivíduo, relacionando-se com as suas preferências individuais, emoções, comportamentos, representações, valores, capacidade de expressar sentimentos positivos e filosofia de vida.

Segundo Averill e More (1993), a compreensão do significado de felicidade tem-se mantido pouco definido (dado ter um objecto extenso e profundo) propondo cinco vertentes para a abordagem do constructo: 1) – A felicidade está associada a um funcionamento óptimo dos sistemas de comportamento (os indivíduos procuram-na mas não só por si mesma); 2) – Os sistemas estão hierarquizados e ordenados de modo que a felicidade recebe informações a partir “de níveis inferiores” e conteúdo a partir “dos inferiores”; 3) – Está intimamente ligada a sistemas ligados à ordem social, pelo que envolve valores; 4) – Implica com frequência um compromisso no sentido e que um sistema pode ter de ser sacrificado em proveito de outro (o biológico ser menos respeitado do que o social ou o psicológico, por exemplo); 5) – É um assunto individual, tendo cada pessoa uma tendência ou capacidade para ela (mesmo que a felicidade seja avaliada de forma objectiva, permanecerá sempre uma construção subjectiva ou individual). Nesta perspectiva, a motivação parece desempenhar papel importante na construção de felicidade.

Grande parte das investigações aponta os relacionamentos sociais como a maior fonte de felicidade, de bem-estar, de saúde e de alívio da depressão Fogel (1993).

Diener (1999) refere o amor, o casamento, o salário, a reconciliação, o êxito, a independência, os valores e o envolvimento na comunidade relacionados com a felicidade. Mostrou também que as pessoas felizes são enérgicas, decididas, criativas, sociáveis, confiantes, amadas, responsáveis e toleram bem a frustração. Diener refere, ainda, que o bem-estar subjectivo está relacionado com o controlo interno (crença de que os acontecimentos estão sobre o seu controlo).

Ao tentar sintetizar, Diener encontrou seis principais teorias que classificou do seguinte modo:

- *As teorias télicas*, que estabelecem que o bem-estar subjectivo depende do facto de se satisfazerem as necessidades ou atingirem os objectivos propostos, inscrevendo-se na linha humanista de Maslow e na filosofia hedonista (que defende a satisfação dos desejos como forma de atingir a felicidade, em contraposição aos ascetas que entendem que a felicidade se

obtêm pela via da repressão dos desejos). Assim, as teorias téticas fundamentam-se no princípio de que a satisfação das necessidades conduz à felicidade e a não satisfação das necessidades causa infelicidade;

- *As teorias do prazer e da dor*, que estabelecem como objectivo principal a obtenção do prazer ou, pela negativa, o evitar do sofrimento. Nesta perspectiva, e porque ambas colocam a felicidade como o fim do processo, estas teorias encontram-se muito relacionadas com as teorias téticas, a que anteriormente nos referimos.

Segundo estas teorias, o investimento pessoal num determinado objectivo, o esforço e a dor envolvidos na consecução dessa meta determinam o sentimento que o indivíduo virá a usufruir. Quanto mais se sofre para atingir um determinado objectivo, mais se pode sentir a satisfação por o ter atingido. Por outro lado, se a satisfação das necessidades se consegue sem esforço, a contrapartida em bem-estar usufruído pode não ser elevada. Deste modo, a dimensão do esforço desenvolvido para chegar a determinado objectivo depende da intensidade da felicidade ou da insatisfação por se atingir ou não se atingir esse mesmo objectivo;

- *As teorias da actividade*, que colocam a felicidade do indivíduo nos meios que ele utiliza para atingir determinado fim, indo um pouco ao encontro da teoria de Aristóteles que afirmava que a felicidade dependia de vida virtuosa de cada um. Para estas teorias, portanto, o que gera a felicidade é a sucessão de actividades que se vão cumprindo, com sucesso, em direcção à meta final, não se consubstanciando apenas no produto final atingido. As actividades deverão ser adequadas à capacidades de cada um, para que não se tornem monótonas e aborrecidas, mas também para não gerarem a ansiedade própria das tarefas de difícil execução;

- *As teorias base-topo*, que se fundamentam na filosofia atomista de Locke, para quem a mente humana é uma tábua rasa que se vai preenchendo com a acumulação de experiências. A felicidade é, pois, o resultado da acumulação de muitos prazeres separados.

Por seu lado, a abordagem destas teorias de *base-topo* é feita com base no Idealismo transcendental de Kant, onde o actor é o próprio indivíduo e a forma como interpreta e experiencia os acontecimentos. Na perspectiva

destas teorias as variáveis sociodemográficas constituem os melhores preditores do bem-estar subjectivo, enquanto na perspectiva das teorias topo-base tal papel é desempenhado pelos factores personológicos;

- As teorias associacionistas, que se fundamentam na predisposição do indivíduo para ser feliz, baseando-se em teorias sobre a memória e a cognição.

Conforme o indivíduo se posiciona, positiva ou negativamente perante um determinado pensamento, assim ele estará a perspectivar o seu grau de felicidade. Se a pessoa se predispõe a controlar os pensamentos negativos e a fazer prevalecer os positivos ela está a aumentar a sua felicidade;

- *As teorias de julgamento*, segundo as quais a felicidade surge quando o indivíduo ultrapassa os limites que a si próprio impôs. Cada pessoa define um nível próprio em função das aspirações para o seu futuro e da percepção dos acontecimentos do passado, sendo do seu posicionamento, no presente, relativamente a esse patamar, que resulta o seu grau de felicidade

3- Evolução do conceito de bem-estar subjectivo

O conceito de bem-estar subjectivo é ainda relativamente recente, sendo encarado como dimensão positiva da saúde, o que dá origem a que se enquadre em vários domínios da psicologia, nomeadamente a psicologia social, a psicologia da saúde e a psicologia clínica.

Se recuarmos um pouco no tempo, podemos considerar que o bem-estar subjectivo tem as suas origens ideológicas no iluminismo, corrente do séc. XVIII, onde pela primeira vez se defendeu que a sociedade é um meio de proporcionar aos seus cidadãos, o que na altura era considerado como qualidade de vida, satisfazendo as suas necessidades. Já no séc. XIX, através da corrente do utilitarismo veicula-se mais uma vez, a ideia que a sociedade quanto mais for ao encontro da felicidade da maioria das pessoas, melhor ela é. Influenciado por esta corrente, no início do séc. XX surgem os estados de providência, pois após a identificação dos males existentes na sociedade de então (analfabetismo, doenças e pobreza), são

concertados esforços para que todos os cidadãos tenham melhores sociedades, avaliadas pelos indicadores de literacia, erradicação/controlo de epidemias, bem como eliminar a fome. Na década de 60 deparamo-nos com a generalização dos Estados - Providência o que vem reforçar o papel dos estados na promoção do bem-estar, sendo que este, gradualmente se começa a entender como mais que o bem-estar material Galinha & Pais Ribeiro (2005).

Bem-estar material associado ao rendimento dos indivíduos é distinto do bem-estar global, pois entende-se que o primeiro proporciona o dinheiro suficiente para a aquisição dos bens e serviços que podem originar o nosso bem-estar global. Por sua vez, este é determinado ainda por outros aspectos como, por exemplo, a saúde, as relações afectivas e a satisfação profissional.

Na década de 70, com a segunda revolução da saúde, o conceito de saúde, passou a ser encarado numa perspectiva ecológica, considerando-se aquela como “um estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”, ao que a Organização Mundial de Saúde, OMS (1986) acrescentaria como sendo um recurso para a qualidade de vida e não o objectivo de vida. Facto que originou os conceitos de promoção de saúde e estilos de vida. A segunda revolução da saúde tinha como principal desafio irradiar os estilos de vida que se consideravam ser os principais culpados da mortalidade no séc. XX (fumar, consumir álcool e drogas). Assim, a saúde passa a ser vista como um recurso para o bem-estar das pessoas e não, mais, como um objectivo de vida. Este conceito de bem-estar tem início ligado ao conceito de saúde, mais concretamente ao conceito de saúde mental. Segundo a OMS, saúde mental, que é muito mais do que ausência de perturbações mentais, abarca vários domínios como o bem-estar subjectivo, a percepção de auto-eficácia, a autonomia, a auto-actualização do potencial intelectual e emocional próprio.

Podemos então enquadrar o bem-estar subjectivo como uma dimensão da saúde mental Diener, Suh e Oishi (2002), o que permitiu construir medidas que possibilitam uma avaliação mais precisa dos indicadores de

saúde mental, através de variáveis como a satisfação com a vida, a felicidade, o afecto positivo e o afecto negativo, Diener e Suh (1997).

4- O bem-estar subjectivo

Sendo o bem-estar um sentimento subjectivo, para uns relaciona-se com o bom desempenho profissional, para outros identifica a sua relação com a família e amigos, para outros, ainda, refere-se à riqueza, prestígio e poder pessoal, enquanto para outros é tão-somente ter saúde, ter o suficiente para satisfazer as necessidades do quotidiano ou ter condições para lutar pelas coisas. Para cada um, é ter aquilo que ambicionou na vida, reflectindo-se muito naquilo que o satisfaz no momento e no sentimento que possui relativamente às condições para lutar por essa mesma satisfação no futuro. É, em primeiro lugar, a medida do grau de contentamento do indivíduo relativamente ao seu passado; mas, por outro lado, é também a forma como vive o presente e perspectiva o futuro.

Historicamente, as investigações no campo das emoções se tenham desenvolvido mais a propósito de estados negativos (como a ansiedade, a depressão ou a neurose), nas últimas décadas os psicólogos voltaram a sua atenção para o lado mais positivo e agradável e dedicaram-se também ao estudo do bem-estar e da satisfação com a vida. Se tivermos presente o que refere Simões (1992, p.503), entendemos que a satisfação com a vida se refere a aspectos positivos da nossa vida, e não apenas à ausência de factores negativos.

Por outro lado, para Diener (1995, p.653), “ o bem-estar subjectivo é a reacção avaliativa das pessoas à sua própria vida – quer, em termos de satisfação com a mesma (avaliação cognitiva), quer em termos de afectividade (reacções emocionais estáveis) ”. No entendimento de Shin e Jonhson (1978, p. 478), a percepção do bem-estar resulta de “ uma avaliação global da qualidade de vida de uma pessoa segundo os seus critérios escolhidos”, constituindo um juízo subjectivo, padronizado pelo próprio indivíduo e não imposto por critérios externos ou pelos interesses de quem pretende investigar.

Têm sido referenciadas três componentes relativamente independentes no bem-estar subjectivo: a afectividade positiva (AP), a afectividade negativa (AN) e a satisfação com a vida em geral Andrews e withey (1976). As duas primeiras dimensões referem-se aos aspectos emocionais ou afectivos do constructo e o terceiro refere-se aos seus aspectos avaliativos ou cognitivos.

Genericamente, a afectividade positiva é entendida como a tendência das pessoas para experimentar sensações agradáveis, como a alegria, o orgulho, a afeição, o encantamento, o entusiasmo ou a felicidade. De forma idêntica, a afectividade negativa é entendida como a propensão para experimentar emoções desagradáveis, como a vergonha, a tristeza, o stress, a ansiedade, a neurose ou o sentimento de culpa. Quanto à satisfação com a vida em geral, esta associa-se ao balanço que o indivíduo faz da sua própria vida no passado, à forma como a contextualiza no presente e às expectativas que desenvolve sobre a mesma para o futuro; a satisfação com a vida reflecte, assim os aspectos positivos e a consecução dos desejos e valores próprios ao longo da vida do indivíduo.

O bem-estar subjectivo tem sido alvo de inúmeras investigações; estas, inicialmente centradas nas variáveis sociodemográficas e na sua associação com a qualidade de vida (identificavam quem é feliz) vieram, posteriormente, a centrar-se nos aspectos psicológicos, logo, nos porquês da felicidade. Bem-estar subjectivo e qualidade de vida aparecem, assim, historicamente associados. Os dois constructos distinguem-se, no entanto, porque o segundo, a qualidade de vida, comporta as condições de vida (económicas sociais e outras variáveis sociodemográficas que influenciam a avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida) e a experiência de vida, enquanto o conceito de bem-estar subjectivo está mais ligado aos aspectos específicos da experiência de vida. Sob o ponto de vista de Lent (2004), a qualidade de vida pode ser vista como “um guarda-chuva conceptual” que comporta um largo conjunto de constructos que reflectem algum aspecto do funcionamento físico, social ou emocional, o que coloca o bem-estar como um dos muitos indicadores da qualidade de vida. No mesmo sentido opinam Friedman (1997) e Miley (1999), quando afirmam

que o bem-estar subjectivo e qualidade de vida estão entre si como a parte para o todo Oliveira (2000).

No decurso dos tempos foram-se desenvolvendo várias perspectivas filosóficas e psicológicas sobre o bem-estar. No que se refere ao aspecto filosófico, surgiram duas concepções distintas: uma de ordem espiritual, Baseando-se na satisfação interior, inspirada em Aristóteles, para quem a *eudaimonia* (teoria ética que apela à pessoa para reconhecer e viver de acordo com o *daimon* ou o seu verdadeiro eu). Waterman (1993) constitui uma norma de excelência que dá sentido à vida, outra de ordem física, cujos defensores a fundamentam no prazer e “atribuem à felicidade um significado predominantemente hedonista (...) ou o prazer, como única coisa boa” Oliveira (2000, p. 285).

No entendimento de Ryan e Deci (2001, p. 141), “*well-being is a complex construct that concerns optimal and functioning*”, podendo ser organizado segundo as dimensões afectiva e cognitiva. Afirmam, estes autores que, sob o ponto de vista do hedonismo, consideram que o bem-estar consiste no prazer ou na felicidade, centrando-se na experiência de sentimentos agradáveis e no equilíbrio entre a afectividade positiva e a afectividade negativa; é o que Lent (2004, p. 484) identifica como o “*concept of subjective emotional well-being*”. Para a linha eudamónica, “*the focus is more on what the person is doing or thinking rather than on how he she is feeling*” (...), pelo que o bem-estar é mais do que a felicidade do homem, constituindo o “sub-produto de uma vida que é bem vivida”, reflectindo-se nos seguintes seis indicadores: “*autonomy, personal growth, self-acceptance, purpose in life, environmental mastery, and positive relations with others*”

Ryff e Singer (1998); cit. Lent (2004, p.485); Lent definiu o conceito como “*psychological well-being*”. Lent afirma também existirem diferenças conceptuais interessantes entre o bem-estar subjectivo-hedónico, e o bem-estar psicológico-eudaimónico, considerando que o primeiro é caracterizado por felicidade, relaxamento e ausência relativa de problemas, enquanto o segundo se associa com situações de desafio, esforços e procura de crescimento pessoal e desenvolvimento. Refere,

ainda, que as duas perspectivas de bem-estar parece possuírem um tronco comum, opinião que fundamenta nos resultados de Nakamura e Csikszentmihalvi (2002), que observam que as pessoas podem experienciar felicidade no meio de actividades desafiadoras e que, por outro lado, a busca de metas atractivas se revela um caminho importante para a satisfação hedónica Locke e Latham (2002), (Lent 2004).

Ryff (1989), reportando-se às teorias do desenvolvimento de Erikson ao conceito de “auto-realização”, ao de “maturidade” de Allport, à teoria de desenvolvimento pessoal de Rogers e aos escritos sobre saúde mental de Jahoda, analisou e enquadrou os seis indicadores de bem-estar da perspectiva eudaimónica da seguinte forma:

- *A autonomia (autonomy)*: caracterizada pela auto-realização e a resistência à inculturação, incorpora a perspectiva de Rogers (a pessoa em funcionamento pleno dispensa os padrões de avaliação dos outros) e de Jahoda (a autonomia é considerada um critério de saúde mental);
- *O crescimento pessoal (personal growth)*: aspecto que confere importância ao crescimento coextensivo à duração da vida que Rogers defendeu (uma pessoa plenamente desenvolvida mostra abertura à experiência) e que se integra nas teorias de Maslow (o processo de auto-actualização desenvolve-se em *continuum*) e de Jahoda (a necessidade de auto-actualização ou realização das próprias potencialidades constitui um dos critérios de saúde mental);
- *A auto-aceitação (self- acceptance)*: reportada ao funcionamento positivo do indivíduo, nela se destacam os contributos de Maslow (conceito de auto-actualização), de Rogers (Eu como pessoa de valor) e de Jahoda (as atitudes positivas com o Eu constituem um critério de saúde mental);
- *O projecto de vida (purpose in life)*: indicador salientado nas teorias de Rogers (característica da pessoa que funciona em pleno), de Allport (concepção filosófica unificadora da vida) e de Jahoda (a integração significativa constitui um critério de saúde mental);
- *O controlo do ambiente – capacidade de adaptação (environmental mastery)*: indicador que está de acordo com Neugarten (no desenvolvimento adulto, a meia idade é o período de excelência para a

realização, com êxito, de actividades complexas nos domínios profissional, familiar e pessoal) e com Allport (o indivíduo maduro desenvolve vários interesses ultrapassando o âmbito pessoal);

- *As relações positivas com os outros (positive relations with others)*: reconhecem-se os contributos de Maslow (os interesses sociais, a capacidade de amor e de amizade estão presentes na auto-actualização), de Rogers (o funcionamento pleno da pessoa depende da sua confiança na natureza humana), de Allport (importância de o indivíduo ter capacidade de estabelecer relações amistosas com os outros), de Erikson (os estádios de desenvolvimento adulto compreendem a capacidade de intimidade com os outros, bem como a responsabilidade e a orientação das gerações futuras) e de Jahoda (um critério de saúde mental considera a capacidade de amar e estabelecer relações adequadas com os outros).

Posteriormente, o mesmo autor Ryff (1989) desenvolveu trabalhos com Schmutte (1997), concluindo que o bem-estar pode ser mais complexo do que sugeria antes, introduzindo variáveis como o neuroticismo, a extroversão, a consciência e a concordância.

A estabilidade do bem-estar subjectivo tende, assim, a ser interpretada à luz dos traços de personalidade; no entanto, é dada grande importância, também, aos aspectos hereditários, que Lykken e Tellegen (1996) estimam ter um efeito de 44% - 52% na determinação do bem-estar subjectivo; estimam, no entanto, esse efeito em 80% no bem-estar subjectivo a longo prazo, o que os leva a considerar que, mantendo-se as mesmas condições do meio, dificilmente se alterará o nível de felicidade do indivíduo.

Segundo Diener et al (1999), os genes podem influenciar o bem-estar subjectivo, favorecendo certos comportamentos em determinados contextos, mas não permitem concluir pela sua independência relativamente às experiências emocionais; os autores atribuem, deste modo, um peso menor ao contributo genético, realçando a importância do controlo ambiental sobre o bem-estar. Assim, as pessoas tendem a ter um nível padrão das suas afectividades, positiva e negativa, definido pela sua própria personalidade, que se adapta em cada nova situação de vida. Ao rompimento do equilíbrio segue-se uma adaptação, positiva ou negativa

do bem-estar subjectivo que, posteriormente, e em função dos seus traços de personalidade, retoma o nível padrão. Dado que relaciona variáveis de personalidade e acontecimentos de vida esta teoria recebeu a designação de equilíbrio dinâmico Headley e Wearing (1989).

A cultura, também se tem mostrado, uma variável importante quando se estuda o bem-estar. Afirma Compton (2001), que “as conceptualizações de bem-estar estão inexoravelmente ligadas a valores”; por outro lado, Diener et. al (2002) concluíram que “há profundas diferenças culturais naquilo que faz a pessoa feliz” (cit Lent, 2004, p. 488). Todavia as definições de bem-estar na literatura psicológica fundamentam-se na cultura ocidental Christopher, (1999) o que pode limitar significativamente a interpretação conceptual de bem-estar noutras culturas (cit. Lent, 2004).

O longo e curto prazo tem sido, também considerados quando se estuda o bem-estar. DeNeve e Cooper (1998) notaram que o bem-estar a longo prazo é bem predito através de características de personalidade e que o bem-estar a curto prazo é predito através de condições situacionais, eventos diários, amizades e recursos para a busca das metas mais relevantes.

Oliveira (2000, p. 291), procurando sintetizar as teorias desenvolvidas em relação ao bem-estar, refere que foram propostos três tipos de modelos na conceptualização do bem-estar subjectivo:

- 1) *Modelos de personalidade* (Costa e McCrae, 1980-1984; Ryff, 1989) que concebem a felicidade como um traço estável dependente primariamente da personalidade e por isso com pouca variação ao longo dos anos;
- 2) *Modelos dos acontecimentos da vida* Abbey e Andrews (1985) que defendem o peso essencial dos diversos acontecimentos da vida e que podem fazer variarem muito o nível de felicidade, se tais acontecimentos positivos ou negativos sejam de algum modo controlados pela personalidade Headey e Wearing (1989);

- 3) *Modelos adaptativos* Brickman, Coates e Janoff-Bulman (1978) que defendem que a pessoa se adapta rapidamente aos diversos acontecimentos, de modo que pouca influência acabam por exercer. Mas este último modelo, bem como o segundo, dão razão ao modelo personológico, que explica a razão porque determinadas pessoas, mesmo em situações adversas, mantêm certa consistência na felicidade, enquanto outras, em circunstâncias mais favoráveis, se mostram menos felizes.

Como instrumentos de avaliação da satisfação com a vida surgiram a *Life Satisfaction Index*, de Neugarten, Havighurst e Tobin (1961), a *Philadelphia Geriatric Center Morale Scale*, de Lawton (1975) e o *Oxford Happiness Inventory* (OHI), de Argyle e Lu (1990). Diener et al. (1985) desenvolveram a *Satisfaction With Life scale* (SWLS), que foi aplicada nesta investigação empírica e que pormenorizaremos posteriormente.

Nos últimos 30 anos, o bem-estar subjectivo tem sido alvo de várias investigações, que deram origem a algumas teorias, designadamente a teoria “Topo-Base” (Top-Down) e a teoria “Base-Topo” (Bottom-Up). Esta considera o bem-estar subjectivo como sendo uma consequência da acumulação de experiências positivas/agradáveis, em vários domínios (no trabalho, no lazer, na família), sendo o mero acumular de momentos agradáveis vivenciados pelo indivíduo que constituiriam uma vida agradável Simões et al (2000). Assim, os principais preditores do bem-estar subjectivo seriam as circunstâncias objectivas da vida, bem como a influência dos factores sociodemográficos (idade, sexo, nível socioeconómico, escolaridade).

Por outro lado, a teoria Topo-base (Top-Down) sustenta que, contrariamente à teoria Base-topo, há uma tendência global para experienciar os acontecimentos de forma positiva, sendo que a pessoa tem determinados prazeres porque é feliz e não o inverso Simões, (2000). Compreende-se então que a experiência, não é agradável, Por si, ou desagradável, mas sim a interpretação que o indivíduo faz da mesma é que pode ser, ou não, agradável.

Em suma, o bem-estar subjectivo na abordagem base-topo é encarado como um efeito e na abordagem topo-base é considerado como uma causa Simões (2000, p. 247).

5- Bem-estar subjectivo e bem-estar psicológico

Tendo criado o seu lugar, o bem-estar começou a ser alvo de vários estudos, o que originou a sua subdivisão em bem-estar subjectivo e bem-estar psicológico. O primeiro, já analisado atrás e que remete, em traços gerais, para as dimensões da satisfação com a vida e os afectos (positivos e negativos). Inscreve-se na perspectiva filosófica do hedonismo, onde o bem-estar é entendido como a felicidade subjectiva e a realização de experiências de prazer ou, também o equilíbrio entre o afecto positivo e o afecto negativo Diener (2000); Diener et al (1999); Albuquerque e Lima (2007).

Por outro lado, o bem-estar psicológico, composto pela auto-aceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, desenvolvimento pessoal, está vinculado à perspectiva eudaimónica, considerando o bem-estar associado ao desenvolvimento do potencial humano, associado às mudanças, numa perspectiva de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Assim, podemos concluir que na abordagem Hedónica o bem-estar subjectivo tem como componentes principais a satisfação com a vida (medida pela SWLS) e o afecto positivo e negativo (medidos através da PANAS), também a perspectiva eudaimónica inscreve no bem-estar psicológico como principais componentes o significado, o propósito, o crescimento e a auto-actualização, utilizando vários instrumentos de medida.

6- Implicações de algumas variáveis no bem-estar subjectivo

6.1- Variáveis sociodemográficas

São muitas as variáveis sociodemográficas considerada susceptíveis de influenciar o bem-estar subjectivo, destacando-se a idade, o género, a saúde, o rendimento, o estado civil, a educação e a religião.

Apesar de se considerar o conjunto destas variáveis como explicativa de uma pequena parte da variância do bem-estar subjectivo, cerca de 10% dos Norte americanos Andrews e withey (1976) e cerca de 15% se levarmos em consideração, entre outros, os trabalhos de Pearson e Hall (1993), DeNeve e Cooper (1998), Moreno (1998) e Diener et al. (1999) e a atribuição causal da relação entre aquelas variáveis e o bem-estar subjectivo não se encontrar perfeitamente estabelecida, porque se pretendem fazer alguns estudos diferenciais (idade/tempo de serviço, estado civil e género) considera-se pertinente proceder à referência sumária de cada um daqueles factores sociodemográficos e à apresentação do actual estado dos conhecimentos relativamente a cada uma daquelas variáveis.

Idade

A maioria dos estudos apresenta correlações baixas entre o bem-estar subjectivo e a idade.

Inicialmente pensou-se que os jovens eram mais felizes, segundo Kuhlen (1948), Wessman (1957), Bradburn e Caplovitz (1965), cit. Diener (1984). Posteriormente, diversos autores se têm oposto a este princípio, tentando explicar uma correlação praticamente nula entre a idade e o bem-estar subjectivo. Outros estudos chegaram até a conclusões contraditórias.

Simões et al. (2000, p.261) refere que na revisão da literatura, Larson (1978) indica que a maioria dos estudos encontram correlações baixas entre idade e o Bem-estar subjectivo, e que essas correlações desaparecem

quando se controlam outras variáveis associadas à idade, como: a saúde, o decréscimo dos recursos financeiros, a viuvez, ou a perda de amigos.

Diener e Suh (1997), a partir de um conjunto de estudos transversais efectuados a nível internacional, apresentaram como resultados gerais os seguintes: - a satisfação com a vida não apresenta declínio com a idade; - a afectividade positiva diminui levemente com as sucessivas coortes; - a afectividade negativa mantém-se estável ao longo da vida.

Os resultados de Costa (1987) e Smith et al. (1999), cit. Simões et al. (2000), não contrariam os resultados anteriores, apontando para certa estabilidade alterada em idades muito avançadas, apresentando, aí tendência para alguma diminuição progressiva do bem-estar.

Outras investigações, Campbell et al. (1976) apontavam já para que, exceptuando o domínio da saúde, as pessoas idosas tendem a aumentar o seu bem-estar em todos os outros domínios.

Também Stock, Okun, Haring e Witter, (1983), Veenhoven, (1984), e Argyle, (1999), cit. Simões et al. (2000), vão no sentido de que, geralmente, bem-estar subjectivo não se encontra correlacionado com a idade, ou essas correlações são muito pequenas.

Ryff e Singer (2002), concluíram que os projectos de vida e o crescimento pessoal tendem a declinar com a idade, enquanto o controlo ambiental e a autonomia, tendem a aumentar; tais mudanças apresentam-se, todavia, modestas, não se mostrando significativas para o bem-estar.

Podemos constatar, claramente, que os estudos mais recentes tendem a evidenciar que as pessoas não apresentam declínio significativo de bem-estar com a idade. Parece, pois, que nenhum grupo etário goza do monopólio da felicidade.

Género

Embora não existam conclusões definitivas, parece não se encontrarem grandes diferenças entre a satisfação experienciada em função do género, apesar dos resultados de alguns estudos, Gurin et al. (1960), Cameron (1975) e Braun (1977), cit. Diener (1984), colocarem a mulher como

propicia a viver mais, e mais fortes, estados de alegria e mais fortes, estados de tristeza que os homens. No mesmo sentido vão entre outros, os estudos de Andrews e Withey (1976), Palmore e Kivett (1977). O Papel social tradicional conferido às mulheres, atribuindo-lhes maiores responsabilidades relativas à educação e à prestação de cuidados de saúde, associado à sua potencial ou real condição de “mãe” podem ser uma explicação para o exacerbar das emoções extremas por parte das mulheres. No entanto, as emoções positivas e negativas mais intensas contrabalançam-se, resultando um bem-estar aparentemente com o mesmo nível do apresentado pelos homens.

Nos seus estudos, Neto e Barros (1992), e Neto (1999) não encontram diferenciação da satisfação com a vida em função do género, enquanto Simões (1992) concluiu serem os homens mais felizes do que as mulheres. Por seu lado, Diener (1995) não encontrou diferenças na satisfação com a vida em função do género, mas refere que essas diferenças existem em algumas variáveis particulares como “a satisfação financeira” Simões et al., (2000, p.271).

Certamente que, tal como se referiu relativamente à idade, as diversas variáveis contextuais e sociodemográficas, em si e em interacção, são, também, todas necessárias para uma cabal compreensão da relação entre o género e o bem-estar subjectivo. A literatura é consensual na afirmação de que género e satisfação com a vida não são variáveis que se relacionem significativamente.

Saúde

A Organização Mundial de Saúde (1948), definiu a saúde como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Contudo, Lent (2004, p. 482) no estudo do bem-estar psicológico e subjectivo, teve um impacto mínimo na prática clínica ou na psicologia aplicada. Ryff e Singer (1998), cit. Lent (2004, p.482) procuram a justificação para esta atitude da medicina na percepção *“That positive health is essentially about philosophical questiones (...), note onely medical ones”*.

Ter saúde (posse de um bem), ser saudável (traço de personalidade) e estar com saúde (estado) são dados observáveis no indivíduo. Constituem a componente objectiva da saúde. Esta engloba, contudo, uma outra componente, a subjectiva, ou seja, a percepção que o indivíduo tem acerca do seu próprio estado físico; esta componente constitui um dos mais eficazes preditores do Bem-estar subjectivo Larson (1978); Diener et al. (1999). Já o efeito negativo da saúde objectiva, ou seja, a avaliação da saúde feita pelo médico, apresenta baixa correlação com o mesmo Simões et al. (2000).

Nos seus trabalhos Adtkins et al. (1996) concluíram que a influência da saúde objectiva sobre “o moral” só era manifesta nos “sexagenários” e, sobretudo, nos “octogenários”, idades em que se apresentam maiores problemas de saúde, daí inferindo que o efeito negativo da saúde sobre o bem-estar subjectivo apenas se verificaria a partir de um grau considerável de deterioração da mesma. Por outro lado, alguns estudos apontam a saúde subjectiva como fortemente influenciada por factores da personalidade Larsen (1992) e Staundinger et al. (1999), cit. Simões et al. (2000). Deste modo, o estado subjectivo de saúde reflecte sobretudo, o estado emocional do indivíduo, mas passa, também, pela sua condição física, em especial se demasiado deteriorada.

As conclusões de Adtkins et al. (1996), no sentido de que os “centenários” não apresentavam importante influência da saúde sobre o bem-estar subjectivo, suscitaram o problema de saber o porquê de algumas pessoas, apesar do estado de deterioração física, não se mostrarem menos satisfeitas com a vida do que os indivíduos saudáveis. Heidrich e Ryff (1993) elaboraram um modelo segundo o qual os mecanismos de integração e comparação social seriam factores mediadores entre a saúde e o bem-estar subjectivo. Segundo Simões et al., (2000, p. 265), “as deficiências de saúde seriam mitigadas pelo sentimento e competência derivado do sujeito desempenhar papéis sociais com significado para ele e pertencer a certos grupos de referência”.

Os estudos comprovam que existe correlação entre a saúde e o bem-estar subjectivo. Não podemos, contudo, deixar de ter outras variáveis em

consideração, em especial as da personalidade, mas também o gênero, já que aquela correlação parece emergir mais elevada no sexo feminino.

Rendimento

O rendimento tem sido abordado sob dois pontos de vista: por um lado ele é encarado sob uma perspectiva individual, enquadrado numa realidade nacional em que o indivíduo se insere; por outro, ele é estudado a nível internacional, correlacionando o bem-estar subjectivo e a riqueza dos países.

Na primeira das situações, a correlação encontrada é, em geral, pequena, evidenciando um poder preditivo reduzido do rendimento em relação ao bem-estar subjectivo, mas estatisticamente significativo Haring, Sack e Okun (1984), cit, Simões et al. (2000). No entanto, como comprovam os trabalhos de Brickmen et al. (1978), incidindo sobre sujeitos que ganharam prémios de lotaria, os aumentos de rendimento não se associam significativamente com o bem-estar.

Se, porém, a correlação for procurada em termos de país e não de indivíduo, a constatação diverge algo da anterior, verificando-se que, nos países mais pobres, se encontra maior correlação entre o rendimento e a satisfação com a vida, seguindo a teoria da satisfação das necessidades de Maslow; nos países mais ricos, onde as necessidades básicas se encontram, genericamente, satisfeitas por natureza, essa correlação decresce significativamente, embora mantendo-se, talvez porque os indivíduos perspectivam outros interesses de acordo com a sua situação financeira. No entender de Diener et al. (1999, p. 288) “as pessoas ricas são apenas um pouco mais felizes que as pessoas pobres, nas nações ricas, o ao passo que as nações ricas parecem ser muito mais felizes que as pobres. Além disso, as mudanças no rendimento nem sempre têm os efeitos preditivos”.

Estado civil

Independentemente da sua situação particular (solteiras, viúvas, divorciadas ou separadas), as pessoas não casadas parecem ser menos felizes do que as casadas Diener e Suh, (1997), mesmo quando se controlem as variáveis relacionadas com o casamento, como a idade, o rendimento ou a educação. Os estudos de Shek (1995), em contexto chinês e Anderson (1997), com casais africanos na América comprovam que a satisfação com o casamento se tem revelado como um bom preditor do bem-estar subjectivo. No entanto, os benefícios do casamento no bem-estar podem ser resultantes das funções de apoio social que ele proporciona ajuda material, conforto emocional, companhia, fazendo prever uma relação complexa entre casamento e bem-estar, moderada através de outros factores. A qualidade da relação pode revelar-se mais importante do que o casamento na predição da satisfação com a vida (cit. Lent, 2004; Ryan e Deci, 2001).

Educação

A educação não se tem manifestado como preditor eficaz do bem-estar subjectivo, emergindo estatisticamente de forma não significativa quando se controlam as variáveis ligadas ao rendimento e ao estatuto socioeconómico. No entanto, “é provável que a educação tenha influência indirecta sobre o bem-estar subjectivo, através das metas aspirações pessoais. Em particular, a educação pode conduzir a fixar metas e a fomentar aspirações mais elevadas, cuja realização frustrada é susceptível de provocar efeitos mais negativos no bem-estar subjectivo” Simões et al. (2000, p.269-270).

Religião

A religião tem-se manifestado como preditor de baixo poder sobre o bem-estar subjectivo, mas significativo. Tal impacto parece dever-se ao sentido que a religião dá à vida das pessoas conferindo-lhes segurança,

submissão e respeito para com o transcendente e identidade social (pertença de um grupo). Para Ellison (1991), o impacto da religião verifica-se mais ao nível da satisfação com a vida do que sobre o bem-estar afectivo, ou seja, dá sentido à vida, embora possa não contribuir para eliminar os acontecimentos negativos ou aumentar os positivos. Diener et al. (1999) enfatizam a importância da religião no crescimento do suporte social na vida diária e durante as crises.

6.2- Variáveis psicológicas

Referimos anteriormente o baixo poder explicativo da variância do bem-estar subjectivo que é devido às variáveis sociodemográficas. Em contraposição encontramos um forte poder preditivo derivado das variáveis da personalidade.

De entre as variáveis da personalidade mais estudadas, com incidência no bem-estar, destacam-se a auto-estima (a pessoa infeliz baixa a auto-estima), a internalidade (as pessoas “internas” tendem a ser mais felizes), a extroversão / neuroticíssimo (a primeira ligada à felicidade e a segunda ligada à infelicidade), a inteligência (que parece não se correlacionar com o bem-estar subjectivo) e a androgenia, variável em que os estudos são inconclusivos Oliveira, (2000). A variedade de dimensões associadas ao constructo, no entanto, fica bem patente nos trabalhos de DeNeve e Cooper (1998), que examinaram investigações onde identificaram 137 traços de personalidade correlacionados com o bem-estar subjectivo.

Costa e McCrae (1992); cit. Oliveira (2000) organizam os traços de personalidade em cinco grandes factores: a extroversão, a amabilidade, a conscienciosidade, o neuroticismo e a abertura à experiência. A extroversão e o neuroticismo correlacionam-se mais com a felicidade e a infelicidade. A conscienciosidade apresenta forte correlação com a satisfação com a vida, o que DeNeve e Cooper (1998) atribuem ao facto de as pessoas conscienciosas fixarem objectivos mais elevados e tenderem a obter melhores resultados em contexto de trabalho.

Daremos aqui especial relevo à auto-estima e à solidão (resultantes de características pessoais associadas aos traços de personalidade, e potenciáveis pelas condições situacionais) enquanto variáveis de índole psicológica com relevância no bem-estar subjectivo, por quanto pretendemos correlacioná-las com a cultura de escola.

Auto-estima

A auto-estima é um conceito inseparável de um outro, o auto-conceito, pelo que começaremos pela caracterização deste para chegar ao entendimento do primeiro.

A percepção que o indivíduo tem de si próprio designa-se auto-conceito. É um constructo teórico multifacetado que abarca as perspectivas, física, social, emocional, académica e espiritual ou moral.

A literatura existente não apresenta uma definição que seja precisa unicamente aceite. Shavelson et al. (1976), cit. Shavelson e Bolus (1982, p.8) avançam com a seguinte definição de auto-conceito: “ percepção que o indivíduo tem de outros, a forma como percebe o seu desempenho, a forma como se sente ao comparar o seu comportamento com o comportamento daqueles com quem vivencia e a forma como se julga a si próprio ao enquadrar o seu comportamento no conjunto das regras estabelecidas no grupo social a que se encontra vinculado.

O auto-conceito, influencia, assim, a forma como o indivíduo se percebe a si e aos que o rodeiam, assumindo a importância vital no quotidiano. Gécas (1982) diferenciava, no auto-conceito, *as identidades* e a *auto-estima*. As identidades respeitando ao conteúdo do auto-conceito; a auto-estima revertendo para a avaliação que o indivíduo faz a seu próprio respeito.

Resultando da relação que se estabelece entre os objectivos que o indivíduo define e o êxito que sente em alcançar, a auto-estima parece desempenhar um papel bem mais importante no bem-estar do sujeito do que as identidades. Corresponde a um constituinte intrínseco do auto-conceito que consiste no processo avaliativo que o indivíduo formaliza das

suas próprias qualidades e desempenhos; ou melhor, a auto-estima é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos mais diversos domínios. Quando os objectivos estão em consonância com o êxito que se sete ao alcançá-los, desenvolve-se uma boa auto-estima e adquire-se um bom sentido de competência; a discrepância entre estas duas grandezas conduz à auto-depreciação, à baixa auto-estima. A auto-estima constitui, assim a parte afectiva do auto-conceito. A auto-estima é importante para o indivíduo. Em sua defesa, a pessoa exacerba os êxitos próprios e esquece ou esconde os fracassos, atribuindo-os a factores externos e ao acaso, potenciando, desta forma o esforço futuro e a esperança de novos êxitos. A baixa auto-estima favorece a atribuição dos êxitos a factores externos (como o acaso) e o fracasso a causas estáveis (com a falta de aptidão).

Valorizando a importância do conceito de auto-estima, Wells e Marwell (1976) salientavam já, que a maioria dos estudos sobre o auto-conceito consistia em investigações apenas no âmbito da auto-estima.

Em conclusão, a auto-estima constitui, segundo a literatura, uma das variáveis mais fortemente associadas ao bem-estar subjectivo Lucas et al. (1996), embora essa associação seja mais clara nas sociedades ocidentais, individualistas, do que nas orientais, onde se valoriza o trabalho grupal e a harmonia entre os seus membros Diener (1995). Saliente-se que, segundo as conclusões de Judge e Bono (2001), a auto-estima revelou-se também, uma dimensão positivamente relacionada com a performance do indivíduo no trabalho. Os estudos sobre auto-estima podem ser realizados a partir de diferentes pressupostos filosóficos e metodológicos. Na investigação empírica optamos pelo uso de escala por ser uma forma de investigação crescente, além da possibilidade da aplicabilidade prática. Utilizamos a escala de auto-estima de Rosenberg (1965), – *Self-Esteem Scale (RSE)*, desenvolvida e amplamente validada por diferentes autores e em populações diversas, considerada um dos melhores instrumentos para avaliar a auto estima global. Por outro lado, a versão para investigação traduzida e adaptada para português, foi já largamente utilizada em populações portuguesas.

Solidão

Seja qual for o lugar ou o tempo de vida, o ser humano está sempre sujeito a experienciar a solidão. Esta, no entanto, mereceu muito pouca atenção dos investigadores até aos anos 70. São apontados dois factores como fortes condicionantes deste “atraso” no início das investigações. Desde logo, porque os cientistas receavam serem vistos com desconfiança, como se o seu interesse pela investigação tivesse sido motivado pela existência de problemas pessoais não resolvidos. Depois, porque a abordagem da solidão não pode ser efectuada por métodos experimentais, dificultando qualquer manipulação em laboratório.

Com o desenvolver das investigações a partir da década de 70, muitos autores tentaram definir a solidão, embora sem consenso.

Perlman e Peplau (1981), cit. Neto (1992, p. 15) apresentaram a solidão como “ uma experiência desagradável que ocorre quando a rede de relações sociais de uma pessoa é deficiente nalgum aspecto importante, quer quantitativa quer qualitativamente”. Em 1982, os mesmos autores avançaram com uma definição que abarcava, em simultâneo 3 factores: a)- A solidão é uma experiência subjectiva que pode não estar relacionada com o isolamento objectivo; b)- Esta experiência subjectiva é psicologicamente desagradável para o indivíduo; c)- A solidão resulta de alguma forma de relacionamento deficiente.

É consensual que a solidão é sentida de diferentes formas pelas diferentes pessoas numa mesma situação. Face á mesma situação, uma mesma pessoa pode experienciar diferentes sentimentos de solidão. Tal não invalida que, em quaisquer circunstâncias, quando uma pessoa se sente só, ela desenvolve sentimentos de angústia, de desespero, de depressão, de insatisfação, de exclusão, de impaciência e de auto-depreciação. Rubenstein e Shaver (1982), cit. Neto (1992), a partir de um inquérito efectuado á população em geral, encontraram quatro conjuntos de sentimentos que as pessoas dizem ter quando estão sós: desespero, depressão, aborrecimento, impaciência e auto-depreciação.

Diversas foram as conceptualizações de solidão ao longo dos tempos, no entanto, Neto (1992) categorizou as diferentes perspectivas da seguinte forma: O modelo psicodinâmico, que entende a solidão como uma força dinâmica e patológica, encontrando-se a sua origem em experiências da infância. A solidão é justificada mais através de traços de personalidade e conflitos intra-psíquicos do que por razões de natureza inter-pessoal Sullivan (1953); segundo a abordagem existencialista, as pessoas são, na sua essência, sós. O viver separado é uma condição essencial do ser humano; os sentimentos e pensamentos de cada um são completamente impartilháveis. Para os defensores desta perspectiva, a solidão é, apesar de dolorosa, uma condição facilitadora da vida, podendo ser utilizada de forma positiva; para a perspectiva fenomenológica. A origem da solidão encontra-se no íntimo da pessoa, não remontando a influências da infância. Defendem que as origens devem buscar-se na quebra dos mecanismos de defesa do indivíduo quando ele se introspecta, contacta o seu “eu”, mas continua a recear a forma como os outros possam rejeitar a sua pessoa; a perspectiva interaccionista assenta, fundamentalmente, na distinção entre solidão emocional e solidão social proposta por Weiss (1973). Segundo este autor, a solidão emocional fundamenta-se na ausência de relações pessoais, baseando-se esta na falta de ligações sociais e na ausência do sentimento de pertença a uma comunidade. A solidão é o produto dos efeitos combinados dos factores de personalidade e das condições situacionais; a abordagem cognitiva, promovida pela teoria de Perlman e Peplau (1982), defendem que a solidão é a resposta do indivíduo á divergência entre o nível do seu desejo de contactos sociais e o nível que, na realidade ele vivência; por fim, segundo a abordagem sociológica as causas da solidão situam-se fundamentalmente, fora da acção directa do indivíduo. Os acontecimentos fortuitos, como o divórcio ou a necessidade da pessoa prosseguir o seu próprio destino, podem provocar a solidão.

Genericamente, fazendo uma síntese comparativa, pode-se afirmar que estas abordagens vêem a solidão como uma experiência desagradável,

vivenciada por grande parte da população, poucos a encaram como patologia. Maioritariamente

as abordagens teóricas salientam como causa da solidão os antecedentes da infância e o papel de factores decorrentes da vida humana. Apesar das divergências destas abordagens parece existir consenso acerca da dimensão temporal: sente-se em relação ao passado, é visível no presente e sente-se relativamente ao futuro.

Questão pertinente é saber se há grupos de pessoas mais vulneráveis à solidão do que outros. De modo geral, as investigações centram-se em características demográficas como a idade, o estado civil e o sexo.

Sullivan (1953) defendeu que a solidão só poderia acontecer quando os indivíduos fossem confrontados com a validação do seu valor em relações exteriores à família. Logo, nunca antes da pré-adolescência. Outros autores, porém, sugeriram que ela poderia ocorrer muito mais cedo, mesmo na infância. Vários estudos empíricos indicam, ainda que a solidão possa ser medida em crianças de sete ou oito anos de idade Asher e Wheeler (1985).

Entendeu-se que as pessoas que mais se sentem sós são as pessoas idosas. Contudo, este estereótipo não se confirma quando as pessoas são chamadas a revelar a sua própria experiência, surgindo uma tendência para a solidão diminuir com a idade, obtendo os idosos os escores mais baixos de solidão. Nos estudos que Parlee (1979), cit., Neto (1992) realizou, constatou que 79% das pessoas com menos de 18 anos afirmavam sentir-se sós algumas vezes ou muitas vezes, comparados com 53% dos 45 aos 54 anos e 37% das pessoas com mais de 54 anos. Assim, a solidão parece ser menos frequente nas pessoas mais idosas, Em idades mais avançadas, contudo, não podemos assumir a linearidades destes dados. Dean (1962) encontrou níveis de solidão muito semelhantes entre as pessoas de 50 a 79 anos, mas maiores entre pessoas com oitenta ou mais anos.

Weiss (1982) concluiu que as pessoas que não estão casadas sofrem mais de solidão do que as casadas. Contudo, ao subdividir o grupo das pessoas solteiras, a solidão emergiu maior nas pessoas viúvas e divorciadas que

nas solteiras. Parece, pois, ser a solidão determinada não pela ausência mas pela perda de uma relação conjugal.

Tendo em consideração o sexo, a sociedade assume, claramente, que as mulheres são mais emotivas e apresentam maior taxa de doenças mentais que os homens. Estando as mulheres sujeitas a reacções emocionais negativas mais intensas, esperar-se-ia que elas apresentassem maior sujeição a sentimentos de solidão. Contudo, os estudos efectuados não são conclusivos acerca das diferenças sexuais na solidão. Por exemplo, Weiss (1973), num estudo em que utilizou o inquérito, concluiu que as mulheres estão mais propensas a sentirem-se sós que os homens. Por outro lado, no estudo de avaliação da escala de solidão da UCLA efectuado por Russel, Peplau e Cutrona (1980), não encontram qualquer diferença em função do género.

A divergência nestes resultados poderá ser encontrada no instrumento de medida utilizado (escala da UCLA, que procura avaliar a solidão indirectamente, não questionando de forma directa) mas também nos estereótipos sexuais (espera-se que os homens se apresentem emocionalmente fortes ou ainda na influência social) que leva os homens a auto-censurarem as expressões portadoras de emoções negativas, como a solidão.

As boas relações criam-se, e podem manter-se mais facilmente, quando as pessoas dispõem de dinheiro para despender em actividades de lazer. Daí que as pessoas ricas estejam menos sujeitas à solidão do que as pessoas pobres Weiss (1982).

Muitos outros factores situacionais do nosso quotidiano se relacionam com a solidão: como o desenvolvimento das últimas décadas, institucionalizou-se o divórcio e banalizaram-se as relações românticas, cada vez mais o trabalho deixou de ser algo para toda a vida; muda-se não só de emprego como também de cidade para exercer a profissão e, quantas vezes, até de país; cada vez mais os jovens deixam a casa dos pais para frequentar a universidade; em paralelo, é-lhes necessário criar um novo círculo de amigos para fugir às situações de isolamento;

associada a esta mobilidade geográfica encontramos, inevitavelmente a perda de amigos e colegas e a necessidade de desenvolver novas relações. Em suma, a solidão é um fenómeno resultante de características pessoais e de factores situacionais. As características pessoais dispõem os sujeitos a experienciar solidão; os factores situacionais deterioram a qualidade e a quantidade das interacções sociais, potenciando o efeito das características pessoais. As pessoas sós vêm-se negativamente a si e aos outros, são tímidas e pouco assertivas, pouco dialogantes e insensíveis nas interacções sociais. Segundo os investigadores, a solidão constitui um forte preditor do bem-estar subjectivo.

6.3- Variáveis cognitivas

Segundo Lent (2004), há três tipos de variáveis que têm sido alvo privilegiado pelos investigadores de bem-estar; *as convicções de controlo pessoal*, relativas às características pessoais e à forma como as pessoas controlam os eventos importantes das suas vidas, envolvendo o controlo percebido, o locus de controlo, as expectativas de auto-eficácia e a percepção sobre a competência e o controlo ambiental (Lightsey, 1996; Thompson, 2002); aludindo *as expectativas quanto aos resultados*, referindo-se às condições das pessoas sobre as suas futuras condições de vida, envolvendo a predisposição para o optimismo ou para o pessimismo Craver e Scheier (2002), e as *metas*, relativas à determinação das pessoas em produzir um resultado particular ou atingir um nível particular de desempenho (Bandura, 1986; Locke e Latham, 1990).

Várias teorias reconhecem a importância das competências ou convicções de controlo sobre o bem-estar pessoal, destacando-se Ryan e Deci (2000), Ruffy e Singer (2002) e Bandura (1986-1987), cit. Lent (2004). Realizaram investigações sobre a competência percebida e a auto-eficácia que suportam a conclusão de que competência e confiança nas metas avaliadas estão relacionadas com o aumento do bem-estar Ryan e Deci (2001).

As expectativas quanto aos resultados podem, também, promover o bem-estar; por exemplo, encorajando a fixação de metas e a busca destas,

apesar dos obstáculos. Lent et al., (2003), cit. Lent (2004) concluíram pela existência de uma relação expectativa/satisfação nos contextos académico e social. Lofquist e Dawis (1984), cit., Lent (2004) concluíram o idêntico resultado em contexto de trabalho.

Segundo Lent (2004) a relação entre metas e o bem-estar foram amplamente estudadas, nomeadamente tendo em consideração as propriedades das metas (metas simples, importância das metas, compromisso das metas, progresso das metas). De acordo com este autor, os resultados indicam que percepção está a progredir no caminho de uma meta pessoal, é um preditor particularmente eficaz de bem-estar Ryan e Deci (2001), e que o progresso percebido pode mesmo provocar maior satisfação do que a obtenção final da meta Diener et al., (1999).

As metas assumem, de resto, como afirma Lent, (2004), um papel importante em algumas teorias psicológicas (Bandura, 1986; Locke e Latham, 1990) e teorias de bem-estar Cantor e Sanderson (1999), cit. Lent (2004).

Tentando comparar as características hedónicas e eudaimónicas relativas às metas pessoais e ao progresso nas mesmas, Cantor e Sanderson (1999), cit., Lent (2004) verificaram que, para a perspectiva eudaimónica, a importância advém do desenvolvimento de uma estrutura de vida e do significado pessoal da própria vida; para a perspectiva hedonista o benefício advém do facto de o compromisso com a meta poder promover a satisfação com a vida e ajudar as pessoas a vencer as situações de stress e de adversidade.

6.4- Variáveis comportamentais e sociais

A condição humana é caracterizada pela capacidade de comunicação e de relacionamento. Não se concebe uma vida sem as relações sociais gratificantes obtidas na família, no trabalho, na comunidade, no grupo de amigos; só a partir delas se estabelecem as redes de apoio social necessárias à satisfação das necessidades e à concretização dos projectos mais íntimos de cada um. É a rede social (constituindo um ponto de

referência e de pertença de cada um) que determina a conduta de pessoa, os seus valores e a forma como os defende e o significado que atribui às relações sociais que estabelece.

Ao longo da vida, o processo de interações sociais significativas desenvolve-se dinamicamente, adaptando-se ao próprio desenvolvimento do ser humano. A infância, a idade escolar, a adolescência, as várias fases da adultez e a velhice caracterizam-se por uma dinâmica específica própria, com diferenciação qualitativa e quantitativa das relações sociais, que evoluem num *continuum* ao longo das diferentes etapas do percurso de vida de cada indivíduo.

As interações sociais desempenham um papel importante na vida afectiva e cognitiva do indivíduo; desenvolvendo-lhe a capacidade de se deslocar no lugar de outro, de gerir conflitos, de dialogar, de se auto-afirmar, está a elevar o seu nível de relações sociais funcionais, tidas como boas predictoras do bem-estar subjectivo.

Grande parte das investigações mostra que os relacionamentos sociais são a maior fonte de felicidade, de bem-estar, de saúde e de alívio da depressão Fogel (1993). Os maiores benefícios parecem resultar do casamento e dos relacionamentos íntimos estáveis que, criando redes de apoio, proporcionam a partilha de experiências agradáveis, agindo como controladores do stress.

Diener et al. (1995) refere o divórcio (ocorrência apenas possível na adultez), como uma manifestação de individualismo mas, mais do que isso, como a causa de um elevado individualismo. Assim contextualizado, o divórcio constitui uma manifestação de liberdade e uma prova de que o indivíduo procura a felicidade.

Wilder e Shapiro (1984) referem que cada indivíduo se integra em vários grupos sociais, pelo que possui múltiplas identidades sociais; o comportamento da personalidade é conduzido de acordo com as normas específicas do grupo contextualizado.

Carstensen (1992) e Lansford, Sherman e Antonucci (1998), observaram a frequência da interacção com os indivíduos que se conhecem declina com a idade, ficando os indivíduos mais exigentes com os seus

relacionamentos sociais, restringindo-os aos contactos com os amigos mais antigos e as pessoas mais íntimas. Como resultados, os indivíduos mais velhos estão mais satisfeitos com a sua rede social do que os mais jovens.

Assim, ao longo do decurso da vida, o indivíduo altera a maneira de se relacionar com os outros, adaptando-se às suas novas situações de vida e tornando-se cada vez mais selectivo na escolha dos seus parceiros sociais. Constrói, assim a sua rede social própria, que lhe permite sentir-se seguro e confiante na busca da construção do seu próprio bem-estar. Daí que os estudos apontem que a satisfação com a vida não apresenta declínio com a idade.

Poderemos, pois, considerar que o funcionamento do bem-estar subjectivo, para além dos indicadores sociais e dos acontecimentos externos, tem grande importância a capacidade de adaptação do indivíduo Diener (1997); para além de que, um modelo explicativo de tal funcionamento terá de incluir variáveis objectivas e subjectivas, factores cognitivos, afectivos e conativos, variáveis sociodemográficas e de personalidade Simões et al. (2000).

No mesmo sentido vai o entendimento de Oliveira (2000, p. 301), que conclui o seu trabalho da seguinte forma:” É necessário continuar a insistir numa definição mais abrangente de felicidade (...). Isto pressupõe uma teoria holística mais resistente e capaz de explicar melhor o bem-estar subjectivo (...). Só uma abordagem pluridimensional, personalizada, dinâmica, e interactiva entre os factores endógenos e exógenos à pessoa é capaz minimamente de aprender e avaliar o bem-estar psicológico ou a felicidade”.

No entendimento de Robbins e Kliewert (2000), cit. Lent (2004), as variáveis comportamentais e sociais associam-se com as variáveis cognitivas enquanto modelos que enfatizam o processo de participação em actividades de metas sociais; por exemplo, as pessoas contribuem para o seu próprio bem-estar quando se envolvem em tarefas sociais Cantor e Sanderson (1999), cit. Lent (2004); este envolvimento leva as pessoas ao

contacto com os outros, com ganho social mútuo, conferindo benefício eudaimónico (psicológico, através da identidade pessoal).

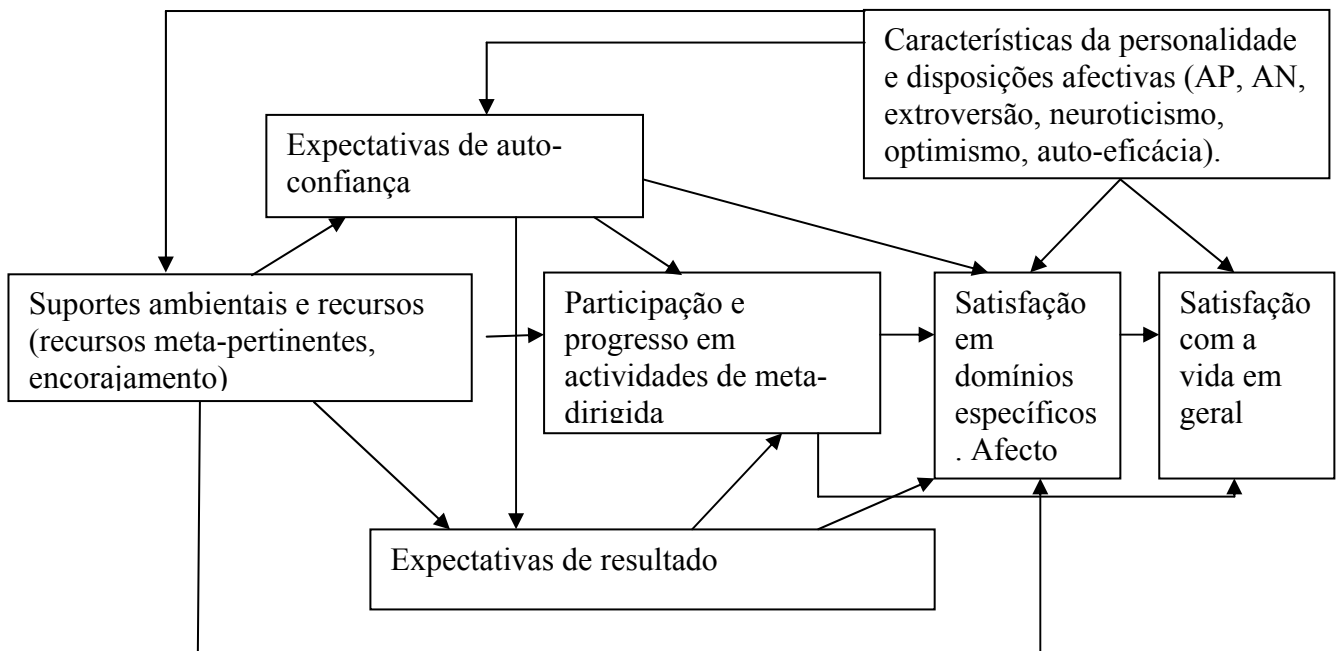
A participação nestas tarefas pode ser particularmente benéfica em pontos de transição de vida, como a aposentação, o divórcio ou a perda de emprego, situações em que as pessoas ficam sujeitas a transição de “papel” e a questionamento sobre os seus propósitos de vida. De facto, a participação em actividades sociais e comunitárias revela-se um bom preditor da satisfação com a vida Oishi et al. (1999), cit. Lent (2004), resultados que apoiam a noção de bem-estar diário pode ser incrementado com o envolvimento e o sucesso em actividades consistentes com os valores primários da pessoa.

Segundo Lent (2004), as pesquisas e a teoria enfatizam, também, o papel do suporte ambiental, particularmente do suporte social e relacional, na manutenção e crescimento do bem-estar Ryan e Deci (2001). Afirmam que as variáveis sociais emergiram de diferentes formas na literatura do bem-estar, como por exemplo, *relações positivas com os outros* Ryff e Singer (2002), “ *the need for relatedness*” Ryan e Deci (2001), “ *social connectedness*” Lee e Ribbins (1998) e “*attachement*” Ryan e Deci (2001), o que revela a importância daquelas na promoção do bem-estar Burnstein (1993) e no alívio do efeito negativo associado aos eventos adversos da vida Harlow e Cantor (1996). Segundo Argyle, (1999), o suporte social engloba diversas valências positivas, como a ajuda material, o suporte emocional e a companhia, e melhora, até, o funcionamento biológico (Ryff e Singer, 2002; Taylor et al., 2002).

7- O modelo de bem-estar proposto por Lent (2004)

A figura que se segue mostra um modelo de bem-estar que Lent (2004) idealizou e apresentou na sua revisão da literatura e onde experienciou a junção das perspectivas teóricas e práticas do bem-estar.

Figura 4- Contributos das variáveis da personalidade, afectivas e sociais para o bem-estar.



Adaptado de Lent (2004, p. 500)

AP = Afectividade positiva

AN = Afectividade negativa

Como se pode observar na parte direita da figura, a satisfação com a vida em geral é influenciada por variáveis da personalidade (por exemplo, a afectividade, positiva, afectividade negativa, extroversão, neuroticismo, optimismo, auto-eficácia), mas também pela satisfação, participação e progresso em actividades de meta-dirigida (metas sociais), e por domínios particulares da vida (satisfação em domínios específicos, cognição das metas e comportamentos). Se analisarmos a figura da direita para a esquerda, observamos que a satisfação em domínios específicos é afectada também, pelas variáveis de personalidade, pela participação em actividades sociais, pela auto-eficácia, pelas expectativas de resultado e pelos suportes ambientais e recursos. Significa, isto que, para além dos benefícios proporcionados por certas características próprias, as pessoas estão mais susceptíveis à satisfação em determinados domínios quando se

envolvem activamente nas metas sociais, quando se sentem competentes para perseguir as metas, acreditando na obtenção de resultados favoráveis e quando olham as condições ambientais como suportes das suas metas e como fornecedoras de recursos para o prosseguimento da busca dessas mesmas metas.

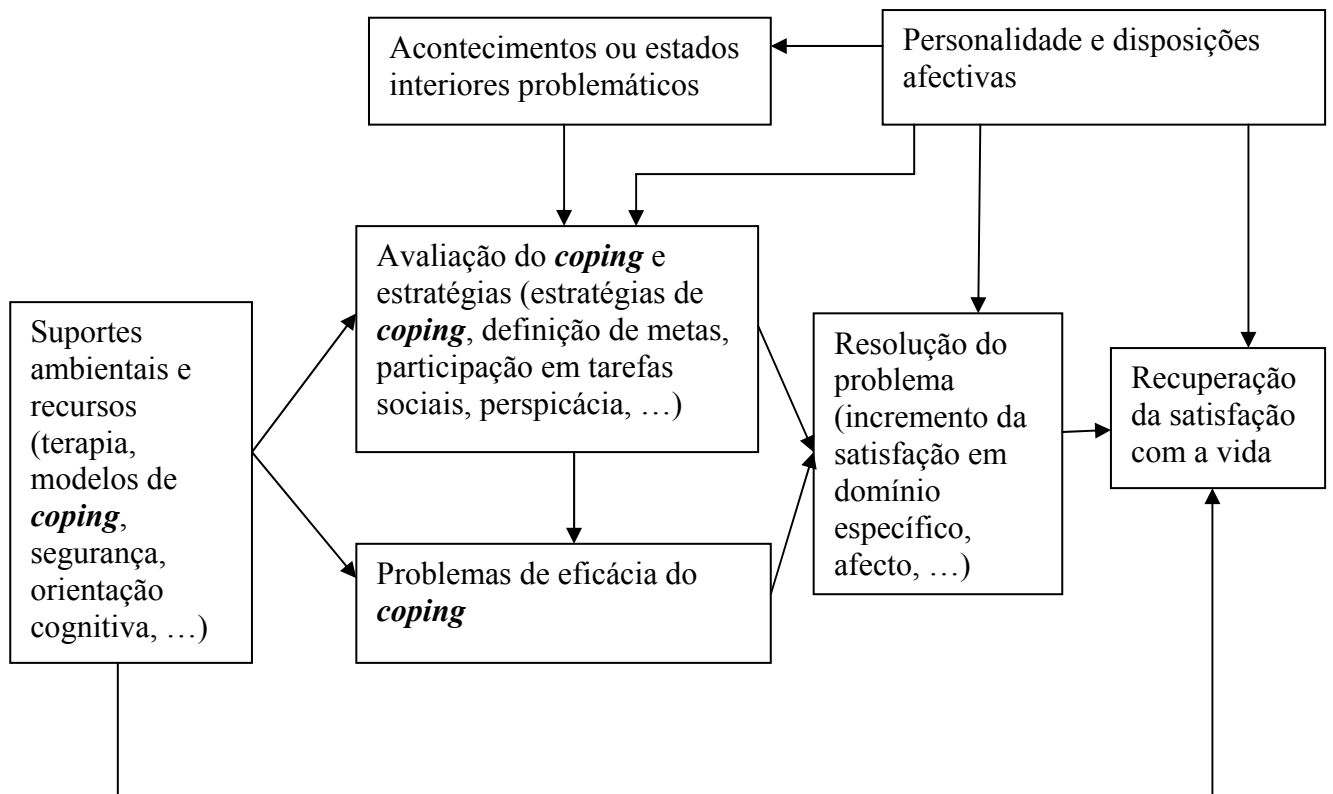
Observa-se, também, que as metas que as pessoas estabelecem para si próprias, o envolvimento nas metas sociais e o progresso que fazem nas suas metas são influenciadas pelas expectativas de auto-eficácia, pelas expectativas de resultado e pelos suportes ambientais. Estes suportes ambientais podem influenciar directamente a selecção das metas e o progresso nas metas (por exemplo, provendo os recursos necessários), ou indirectamente, promovendo o aumento ou a diminuição da auto-eficácia e das expectativas de resultado.

Podem, ainda ser observadas, na figura, outras relações entre as diferentes variáveis. Lent (2004) coloca o enfoque no facto de, pelo menos parte da influência da personalidade sobre a satisfação com a vida em geral ou satisfação em domínios específicos, poder ser medida pela auto-eficácia e pelos suportes ambientais. Refere ainda que, por questões de simplificação do esquema, omitiu algumas relações recíprocas, destacando que é aceitável que a satisfação global influencie a satisfação em domínios específicos e que o progresso nas metas se deve relacionar reciprocamente com a auto-eficácia e as expectativas de resultado.

Porque os acontecimentos stressantes criam perturbações nos níveis de satisfação com a vida em geral e na satisfação em domínios específicos, com consequências severas que podemos perceber apenas como desgostos temporários mas que podem, também, assumir características de tensões agudas, mau humor ou condições crónicas, Lent apresentou um modelo de recuperação do bem-estar que apresentamos de seguida, onde o autor mostra as inter-relações da personalidade e das variáveis afectivas e sociais nos mecanismos de remediação.

A figura que se segue, apresenta um modelo de *coping* através do qual, assim o autor o entende, é restabelecido o bem-estar.

Figura 5- Modelo de recuperação do bem-estar, mostrando as inter-relações das variáveis de personalidade, afectivas e sociais no progresso de *coping*



Adaptado de Lent (2004, p. 502)

O progresso começa com um acontecimento ou um estado interior problemático que afasta o indivíduo do seu estado afectivo típico, colocando em campo estratégias de *coping*; estas permitem o estabelecimento de conexões e negociações entre as variáveis de personalidade, as estratégias cognitivas e de comportamento, a auto-eficácia e o suporte ambiental e recursos disponíveis, criando condições para que o indivíduo avalie a seriedade do acontecimento e as suas próprias habilidades para lidar com a adversidade. O efeito das variáveis de personalidade próprias de cada um sobre a recuperação do bem-estar é mediado pelas estratégias de *coping*. O apoio social e os recursos podem ajudar à recuperação emocional de forma directa (por exemplo, através do

apoio emocional e da empatia), ou indirectamente, dando suporte à avaliação e à eficácia do *coping* e à definição das estratégias. A terapia, por outro lado, constitui um exemplo especial de suporte social, oferecendo um largo espectro de recursos, como o apoio emocional, a perspicácia e a orientação no uso de métodos particulares de *coping*.

A percepção de eficácia do *coping* pode advir dos recursos ambientais, ou do acesso a modelos de *coping* de sucesso e de estratégias do repertório pessoal; um elevado sentido de eficácia do *coping* facilitará e encorajará a persistência do envolvimento pessoal na resolução do problema, a percepção e controlo da situação e a promoção da satisfação.

A resolução do problema resulta do êxito com a relação entre as variáveis de personalidade, os suportes sociais, e as estratégias de *coping* utilizadas e, claro está, o sentido de eficácia das mesmas. O sucesso do mecanismo permitirá ultrapassar o acontecimento problemático e a recuperação da satisfação com a vida.

Lent afirma que, apesar de a primeira finalidade deste modelo ser a manutenção ou a reposição do bem-estar da perspectiva hedónica (bem-estar subjectivo), face às condições desafiadoras da vida, o processo de *coping* comporta o potencial de aumentar o bem-estar da perspectiva eudaimónica (bem-estar psicológico), na medida em que facilita o crescimento no meio da crise, e faz aumentar o repertório próprio de habilidades, o sentido de eficácia do *coping* e os sistemas de apoio social, constructos que, sem dúvida, irão ajudar na resolução de acontecimentos ou estados interiores problemáticos que surjam posteriormente.

Assim, da análise dos modelos de Lent permite-nos retirar uma conclusão que acabamos de apresentar e que respeita à importância que neles é atribuída aos suportes ambientais e à participação em metas sociais, quer se procure entender os mecanismos de criação e manutenção da satisfação com a vida, quer de restauração desta mesma dimensão. De facto, os modelos conceptualizados por Lent indicam que não são apenas os traços de personalidade, os níveis de expectativas de auto-eficácia e de resultados ou as estratégias de *coping* utilizadas que definem o nível de satisfação do indivíduo, emergindo uma componente forte relativa aos

recursos disponibilizados pelo contexto, especificamente no que respeita ao contacto com os outros, através dos quais pode ser disponibilizada ajuda material, suporte emocional e companhia. Conseguindo-se, assim, um alívio directo do efeito adverso dos acontecimentos problemáticos, ao mesmo tempo que se elevam as disposições afectivas positivas e se reforçam as características de personalidade; permitindo-nos destacar, assim, a importância do decréscimo da solidão e do reforço da auto-estima, variáveis psicológicas cuja importância para a satisfação com a vida destacámos anteriormente, neste capítulo.

8- Conclusão

Embora as variáveis sociodemográficas, especialmente, a saúde e o estado civil, se manifestem susceptíveis de influenciar significativamente o bem-estar subjectivo, a verdade é que a literatura converge no sentido de que as variáveis de personalidade assumem uma preponderância assinalável na explicação da variância daquele constructo.

Apesar da importância conferida a dimensões como a internalidade, a extroversão/ neuroticismo, a inteligência e a androgena Oliveira (2000) e muitos outros traços de personalidade; a auto-estima e a solidão assumem significado notável na explicação do bem-estar.

Registe-se, ainda, a importância da componente cognitiva, através das convicções de controlo pessoal, das expectativas quanto aos resultados, das metas, e também da componente comportamental e social, campo onde o relacionamento com os outros é tido como um suporte altamente positivo na manutenção e crescimento do bem-estar.

Seguidamente, iremos descrever sinteticamente cada um destes instrumentos que utilizámos para operacionalizar as variáveis independentes de natureza psicológica, bem como a variável dependente.

Parte II

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo III – METODOLOGIA

1- Delimitação do estudo e objectivos de investigação

Este capítulo tem como finalidade caracterizar, em linhas gerais, a investigação desenvolvida no âmbito desta dissertação. Nesta medida far-se-á aqui a delimitação do campo dos estudos, serão delineados os seus principais objectivos e proceder-se-á a uma pequena caracterização metodológica dos aspectos a eles inerentes.

O presente capítulo pode ser, assim, considerado como uma introdução à parte empírica deste trabalho que, para além dele, é composta por mais três capítulos: (o terceiro), onde se faz a validação dos instrumentos utilizados e o quarto, onde se apresentam e se analisam de forma detalhada os estudos efectuados e os resultados obtidos.

Assim, a problemática central do nosso trabalho situa-se na análise da cultura de aprendizagem e a sua contribuição para o bem-estar Subjectivo, sabendo, a - priori, que o índice de bem-estar é influenciado segundo determinadas variáveis específicas do contexto e dos próprios sujeitos.

As variáveis sociodemográficas usadas neste estudo são: o nível de ensino, em que lecciona, o sexo, a idade, o estado civil, o tempo de serviço total, a situação profissional e as habilitações académicas.

A metodologia adoptada prende-se com o inquérito por questionário somativo de dois instrumentos, por um lado, a cultura de aprendizagem e por outro, o bem-estar subjectivo. As vantagens do questionário prendem-se com a possibilidade de obtenção de informação abrangente relativa à problemática em estudo e com um grau reduzido de interferência por parte do investigador reduzido.

De entre as limitações, emerge o problema da validade das conclusões obtidas, ou seja, problemas relacionados com o estabelecimento de condições que visem garantir a validade interna da investigação em causa.

De acordo com a questão central do nosso estudo – relação entre Cultura de aprendizagem e Bem-estar Subjectivo pretende-se:

- a) Avaliar quais as variáveis que melhor se correlacionam com a cultura de aprendizagem e com a satisfação com a vida dos professores dos vários ciclos do ensino básico e ensino secundário;
- b) Avaliar de que modo os diferentes factores da cultura de aprendizagem e as variáveis independentes contribuem para as diferentes dimensões do Bem-estar;
- c) Avaliar até que ponto as variáveis sociodemográficas acrescentam valor preditivo à variável dependente.

Identificar algumas das variáveis sociodemográficas, que podem interferir no bem-estar subjectivo, tem constituído o objectivo de muitas investigações que, no entanto têm vindo a confirmar que as variáveis em causa contribuem normalmente para uma pequena percentagem da variância da satisfação com a vida, da afectividade positiva e da afectividade negativa, e que em conjunto contribuíram provavelmente apenas para cerca de 15% da variância explicada (Diener et al., 1999, Seco, 2002).

Neste ponto do nosso estudo analisamos o valor preditivo quer das variáveis sociodemográficas, quer das variáveis de personalidade no que diz respeito ao bem-estar subjectivo, entre as variáveis em estudo:

Assim, colocamos as seguintes hipóteses, para o presente estudo:

H1 – Existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de cultura de aprendizagem, em função das variáveis sociodemográficas (sexo, nível de ensino, estado civil, situação profissional, tempo de serviço e habilitações académicas).

H2 – Existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do Bem-estar Subjectivo em função das variáveis sociodemográficas (sexo, nível de ensino, estado civil, situação profissional, tempo de serviço e habilitações académicas).

H3 – Existem relações significativas entre as dimensões de cultura de aprendizagem e as variáveis de Bem-estar Subjectivo

2- Amostra

A amostra é constituída por 212 participantes, docentes que leccionam nos vários níveis de ensino exceptuando o Pré-escolar e o Superior. O conjunto de escolas que constitui a amostra do presente estudo, são escolas dos distritos de Coimbra e Aveiro; Pertencem ao primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A escolha destas várias escolas para a extracção da amostra prende-se com a acessibilidade por parte do investigador.

Por outro lado. As mudanças tecnológicas rápidas que caracterizam o mundo actual têm causado uma enorme turbulência tanto ao nível dos produtos, como ao nível dos processos e da própria organização do trabalho.

Ou seja, aumentam a necessidade de as organizações aprenderem a fazer coisas novas e muitas vezes a fazer as mesmas coisas de forma radicalmente diferente. O que implica uma adaptação das pessoas à organização e aos novos procedimentos o que nem sempre é bem sucedido.

Apresentaremos de seguida as características dessa mesma amostra, em função das variáveis seleccionadas.

Assim, quanto ao nível que leccionam, existe uma maior percentagem de professores do 3º ciclo, com 35%, logo seguidos do primeiro ciclo com 28%, sendo o segundo ciclo o que detém menor representatividade com 17%, como se pode constatar através do Quadro 5.

Quadro 5 - Distribuição da amostra de professores pelo Nível de ensino que leccionam.

Nível de ensino	N	%
1º Ciclo	59	28%
2º Ciclo	36	17%
3º Ciclo	74	35%
Secundário	42	20%
Total	212	100%

Como se expressa no quadro 6 a percentagem de mulheres a leccionar é muito maior do que a dos homens, mais do dobro, 72% dos docentes inquiridos são professoras, enquanto 28% são professores, o que confirma a conhecida efeminização da função docente.

Quadro 6 - Distribuição da amostra de professores pelo sexo.

Sexo	N	%
Feminino	153	72 %
Masculino	59	28 %
Total	212	100%

Verifica-se ainda que a idade da amostra varia entre 23 e 60 anos, apresentando uma média de 41,92 anos e um desvio padrão de 9,29. Sendo maior a percentagem de professores situados nos grupos etários dos 30 aos 39 anos e dos 40 aos 49, respectivamente com 36 e 35%; e menor a do grupo com idade inferior a 30 anos, com 10%, conforme se visualiza no quadro 7.

Quadro 7 - Distribuição da amostra de professores pelas idades

Nível de ensino	N	%
Inferior a 30	21	10%
De 30 a 39	76	36%
De 40 a 49	74	35%
Superior a 49	40	19%
Total	212	100%

Como se esperava, e se revela no quadro 8, a amostra inquirida é maioritariamente casada, abarcando uma percentagem de 72%, seguindo-se os solteiros com uma percentagem de 19%.

Quadro 8 - Distribuição da amostra de professores pelo estado civil

Estado Civil	N	%
Casado	153	72%
Solteiro	40	19%
Divorciado	15	7%
Outros	4	2%
Total	212	100%

Partimos da concepção defendida por Huberman (1992) para o ciclo de vida profissional dos professores no sentido da divisão da amostra em três classes distintas: professores com menos de 7 anos de serviço, os

professores com tempo de serviço entre 7 e 24 anos e aqueles que têm 25 ou mais anos de serviço.

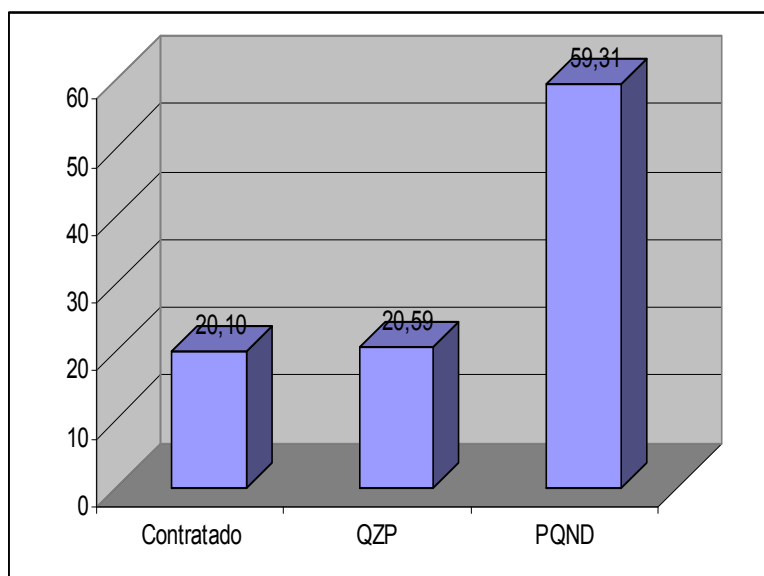
A distribuição dos inquiridos pelo tempo de serviço, observável no quadro 9, revelou que 50% dos mesmos têm entre 7 e 25 anos de serviço lectivo. O tempo de serviço dos professores desta amostra variou entre 1 e 36 anos, sendo a média 18,55 e o desvio padrão de 9,56.

Quadro 9 - Distribuição da amostra de professores pelo tempo de serviço

Tempo de Serviço	N	%
Inferior a 7	36	17%
De 7 a 25	106	50%
Superior ou = 25	70	33%
Total	212	100%

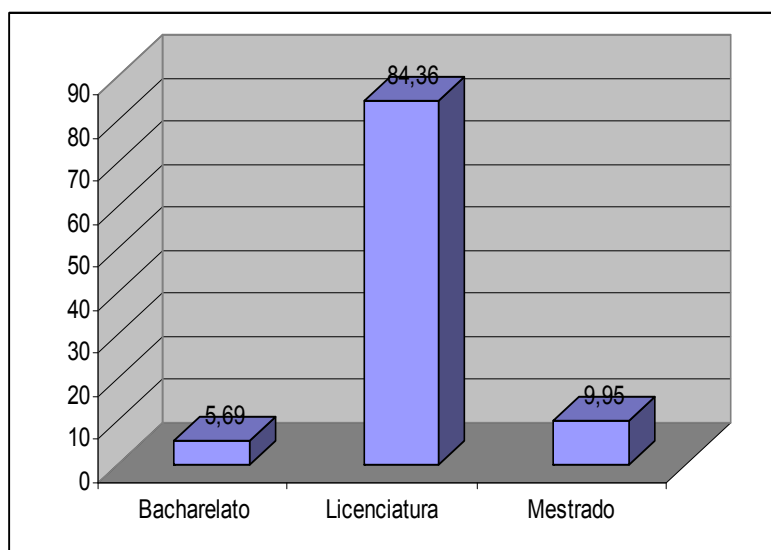
Como se pode constatar no gráfico1, a grande maioria dos professores da presente amostra pertence ao QND (Quadro de nomeação definitiva), mais recentemente chamado quadro de escola, seguindo-se os professores do quadro de zona pedagógica e os contratados com percentagem muito próxima, 20,59% e 20,10% respectivamente.

Gráfico 1 - Distribuição da amostra de professores pela situação profissional



Quanto às habilitações académicas, olhando para o gráfico 2, observa-se que 84,36% dos professores são licenciados, poucos possuem bacharelato, 5,69% e 9,95% mestrado.

Gráfico 2 - Distribuição da amostra de professores pelas habilitações académicas



3- Instrumentos

Para a realização do estudo empírico utilizamos um inquérito por questionário, composto por duas partes: a primeira remetia para a recolha de dados pessoais e profissionais relacionados com a cultura de aprendizagem (anexo 1); Para tal utilizamos a Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem Validada por Rebelo (2006) (anexo 2); Tendo revelado um bom potencial em termos de qualidades psicométricas. Mesmo assim, foi feita uma adaptação para o novo contexto de aplicação através de um pré-teste cujos resultados apresentaram índices de consistência interna bastante satisfatórios. No nosso estudo pretendemos utilizá-la no sentido de determinar a relação entre cultura de aprendizagem e bem-estar subjectivo. A segunda parte constituída por dois questionários previamente validados e que pretendem avaliar a dimensão afectiva do Bem-estar Subjectivo, nas suas duas componentes, Afectividade positiva e afectividade negativa, foi avaliada através de afecto positiva e afecto negativa (PANAS – Positive Afect and Negative Afect Scale) (anexo 3).

Para a avaliação da dimensão cognitiva do Bem-estar Subjectivo, utilizamos a Escala de Satisfação com a Vida (Satisfaction With Life Scale), SWLS, para avaliar a qualidade de vida, ou seja, a experiência de vida em adolescentes e adultos. A versão da SWLS validada por Simões (1992) (anexo 3).

3.1- Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem Rebelo (2006)

A referida escala é referenciada com particular destaque uma vez que incorpora uma síntese de estudos de validação anteriores e é utilizada para medir a variável central do seu estudo, tendo sido construída pela autora no âmbito da sua tese de Mestrado; é alvo de três análises de dimensionalidade, tendo revelado um bom potencial em termos de qualidades psicométricas.

Tendo em conta a especificidade da organização escolar, achou-se por bem verificar a validade e fiabilidade do instrumento (Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem), para o novo contexto de aplicação.

Fez-se um Pré-teste e os resultados revelaram que todas as dimensões presentes na Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem apresentam índices de consistência interna bastante satisfatórios.

O conjunto dos itens referentes ao Factor 1 (Orientação para o exterior) revelaram uma consistência interna no valor de (0,88).

O conjunto dos itens referentes ao Factor 2 (Autonomia e responsabilização) revelaram uma consistência interna no valor de (0,73).

O conjunto dos itens referentes ao Factor 3 (Apoio da Liderança)) revelaram uma consistência interna no valor de (0,87).

O conjunto dos itens referentes ao Factor 4 (Estímulo à Aprendizagem)) revelaram uma consistência interna no valor de (0,80).

Deste modo, no presente estudo empírico, optámos por adaptar a Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem utilizada por Rebelo (2006) em contexto empresarial, estrutura factorial adaptada para 4 factores.

Nas dimensões da Cultura de aprendizagem foram considerados 4 Factores a saber:

Factor 1: Orientação para o exterior, composto por 9 itens:

1-O aluno está em primeiro lugar

7-Os professores sabem que se trabalharem com competência científica e pedagógica garantem o sucesso da escola

15- Sabemos que é importante um bom relacionamento com os Pais

18- Há a noção de que é necessário cativar os alunos para garantir a continuidade da escola

20- Os erros e os insucessos conduzem ao reconhecimento de necessidades de aprendizagem

22- Há a noção de que o trabalho de um departamento ou ciclo depende do trabalho dos outros departamentos e ciclos

25- Sabemos que é importante contribuir com ideias e inovações para a melhoria dos processos de trabalho

28- Sabemos que é importante reflectir sobre boas práticas de outras escolas (públicas ou privadas) confrontando-as com as nossas no sentido de melhorias contextualizadas.

24- As reclamações dos pais são tidas em consideração e analisadas com cuidado de forma a melhorarmos.

Factor 2: Autonomia e responsabilização, composto por 8 itens:

2- Os professores são pagos, também, para pensar contribuindo com sugestões para a melhoria da escola

10- Aqueles que contribuem com ideias e soluções para a melhoria dos processos de trabalho são considerados os melhores colaboradores

9- Temos por hábito partilhar informações e conhecimentos

8- Os professores sabem até onde vai a sua liberdade para serem criativos e introduzirem mudanças

12- Os professores conhecem os objectivos da escola, nomeadamente pela colaboração na sua elaboração e através do acesso facilitado ao projecto educativo

14- É frequente os professores de departamentos e ciclos diferentes trocarem informações sobre assuntos de trabalho

19- Os professores que participam no Órgão Executivo dão “luz verde” e apoiam a implementação de algumas sugestões dos professores

29- Temos liberdade para escolher o processo que consideramos melhor para realizar determinada tarefa

Factor 3: Apoio da liderança, composto por 7 itens:

16- Os professores que participam no Órgão Executivo confiam na capacidade dos professores para desempenharem bem as suas funções

11- Os professores que participam no Órgão Executivo encorajam e apoiam a procura de soluções pelos professores

13- Incentivam-se os professores a crescerem e a desenvolverem-se em termos profissionais

21- É fácil obter as informações de que necessitamos para realizar o trabalho

6- Investe-se na formação para os professores

5- A comunicação entre qualquer professor e os professores que participam no Órgão Executivo é facilitada

3- Os professores que participam no Órgão Executivo mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos professores colaboradores

Factor 4: Estímulo à aprendizagem, composto por 6 itens:

4- Os insucessos são encarados como uma oportunidade de experimentar novas formas de trabalhar

17- Há o hábito de conversar em grupo sobre como resolver os problemas que surgem

23- Acredita-se que as pessoas podem e querem aprender para melhorar

27-A prática docente é valorizada no sentido da aquisição de novas competências

30- Existe um ambiente de confiança e respeito, onde as pessoas ouvem o que as outras dizem, mesmo que sejam críticas

26- Experimentam-se novas formas de realizar as tarefas educativas ou outras.

3.2- Escala de satisfação com a vida (Satisfaction with Life scale – SWLS)

A noção de bem-estar é a avaliação positiva ou negativa que cada indivíduo faz da sua própria experiência da vida. É, assim, uma avaliação da relação entre as condições reais de vida e as expectativas pessoais que o próprio desenvolveu, referindo-se à qualidade de vida como um todo e não a qualquer dimensão específica. Uma pessoa terá tanto mais bem-estar subjectivo quanto mais se encontrar satisfeita com a vida, experimentar emoções agradáveis, vivenciar a alegria e a afectividade; mesmo que não esteja consciente disso, o seu sistema psicológico faz uma avaliação permanente de tudo o que vai ocorrendo, sendo essa avaliação decisiva na construção da percepção de si que o indivíduo desenvolve.

Para a avaliação da satisfação com a vida, a opção foi pela utilização da SWLS (Satisfaction With Life Scale) que, sob o pressuposto de que seria

mais importante questionar a pessoa acerca da sua auto-avaliação global da vida do que proceder a um somatório de avaliações de domínios específicos, elaboraram uma escala de medição da satisfação com a vida, ao nível dos processos cognitivos (SWLS), Neto (1999).

Utilizámos a versão validada por Simões (1992), é composta por cinco itens num formato de cotação de cinco pontos, variando entre o *discordo muito* (1) e o *concordo muito* (5) Simões (1992). Mesmo tendo em conta a sua reduzida dimensão, a (SWLS) figura, entre os instrumentos do género, potencialmente mais úteis e psicométricamente mais válidos, Simões (1992, p.504).

Os cinco itens que utilizámos são os seguintes:

- 1-.A minha vida parece-se, em quase tudo com o que eu gostaria que ela fosse.
- 2-.As minhas condições de vida são muito boas.
- 3-.Estou satisfeito com a minha vida.
- 4-.Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida que eu desejava.
- 5-.Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.

A *escala de satisfação com a vida* (Satisfaction With Life Scale, ou SWLS) foi validada, pela primeira vez em Portugal, por Neto (1990). A população utilizada era constituída por 308 professores do ensino básico e secundário, com uma experiência média de ensino equivalente a 16 anos e idade média de 38,8 anos. Foi encontrado um Alpha de Cronbach de 0.78 e vários índices de validade, tais como correlações significativas coma eficácia pessoal do ensino, a aceitação/rejeição pessoal, a auto-eficácia, o auto-conceito total, a maturidade psicológica e a ansiedade social. Uma análise factorial dos resultados confirmou tratar-se de um constructo unitário, na medida em que emergiu um factor único, que explicava a maior parte da variância.

3.3- Escala da afectividade positiva e da afectividade negativa (PANAS)

Para medir a vertente afectiva do bem-estar subjectivo utilizamos as escalas de afectividade positiva e afectividade negativa, as PANAS (*Positive and Negative affected Schedule*).

Os autores destas escalas Clark e Tellegen (1988) elaboraram-nas utilizando 22 itens, numa escala tipo Lickert de 5 pontos, sendo 11 afirmações positivas e 11 afirmações negativas (anexo 10). Neste instrumento o indivíduo faz a sua avaliação nos 22 itens que lhe são propostos; seguidamente são somados os escores relativos aos adjectivos positivos, sendo assim obtida a afectividade positiva (*positive affectivity* – PA), procedendo-se identicamente com os adjectivos negativos de forma a obter a afectividade negativa (*negative affectivity* – NA). O cômputo do equilíbrio afectivo é dado pela relação entre estes dois escores (PA-NA), daqui resultou a designação da escala PANAS. Os autores mostraram tratar-se de um instrumento que possui elevada consistência interna e bons índices de validade convergente e discriminante.

A validação para amostras portuguesas foi efectuada por Simões (1992), que encontrou neste instrumento as mesmas características positivas encontradas pelos seus autores. Entendemos, assim estarem reunidas as condições necessárias para a sua utilização na nossa investigação.

A escala comporta um formato de cotação de cinco pontos, variando entre o muito pouco ou nada (1) e muitíssimo (5).

Itens da Afectividade positiva (PANAS)

1-Interessado

3-Estimulado

5-Forte

9-Entusiasmado

10-Orgulhoso

12-Atento

14-Inspirado
16-Decidido
17-Atencioso
19-Activo
21-Emocionado

Itens da Afectividade negativa (PANAS)

2-Aflito
4-Aborrecido
6-Culpado
7-Assustado
8-Hostil
11-Irritável
13-Envergonhado
15-Nervoso
18-Agitado
20-Medroso
22-Magoado

4 – Procedimentos

Para a realização do presente estudo utilizamos informação que foi obtida através de um questionário somativo auto-administrado, de dois instrumentos, (dados relativos à cultura de aprendizagem e dados relativos ao bem-estar subjectivo dos professores), distribuído aos professores a leccionar no ano lectivo de 2008/2009, no 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nos distritos de Coimbra e Aveiro.

A distribuição e recolha dos questionários pelas escolas decorreram durante o 1º período, mais precisamente a meio do período, altura que nos pareceu mais adequada.

Os participantes colaboraram de forma voluntária e conscientes da natureza do estudo e garantia de anonimato e confidencialidade das respostas; da mesma forma, às escolas foi solicitada autorização para poderem ser distribuídos os questionários aos docentes. Assim solicitou-se o preenchimento individual dos questionários, reportando-se sempre para a sua prática lectiva, para as suas acções e os seus modos de experienciar e sentir determinados contextos.

Foram distribuídos 500 questionários aos professores, que constituem a população alvo, sendo preenchidos e devolvidos 212, o que revela uma taxa de adesão de 41,6%.

Uma vez recolhidos os questionários, procedeu-se à criação de uma base de dados em SPSS 16.0 (*Statistical Programme for Social Sciences*) para Microsoft Windows onde foram introduzidas todas as respostas obtidas e feita a análise estatística dos dados.

Capítulo IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta que as características de um determinado instrumento podem variar consoante o grupo que o utiliza Almeida & Freire (2000), calcularam-se os valores médios e os desvios-padrão de todos os itens de cada escala ou subescala, bem como as correlações entre os resultados de cada item e o total de itens utilizados na medição de cada variável, com o objectivo de se avaliar a sua significância Oppenheim (1979).

Complementarmente, calcularam-se também os valores do coeficiente de Alpha de Cronbach com o objectivo de se estimar o nível de consistência interna de todas as escalas e subescalas.

1- Estudos diferenciais

1.1- Resultados obtidos nas dimensões de Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem e de Bem-Estar Subjectivo

Nesta parte do nosso trabalho pretendemos avaliar a existência de diferenças significativas nas respostas dadas pelos inquiridos, nas diferentes dimensões da cultura de aprendizagem: Factor 1 (OE) Orientação para o exterior; Factor 2 (AR) Autonomia e responsabilização; Factor 3 (AL) Apoio da liderança; Factor 4 (Estímulo à aprendizagem, bem como das variáveis relativas ao Bem-Estar Subjectivo, a Satisfação com a Vida, a Afectividade Positiva e a Afectividade Negativa, dos inquiridos nas várias escolas em estudo.

No quadro 10 apresentamos a média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos e os coeficientes Alpha de Cronbach nos diferentes Factores da Cultura de Aprendizagem e nas dimensões de Bem-estar Subjectivo, achamos que faria sentido voltar a analisar os valores de Alpha de Cronbach com um (N) bastante mais significativo do que no pré-teste e também devido ao facto deste instrumento de avaliação não ter sido ainda validado para o contexto escolar.

Os resultados obtidos situam-se dentro dos valores esperados, variando os valores de Alpha de Cronbach entre $\alpha=0,81$ e $\alpha=0,87$. Globalmente os professores apresentam-se satisfeitos com a sua vida verificando-se que em determinadas dimensões apresentam valores ligeiramente mais altos comparativamente com outras. Exceptuando-se a dimensão da Afectividade Negativa cujos valores se situam em (20,90) abaixo da média teórica que seria de 33.

Quadro 10 – Média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo e os coeficientes Alpha de Cronbach para as diferentes dimensões em estudo.

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	α Cronbach
Factor 1 (OE)	212	18,00	40,00	31,87	4,46	0,85
Factor 2 (AR)	212	14,00	40,00	29,47	5,06	0,81
Factor 3 (AL)	202	8,00	35,00	24,91	5,05	0,87
Factor 4 (EA)	212	10,00	30,00	22,25	3,98	0,81
Sat. Vida (SV)	211	6,00	25,00	16,66	4,82	0,83
Af. Posit. (AP)	206	14,00	53,00	34,60	7,30	0,84
Af. Neg. (AN)	208	11,00	40,00	20,90	6,72	0,81

Nota: **OE**= Orientação para o exterior (Factor 1); **AR**= Autonomia e responsabilização (Factor 2); **AL** = Apoio da liderança (Factor 3); **EA** = Estímulo à aprendizagem (Factor 4); bem como das variáveis relativas ao Bem-Estar Subjectivo, (**T Sat Vida**) = Satisfação com a Vida, (**AP**) Afectividade Positiva e (**AN**) Afectividade Negativa.

Seguidamente pretendemos avaliar a existência de diferenças significativas nas respostas dadas nas diferentes dimensões da cultura de aprendizagem e de bem-estar subjectivo em função de algumas variáveis sociodemográficas, nomeadamente, o nível de ensino leccionado, o sexo, o estado civil, a situação profissional, o tempo de serviço total e as habilitações académicas. Para a consecução desta tarefa recorreremos à análise da variância simples (oneway anova) complementada pelo teste de Scheffe ou teste t de Student. Os quadros que se seguem apresentam os resultados obtidos no estudo:

Quadro 11 - Média, desvio – padrão e Teste t para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função do nível de ensino:

Dimensões	Nível de ensino	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1 (OE, Orientação para o Exterior)	1º Ciclo	56	32,68	3,99	2,45	0,07
	2º Ciclo	34	32,68	5,58		
	3º Ciclo	72	32,13	4,05		
	Secundário	40	30,33	4,50		
Factor 2 (AR, Autonomia e Responsabilização)	1º Ciclo	56	29,04	4,40	2,03	0,11
	2º Ciclo	34	28,88	6,23		
	3º Ciclo	72	30,74	4,50		
	Secundário	40	28,83	5,44		
Factor 3 (AL, Apoio da Liderança)	1º Ciclo	54	23,22	5,56	3,72	0,01
	2º Ciclo	33	25,09	6,08		
	3º Ciclo	67	26,15	4,37		
	Secundário	40	25,58	3,80		
Factor 4 (EA, Estímulo à Aprendizagem)	1º Ciclo	56	22,63	3,80	1,11	0,36
	2º Ciclo	34	21,77	5,37		
	3º Ciclo	72	22,82	3,47		
	Secundário	40	21,63	3,77		
Satisfação c/ Vida	1º Ciclo	56	15,32	4,69	3,77	0,01
	2º Ciclo	33	16,42	5,48		
	3º Ciclo	72	18,08	4,87		
	Secundário	40	16,10	4,19		
Afect. Positiva	1º Ciclo	55	33,27	7,51	1,23	0,30
	2º Ciclo	33	35,48	8,76		
	3º Ciclo	69	35,37	6,49		
	Secundário	39	33,58	7,18		
Afect. Negativa	1º Ciclo	55	22,65	7,21	2,04	0,11
	2º Ciclo	34	19,26	6,47		
	3º Ciclo	69	20,39	6,59		
	Secundário	40	21,05	6,49		

A observação do Quadro 11, permite verificar que os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos professores, nas subescalas que dizem respeito aos factores 1, 2, 3 e 4 da variável cultura de aprendizagem, demonstram a inexistência de diferenças significativas de acordo com o seu nível de ensino. No entanto existem diferenças significativas entre os diferentes níveis de ensino e o factor 3 (Apoio da Liderança), os resultados do teste de Scheff revelaram ($F=3,72$; $p=0,01$). No que diz respeito às variáveis do Bem-Estar Subjectivo, os resultados da análise da variância revelaram diferenças significativas na dimensão cognitiva do Bem-Estar,

avaliada através da Escala de Satisfação com a Vida; os resultados do teste de Scheffe revelaram: ($F = 3,77$; $p = 0,01$). Os professores do 3º ciclo apresentaram valores médios significativamente superiores aos professores do 1º ciclo.

Quadro 12 - Média, desvio - padrão e teste t para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função do sexo:

Dimensões	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
Factor 1 (OE, Orientação para o Exterior)	Masculino	148	31,84	4,44	0,40	0,53
	Feminino	58	31,83	4,71		
Factor 2 (AR, Autonomia e Responsabilização)	Masculino	148	29,59	5,08	0,01	0,91
	Feminino	58	29,10	5,14		
Factor 3 (AL, Apoio da Liderança)	Masculino	138	25,20	4,98	1,15	0,25
	Feminino	58	24,29	5,22		
Factor 4 (EA, Estímulo à Aprendizagem)	Masculino	148	22,47	3,84	0,77	0,38
	Feminino	58	21,64	4,30		
Satisfação c/ Vida	Masculino	58	15,21	4,42	2,79	0,06
	Feminino	147	17,26	4,86		
Afect. Positiva	Masculino	58	34,01	7,60	0,60	0,56
	Feminino	142	34,69	7,22		
Afect. Negativa	Masculino	57	21,40	8,23	-0,57	0,57
	Feminino	145	20,80	6,11		

Os resultados derivados do teste t de student apresentados no quadro 12 revelaram a não existência de diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores nos factores 1, 2, 3 e 4 da cultura de desenvolvimento tendo em conta o sexo.

No que diz respeito às variáveis do Bem-Estar Subjectivo, os resultados da análise da variância revelaram diferenças significativas na dimensão cognitiva do Bem-Estar, avaliada através da Escala de Satisfação com a Vida; os resultados do teste de Scheffe revelaram: ($t = 2,79$; $p = 0,06$).

Quadro 13 - Média, desvio – padrão e teste t para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função do estado civil:

Dimensões	Estado Civil	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1 (OE, Orientação para o Exterior)	Casado	146	31,75	4,57	2,29	0,11
	Solteiro	38	33,00	3,77		
	Divorciado	15	30,20	5,37		
Factor 2 (AR, Autonomia e Responsabilização)	Casado	146	29,49	5,16	1,13	0,33
	Solteiro	38	29,97	4,55		
	Divorciado	15	27,67	5,65		
Factor 3 (AL, Apoio da Liderança)	Casado	141	24,89	5,32	1,90	0,16
	Solteiro	37	25,97	4,03		
	Divorciado	14	22,92	5,12		
Factor 4 (EA, Estímulo à Aprendizagem)	Casado	146	22,27	3,94	1,30	0,28
	Solteiro	38	22,55	3,67		
	Divorciado	15	20,67	4,78		
Satisfação c/ Vida	Casado	145	16,89	4,89	0,64	0,53
	Solteiro	38	16,07	4,98		
	Divorciado	15	15,86	3,39		
Afect. Positiva	Casado	141	34,04	7,57	1,82	0,16
	Solteiro	38	36,57	6,59		
	Divorciado	14	34,14	6,15		
Afect. Negativa	Casado	143	21,13	6,73	2,97	0,05
	Solteiro	38	18,81	5,58		
	Divorciado	15	23,26	7,27		

Os resultados do teste Anova (Oneway) apresentados no quadro 13, revelam que não existem diferenças significativas, considerando a sua situação profissional, nas respostas dadas pelos professores em todos os factores da cultura de desenvolvimento, bem como no que diz respeito às variáveis do Bem-Estar Subjectivo, os resultados da análise da variância não revelaram diferenças significativas tendo em conta o seu estado civil. De notar que nesta análise se excluíram as respostas que apontavam o estado civil como "Outro" (N= 4), uma vez que era impossível a determinação exacta da sua natureza.

Quadro 14 - Média, desvio – padrão e teste F para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função da situação profissional:

Dimensões	Situação Profissional	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1 (OE, Orientação para o Exterior)	C	41	32,66	4,43	2,81	0,06
	QZP	42	32,60	4,42		
	QND	121	31,13	4,42		
Factor 2 (AR, Autonomia e Responsabilização)	C	41	30,00	5,15	0,46	0,63
	QZP	42	29,24	4,46		
	QND	121	29,13	5,22		
Factor 3 (AL, Apoio da Liderança)	C	39	25,33	4,85	1,08	0,34
	QZP	41	23,83	5,67		
	QND	114	25,03	4,88		
Factor 4 (EA, Estímulo à Aprendizagem)	C	41	22,68	4,55	0,54	0,58
	QZP	42	22,36	3,80		
	QND	121	21,97	3,87		
Satisfação c/ Vida	C	41	18,14	4,95	2,96	0,05
	QZP	42	15,70	5,21		
	QND	120	16,36	4,58		
Afect. Positiva	C	40	38,52	6,25	8,80	0,00
	QZP	41	32,68	7,26		
	QND	118	33,65	7,17		
Afect. Negativa	C	40	18,75	6,32	2,99	0,05
	QZP	42	22,04	7,31		
	QND	119	21,39	6,56		

O quadro 14 evidencia que as respostas fornecidas pelos professores, nas subescalas referentes aos factores 1, 2, 3 e 4 da variável cultura de aprendizagem, não apresentam diferenças significativas considerando a sua situação profissional. No que diz respeito às variáveis do Bem-Estar Subjectivo, os resultados da análise da variância revelaram diferenças significativas no teste de Scheffe ($F=8,80$; $p=0,00$) os professores de QZP (Quadro de Zona Pedagógica); bem como os (PQND), Professores do Quadro de Nomeação Definitiva, apresentam maior afectividade positiva, do que os professores contratados tendo em conta a sua situação profissional.

Quadro 15 - Média, desvio – padrão e teste F para as variáveis de cultura de escola e de Bem-Estar Subjectivo, em função do tempo de serviço:

Dimensões	Tempo de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
Factor 1 (OE, Orientação para o Exterior)	≤ 7	33	31,61	3,56	0,99	0,37
	7-24	95	32,24	4,60		
	>25	63	31,25	4,53		
Factor 2 (AR, Autonomia e Responsabilização)	≤ 7	33	28,64	4,87	1,64	0,20
	7-24	95	30,12	5,04		
	>25	63	28,89	5,16		
Factor 3 (AL, Apoio da Liderança)	≤ 7	32	24,38	4,46	0,36	0,70
	7-24	91	25,18	5,18		
	>25	59	24,68	5,27		
Factor 4 (EA, Estímulo à Aprendizagem)	≤ 7	33	21,58	4,03	1,11	0,33
	7-24	95	22,67	3,84		
	>25	63	22,03	4,15		
Satisfação c/ Vida	≤ 7	33	17,57	4,70	3,59	0,03
	7-24	95	17,07	4,86		
	>25	62	15,29	4,47		
Afect. Positiva	≤ 7	32	36,68	6,49	2,60	0,08
	7-24	91	34,25	7,77		
	>25	62	33,14	6,46		
Afect. Negativa	≤ 7	31	19,80	6,31	2,47	0,09
	7-24	94	20,44	6,59		
	>25	63	22,52	6,91		

De acordo com os resultados do teste t, apresentados no quadro 15, não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, em qualquer factor de cultura de aprendizagem, bem como no que diz respeito às variáveis do Bem-Estar Subjectivo, os resultados da análise da variância não revelaram diferenças significativas tendo em conta o tempo de serviço total.

Quadro 16 - Média, Desvio-padrão e Teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem e de Bem-Estar Subjectivo, em função das habilitações académicas.

Dimensões	Habilitações académicas	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1 (OE, Orientação para o Exterior)	Bacharelato	12	31,25	4,81	0,42	0,66
	Licenciatura	178	31,99	4,22		
	Mestrado	21	31,19	6,22		
Factor 2 (AR, Autonomia e Responsabilização)	Bacharelato	12	28,25	5,61	0,39	0,68
	Licenciatura	178	29,57	4,82		
	Mestrado	21	29,29	6,75		
Factor 3 (AL, Apoio da Liderança)	Bacharelato	11	23,00	6,90	2,05	0,13
	Licenciatura	170	25,21	4,67		
	Mestrado	20	23,36	6,70		
Factor 4 (EA, Estímulo à Aprendizagem)	Bacharelato	12	22,00	4,35	0,10	0,90
	Licenciatura	178	22,28	3,85		
	Mestrado	21	21,91	4,93		
Satisfação c/ Vida	Bacharelato	12	15,58	5,90	0,44	0,65
	Licenciatura	177	16,77	4,71		
	Mestrado	21	16,19	5,30		
Afect. Positiva	Bacharelato	12	32,33	6,16	0,61	0,55
	Licenciatura	173	34,67	7,26		
	Mestrado	20	34,95	8,29		
Afect. Negativa	Bacharelato	12	22,58	8,22	0,64	0,53
	Licenciatura	174	20,70	6,38		
	Mestrado	21	21,80	8,60		

Observando-se o Quadro 16 verificamos que os resultados obtidos, a partir das respostas dadas pelos professores, nas subescalas que dizem respeito aos factores 1,2,3 e 4 da variável cultura de aprendizagem e das variáveis referentes ao Bem-Estar Subjectivo, demonstram a inexistência de diferenças significativas de acordo com as suas habilitações académicas.

2- Estudos Inferenciais

No que se refere aos estudos inferenciais, calculamos inicialmente a matriz das correlações entre as variáveis em estudo. No quadro 17, apresentamos os coeficientes de correlação de Pearson.

Assim, o quadro da matriz das correlações indica que, na generalidade, as variáveis de Bem-estar Subjectivo relacionam-se positiva e muito significativamente entre si e com os quatro factores da cultura de aprendizagem.

- A idade correlaciona-se negativamente com o Factor 3 (AL) da Cultura ($r = -0,21$; $p < 0,05$), o que significa que à medida que a idade aumenta sente-se menos apoio da liderança. Correlaciona-se também negativamente com Afectividade Positiva ($r = -0,29$; $p < 0,01$), sugerindo que à medida que a idade aumenta, diminui a afectividade positiva nos professores, sentindo-se menos interessados, estimulados inspirados, atentos.

- O tempo de serviço correlaciona-se positivamente com a idade ($r = 0,80$; $p < 0,01$), indicando que quanto maior for o tempo de serviço maior será a idade e vice-versa, como é obvio.

- O Factor 1 (OE) da Cultura correlaciona-se positivamente com a Afectividade Positiva ($r = 0,25$; $p < 0,01$), sugerindo que à medida que aumenta a orientação para o exterior aumenta a afectividade positiva dos professores.

- O Factor 2 (AR) da Cultura correlaciona-se positivamente com a Afectividade Positiva ($r = 0,32$; $p < 0,01$), sugerindo que quando aumenta a autonomia e responsabilização, aumenta também a afectividade positiva dos professores.

- O Factor 3 (AL) da Cultura correlaciona-se positivamente com a Afectividade Positiva ($r = 0,25$; $p < 0,01$), sugerindo que à medida que aumenta o Apoio da Liderança aumenta a afectividade positiva. Correlaciona-se, ainda, negativamente ($r = -0,23$; $p < 0,01$) com a Afectividade Negativa, sugerindo que à medida que aumenta o apoio da liderança diminui a afectividade negativa dos professores.

- O Factor 4 (EA) da Cultura correlaciona-se positivamente com a Afectividade Positiva ($r = 0,24$; $p < 0,01$), sugerindo que quando aumenta o Estímulo à Aprendizagem aumenta a afectividade positiva dos professores.

- A Satisfação com a Vida correlaciona-se positivamente com a Afectividade Positiva ($r = 0,22$; $p < 0,01$), sugerindo que quando aumenta a

Satisfação com a Vida, também aumenta a afectividade positiva dos professores.

- A Afectividade Positiva correlaciona-se negativamente com a Afectividade Negativa ($r = -0,39$; $p < 0,01$), a tendência é para que à medida que a afectividade positiva aumenta, tende a diminuir a afectividade negativa.

Assim, e de acordo com o esperado, a afectividade positiva obteve uma elevada correlação com os vários factores da cultura de aprendizagem Factor 1 OE (Orientação para o Exterior), ($r = 0,25$; $p < 0,01$), Factor 2 AR ($r = 0,32$; $p < 0,01$), Factor 3 AL ($r = 0,25$; $p < 0,01$) e Factor 4 EA ($r = 0,24$; $p < 0,01$). Observa-se ainda que a afectividade negativa se relaciona negativamente com o Factor 3 AL (Apoio da Liderança), da cultura de aprendizagem ($r = -0,23$; $p < 0,01$). De salientar também que a variável de Bem-estar Subjectivo que obtém maior número de correlações significativas com todas as outras variáveis é a “Afectividade Positiva”.

No que se refere às variáveis sociodemográficas, salienta-se que a idade não se correlacionou positivamente com nenhuma das restantes variáveis, com excepção do Tempo de Serviço ($r = 0,80$; $p < 0,01$) e da Afectividade Negativa ($r = 0,21$; $p < 0,05$).

Quadro 17 - Matriz de Correlações entre as variáveis relativas aos quatro factores da cultura de aprendizagem e de Bem-Estar Subjectivo, em função das variáveis sociodemográficas em estudo

	OE	AR	AL	EA	TSat Vi	AP	AN	Idade	Temp.Ser	Hab.
OE	1									
AR	0,75**	1								
AL	0,52**	0,62**	1							
EA	0,75**	0,78**	0,56**	1						
T Sat Vida	0,09	0,11	0,09	0,10	1					
AP	0,25**	0,32**	0,25**	0,24**	0,22**	1				
AN	-0,12	-0,11	-0,23**	-0,09	-0,20**	-0,39**	1			
Idade	-0,16	-0,17	-0,21*	-0,09	-0,12	-0,29**	0,21*	1		
Temp.Ser	-0,05	-0,01	-0,04	0,02	-0,15*	-0,16*	0,15*	0,80**	1	
Hab	-0,02	0,03	-0,00	-0,01	0,00	0,06	-0,00	-0,09	-0,12	1

* pl .05

* *pl .001

Nota: **OE**= Orientação para o exterior (Factor 1); **AR**= Autonomia e responsabilização (Factor 2); **AL** = Apoio da liderança (Factor 3); **EA** = Estímulo à aprendizagem (Factor 4); bem como das variáveis relativas ao Bem-Estar Subjectivo, (**T Sat Vida**) = Satisfação com a Vida, (**AP**) Afectividade Positiva e (**AN**) Afectividade Negativa.

3 – Discussão dos resultados

Face aos resultados apresentados, podemos dizer de uma forma sintética que, a maioria dos professores se sentem satisfeitos com a profissão, apontando como factor preferencial a auto-realização seguindo-se a relação com os alunos.

Estes resultados, apesar de a amostra ser diferente, coincidem com os resultados de Teixeira (1995, p. 383-386) “o sentimento de auto-realização (...) e a relação com os alunos (...) são os principais motivos de satisfação”

Tendo presente Seco (2000), que refere que os professores satisfazem-se com o exercício das suas funções quando reconhecem a sua actividade como enriquecedora e desafiante, experimentam realização profissional, mas reagem aos factores adversos que sentem não poder controlar.

O objectivo principal deste trabalho foi a análise do Bem-estar Subjectivo dos professores, relacionando-a sobretudo com os factores da cultura de aprendizagem, para tal delineamos as seguintes hipóteses:

H1 – Existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de cultura de aprendizagem, em função das variáveis sociodemográficas (sexo, nível de ensino, estado civil, situação profissional, tempo de serviço e habilitações académicas).

H2 – Existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do Bem-estar Subjectivo em função das variáveis sociodemográficas (sexo, nível de ensino, estado civil, situação profissional, tempo de serviço e habilitações académicas).

H3 – Existem relações significativas entre as dimensões de cultura de aprendizagem e as variáveis de Bem-estar Subjectivo

No que se refere à primeira hipótese, verificam-se diferenças estatisticamente significativas nas seguintes dimensões:

O nível de ensino, apresenta, na dimensão cognitiva do Bem-estar, avaliada através da Escala de Satisfação com a Vida, os resultados do teste de Scheffe revelaram ($F=3,77$; $p=0,01$). Os professores do 3º ciclo apresentaram valores médios significativamente superiores relativamente aos professores do 1º ciclo. O que vem confirmar os resultados do estudo de Teixeira (2001), que refere que os professores do 1º ciclo se apresentam com menores índices de satisfação e atribui o facto às condições materiais.

No que diz respeito à dimensão sexo e às variáveis do Bem-Estar Subjectivo, os resultados da análise da variância revelaram diferenças significativas na dimensão cognitiva do Bem-Estar, avaliada através da Escala de Satisfação com a Vida; os resultados do teste de Scheffe revelaram: ($t=2,79$; $p =0,06$).

Relativamente à situação profissional e às variáveis de bem-estar subjectivo, os resultados da análise da variância revelaram diferenças significativas no teste de Scheffe ($F=8,80$; $p=0,00$), tendo, os professores de QZP (Quadro de Zona Pedagógica) e PQND (Professores do Quadro de Nomeação Definitiva), revelada maior afectividade positiva relativamente aos professores contratados.

Este facto vem confirmar os resultados encontrados por Alves (2006), que refere que os professores contratados revelaram menores índices de satisfação. De facto actualmente a conjuntura económica e de empregabilidade vem acrescentar maior valor a esta dimensão; daí pensemos que os professores de QND se apresentem com maior afectividade positiva.

No referente às habilitações académicas, os resultados não revelaram diferenças significativas entre os diferentes factores da cultura e/ou de bem-estar subjectivo, o que contraria o resultado obtido por Seco (2000), que refere a existência de diferenças significativas entre a satisfação e as habilitações académicas.

Relativamente à segunda hipótese, sobre as possíveis diferenças existentes entre as dimensões do Bem-estar Subjectivo e os níveis das variáveis sociodemográficas (sexo, nível de ensino, estado civil, situação profissional, tempo de serviço e habilitações académicas). O estudo revelou não existirem quaisquer diferenças. No entanto, há uma correlação significativa negativa entre a idade e a afectividade positiva ($r = -0,29$; $p < 0,01$). Esta associação negativa poderá indicar que à medida que a idade aumenta, a afectividade vai-se revelando negativa, talvez derivado ao cansaço e até a algum desinteresse, associado a alguma falta de capacidade, dada a idade, etc.

Relativamente à terceira hipótese e às possíveis relações significativas existentes entre as dimensões de cultura de aprendizagem e os níveis das variáveis de Bem-estar Subjectivo revelaram-se positivas ao nível dos vários factores, com excepção do Factor 3 (Apoio da Liderança) da cultura de Aprendizagem, que se revelou negativo na variável de bem-estar subjectivo (afectividade negativa) ($r = -0,23$; $p < 0,01$).

Considerando as referências de Seco (2002, p.69) indica que os estudos apontam para uma melhoria da satisfação quer profissional, quer pessoal, dos indivíduos quando as chefias “estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles, facilitando, desta forma, a consecução dos objectivos profissionais e pessoais que o próprio traça e valoriza”.

Também Marquardt (1996) se refere à valorização da qualidade de vida no trabalho, ou seja, ao comprometimento das organizações aprendentes para com o bem-estar físico e psicológico dos colaboradores, bem como com a sua satisfação, o que passa por um respeito pelo colaborador, não só como trabalhador, mas também como pessoa.

Os líderes devem fomentar uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento, apostando na promoção do trabalho de grupo, na partilha da liderança, por delegação de autoridade, o que é uma iniciativa que leva à aquisição de saberes e ao acréscimo de capacidades de realização pessoal, o que acaba por ser uma estratégia que leva também a um resultado de aprendizagem e de desenvolvimento em acção. A este propósito, Neto (2006, p.36), salienta que “a grande tarefa da liderança é criar condições que permitam às suas organizações tirar todo o proveito possível da sua força de trabalho, oferecendo-lhe em troca o crescimento pessoal, por meio do desenvolvimento das suas competências individuais...”.

De facto, os modelos conceptualizados por Lent (2004), indicam que não são apenas os traços de personalidade, os níveis de expectativas de auto-eficácia e de resultados ou as estratégias de *coping* utilizadas que definem o nível de satisfação do indivíduo, emergindo uma componente forte relativa aos recursos disponibilizados pelo contexto, especificamente no que respeita ao contacto com os outros, através dos quais pode ser disponibilizada ajuda material, suporte emocional e companhia.

Esta ideia é, aliás, salientada por Chambel e Curral (1995, p.181) quando defendem que “acima de tudo, a cultura fala-nos daquilo que é partilhado pelos elementos de um grupo (...)”

Campbell & Cairns, (1994). Reforçam, também a importância do papel que a cultura organizacional tem “na necessária articulação das aprendizagens individual e colectiva, no sentido da criação de um conjunto coeso e identificável de conhecimentos e de comportamentos” Cardoso (2000, p. 101).

Finalmente, a correlação entre a afectividade positiva e a afectividade negativa – é negativa ($r = -0,39$; $p < 0,01$), a tendência é para que à medida que a afectividade positiva aumenta, tende a diminuir a afectividade negativa.

Uma pessoa terá tanto mais bem-estar subjectivo quanto mais se encontrar satisfeita com a vida, experimentar emoções agradáveis, vivenciar a alegria e a afectividade; mesmo que não esteja consciente disso, o seu sistema psicológico faz uma avaliação permanente de tudo o que vai ocorrendo, sendo essa avaliação decisiva na construção da percepção de si que o indivíduo desenvolve. Neto (1999).

Se tivermos presente o que refere Simões (1992, p.503), entendemos que a satisfação com a vida se refere a aspectos positivos da nossa vida, e não apenas à ausência de factores negativos.

Por outro lado, para Diener (1995, p.653), “ o bem-estar subjectivo é a reacção avaliativa das pessoas à sua própria vida – quer, em termos de satisfação com a mesma (avaliação cognitiva), quer em termos de afectividade (reacções emocionais estáveis) ”

CONCLUSÃO

Alicerçámos a nossa investigação em duas partes distintas e complementares: a primeira parte, composta pela fundamentação teórica e a segunda parte contemplando a investigação empírica.

A fundamentação teórica encontra-se organizada em dois capítulos, no Capítulo I, abordámos a cultura como meio de aprendizagem e no capítulo II, analisámos a Satisfação com a Vida e o Bem-estar Subjectivo dos professores. Em ambos os capítulos tentámos transmitir algumas das teorias mais pertinentes para o estudo destas variáveis e, sempre que possível, fornecer algumas das conclusões das investigações, já realizadas, nestes campos.

A segunda parte do nosso trabalho é, dedicada inteiramente à investigação empírica. Assim, no capítulo III explicámos o modo como concebemos, o estudo empírico, apresentando os objectivos, bem como a metodologia a seguir. No capítulo IV, apresentámos os resultados obtidos a partir da investigação e da análise estatística realizada. Fizemos ainda algumas reflexões sobre os resultados obtidos, considerando as hipóteses apresentadas e o enquadramento teórico.

Para a realização deste estudo utilizámos três instrumentos de recolha de dados. O relativo à variável Cultura de Aprendizagem, Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem, tendo sido verificada a sua validade e fiabilidade neste contexto escolar. Para avaliar a dimensão afectiva do Bem-estar Subjectivo, nas suas duas componentes, Afectividade positiva e afectividade negativa, foi avaliada através de afecto positiva e afecto negativa PANAS (Positive Afect and Negative Afect Scale).

Para a avaliação da dimensão cognitiva do Bem-estar Subjectivo, utilizamos a Escala de Satisfação com a Vida SWLS (Satisfaction With Life Scale), para avaliar a qualidade de vida, ou seja, a experiência de vida em adolescentes e adultos. A versão da SWLS e PANAS, validadas por Simões (1992), versão que utilizámos no presente estudo.

Relativamente ao conceito de cultura a que nos referimos, dedicamos particular interesse ao conceito de cultura de aprendizagem e desenvolvimento. Depois de analisarmos as suas características, destacamos a valorização de todos os colaboradores, a tolerância à diversidade de pessoas e opiniões, a valorização do trabalho de grupo, o apoio da liderança e a forte comunicação entre os membros. Nas organizações aprendentes, os comportamentos orientados para o conhecimento e a inovação são valorizados e recompensados.

A revisão da literatura, para além de evidenciar a reconhecida importância do bem-estar para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e para a satisfação com a vida em geral, do professor, fez emergir uma grande diversidade de vectores determinantes para a satisfação/insatisfação docente: *factores económicos* – se as recompensas intrínsecas ao trabalho são frustradas, os salários tornam-se fonte de insatisfação; *factor institucional* – o professor sente a pressão conservadora, inerente à própria natureza da instituição; *factor pedagógico* – para além das deficientes condições de trabalho, revertem para o professor os efeitos dos êxitos e fracassos dos alunos; *o factor relacional* – relações interpessoais com os alunos, colegas e chefias nem sempre caracterizadas pela desejável empatia; *factor social* – os professores sentem-se numa profissão de baixo estatuto social e com uma imagem social que se tem deteriorado nos últimos anos; *factor pessoal* – ligado aos padrões de sucesso, à personalidade e à filosofia de vida (Locke, 1969; Guerra, 1983; Alves, 1991, 1997; Robbins, 1996). A sobrecarga de funções e responsabilidades, a falta de autonomia profissional, a elevada mobilidade e a falta de estabilidade na colocação nas escolas são outros limitadores apontados à satisfação na docência.

Parece-nos pertinente, nesta fase do nosso trabalho, apresentar algumas considerações a propósito dos resultados obtidos.

Assim, e de acordo com o previsto, para as diversas variáveis da satisfação com a vida e para os factores da cultura de aprendizagem, as variáveis

sociodemográficas têm uma baixa influência na diferenciação significativa das respostas dos professores. Ou seja, os estudos diferenciais encontraram poucas discrepâncias nas respostas dos professores, tendo em conta os seus dados pessoais, sociais e profissionais. Embora, especialmente a idade e o apoio da liderança, se manifestem susceptíveis de influenciar significativamente o Bem-estar Subjectivo, a verdade é que a literatura converge no sentido de que as variáveis de personalidade assumem uma preponderância assinalável na explicação da variância daquele constructo.

Se as dimensões como a internalidade, a extroversão/neuroticismo, a inteligência e a androgena (Oliveira, 2000) e muitos outros traços da personalidade (DeNeve e Cooper, 1998) são de importância considerável, a auto-estima e a solidão assumem significado assinalável na explicação do Bem-estar Subjectivo.

É de referir, ainda, a importância da componente cognitiva, através das convicções de controlo pessoal, das expectativas quanto aos resultados e metas, ainda da componente comportamental e social, campo onde o relacionamento com os outros é tido como um suporte grandemente positivo na manutenção e crescimento do Bem - Estar.

É relevante notar que a correlação positiva entre as dimensões do Bem-Estar, com os factores da Cultura de Aprendizagem, se verificou em todos os factores estudados, com excepção do factor 3 (Apoio da Liderança) da Cultura de Aprendizagem.

Os resultados apontam para a necessidade de uma preocupação da liderança no que concerne à promoção da cultura de aprendizagem na organização de forma a proporcionar bem-estar aos seus colaboradores, tendo em consideração os seguintes aspectos:

- Implementação de um conjunto de valores subjacentes a uma cultura de orientação para o exterior, dado que se comprovou que quanto maior for o nível de (OE) maior será a afectividade positiva dos professores.

- Promoção da autonomia e responsabilização dos professores, dado que se reflecte positivamente na afectividade positiva.
- Promover o apoio aos colaboradores da organização, pois quanto maior for o (AL), maior será a afectividade positiva dos professores e menor também a afectividade negativa.
- Relativamente ao estímulo à aprendizagem, que se correlaciona positivamente com a afectividade positiva; o que irá favorecer a tal motivação intrínseca dos indivíduos para o trabalho que deverá ser interessante e desafiante.

Emerge, assim, a necessidade premente de que as entidades responsáveis prestem a devida atenção aos incentivos intrínsecos à docência, tendo presente que o Bem-estar é interno, vem de dentro, segundo Maximo Gorki, “ quando o trabalho é prazer, a vida é uma grande alegria. Quando o trabalho é dever, a vida é uma escravidão”.

Considerando os principais resultados do nosso estudo, o Bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida dos docentes parece estar mais relacionada com a natureza do próprio trabalho e, indicando que os professores se sentem melhor com a própria vida devido a factores intrínsecos, à própria profissão, reconhecendo-a como interessante. Mais uma vez se aponta para as orientações dadas já por estudos efectuados anteriormente e que têm apontado para uma maior capacidade preditiva dos constructos de natureza psicológica, em detrimento das variáveis sociodemográficas Esta valorização da profissão docente por parte do professor vem entroncar no facto de o seu bem-estar residir também na própria actividade, sendo o trabalho uma recompensa em si mesmo. Assim, o professor, satisfeito com a sua profissão, satisfeito com a vida, à partida não abandonará a docência.

Pelo exposto, parece existir uma forte relação entre a motivação, a satisfação e a realização profissional. Assim, a melhoria da qualidade do ensino terá de passar, obrigatoriamente, pela criação de incentivos, boas

condições de trabalho, condições para o bom exercício da autonomia e políticas de promoção de uma boa imagem social, que consideramos serem de primordial importância e de extrema necessidade para o sucesso do sistema de ensino, de forma a permitir um aumento significativo da escolaridade média no país e ao mesmo tempo uma aproximação económica real aos nossos parceiros do mercado único. Estas considerações remetem-nos para a elevada importância, atribuída pelos professores, às actividades profissionais mentalmente interessantes e desafiantes, transparecendo, assim, que os professores assumem um esforço pessoal na consecução dos objectivos que traçam, instituindo-se como os actores principais nas escolhas para as suas próprias acções, corroborando as conclusões da nossa revisão da literatura Seco (2000). Reforça-se o facto da necessidade de incentivos que encorajem os professores ao comprometimento com essa linha de acção.

Do exposto, realça a importância da autonomia e apoio da liderança para a afectividade positiva na satisfação com a vida na docência. Entendemos ser este um dos campos onde se pode desenvolver um trabalho de investigação profundo, capaz de contribuir para a sensibilização dos órgãos de poder do sistema de ensino, sejam eles dirigidos, ou não, por docentes, para a urgência de dotar os professores de condições e meios para o bom exercício e desenvolvimento da sua autonomia no trabalho, uma vez que os dados da nossa investigação sugerem que tal exercerá influência altamente benéfica na qualidade do nosso sistema de ensino/aprendizagem e conseqüentemente no bem-estar subjectivo.

Tratando-se de um estudo transversal, torna os resultados limitados. Ao longo da vida, as pessoas alteram a sua percepção relativamente às variáveis que introduzimos no estudo, condicionando o tipo de resposta às questões colocadas nos instrumentos que utilizámos. Tal poderia ser ultrapassado com a utilização de um estudo longitudinal.

Acreditamos, pois, que o conjunto de dados que obtivemos, revelando indícios de alguma satisfação na docência, poderá constituir um contributo válido para o fortalecimento da auto-estima dos professores e para a melhoria da imagem social da docência. Esperamos, para além de

ter contribuído para um melhor conhecimento da realidade dos docentes, ter dado também um contributo para a sensibilização das entidades que gerem o sistema de ensino e encontrar a melhor via para o êxito do processo de ensino/aprendizagem e para o Bem-Estar.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1984). Tensiones propias de las profesoras. In J.M. Esteve (Ed), *Profesores en conflict* (pp. 169-182). Madrid: Nancea, S.A. De Ediciones.
- ABREU, M.V. (1980). Desenvolvimento da personalidade e motivação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 331-342.
- ABREU, M.V. (1982) Motivos e organizações cognitivas na construção da personalidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 331-342
- ABREU, M. V (1996). *Pais, Professores e psicólogos*. Coimbra, Coimbra Editora.
- ADTKINS, G., MARTIN, P., & POON, L. W. (1996). Personality traits and states as predictors of subjective wells-being in centenarians, octogenarians and sexagenarians. *Psychology and Aging*. 11 (3), 408-416.
- AFONSO, A. (2000). *Modelos para a Gestão da Aprendizagem em Ambientes Virtuais*. Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada à FPCE da UC.
- ALBUQUERQUE, I. E LIMA, M. P. (2007). *Personalidade e Bem-estar Subjectivo: Uma abordagem com os projectos pessoais*. In www.Psicologia.com.pt (18/02/2008).
- AHMED, P., LOH, A. & ZAIRI, M. (1999). Cultures for Continuous Improvement and Learning, *Total Quality Managemen*, 10 (4/5): 426-434.
- ALVES, F.C. (1991). *A satisfação docente: contributos para um estudo de satisfação / insatisfação dos professores efectivos de 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- ALVES, F.C. (1994). *A satisfação docente: contributos para um estudo de satisfação/insatisfação dos professores efectivos de 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*: Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- ALVES, F.C. (1997) *A (in) satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança*. In M.T.

- Estrela, (org.), *Viver e construir a profissão docente*, pp. 81-116. Porto: Porto Editora.
- ALVES, F.C. (2000). *O Encontro com a realidade docente*. Coleção Ciências da Educação, 33. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- ALVES, V. (2006). *Motivação para a Profissão Docente e Satisfação Profissional*. Tese de Mestrado não Publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- ANDERSON, P. D. (1987). Emotional well-being in adult and later life among African Americans: A cultural and sociocultural perspective. *Annual Review of Gerontology and geriatrics*, 17, 282-303.
- ANDREWS, F., & WHITEY, S. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum.
- ARGYLE, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz, (eds.) *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, pp. 353-373. New York: Russel Sage Fondation.
- ARGYLE, M., & LU, L. (1990). The happiness of extroverts. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011-1017.
- ARGYRIS, C. E SCHON, D. (1978). *Organizational Learning: a Theoty of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ARGYRIS, C. E SCHON, D. (1996). *Organizational Learning II: Theoty, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ASHER, S. R. & WHEELER, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting Psychology*, 53, 500- 505.
- ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrnd Comany, Inc.
- AVERILL, J. R., & MORE, T. A. (1993). Happiness. In M. Lewis & J. M. Haviland, (eds), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- BADDELEY, A. D. (1976). *The psychology of memory*, New York: Harper & Row.
- BALL, S. J. & GOODSON, I.F. (1989). Understanding teachers: Concepts and contexts. In S. Ball & I. Goodson, (eds.), *Teachers' Lives and Careers*, pp. 1-26. Philadelphia: Falmer Press.

- BARROS, J., NETO, F., & BARROS, A. (1991). Nível de satisfação dos professores: Teoria e investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- BARROS, A. M. (1989). Expectativas de controlo interno-externo: Revisão da literatura e análise dos resultados. *Psicologia*, 7 (3), 261-274.
- BARROS, J. H., & BARROS, A. M. (1991). Variáveis sociocognitivas do professor. Teoria e investigação. *Revista de Psicologia*, 26, 95-117.
- BARROS, J. H., BARROS, A. M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal. Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- BARROS, J. H., NETO, F., & BARROS, A. M. (1990). Auto-responsabilidade dos professores pelo sucesso dos alunos. In Actas do I Seminário *A componente de Psicologia na formação de professores* pp. 345-366. Évora: Universidade de Évora.
- BARROSO, J. (1995). Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- BASS, B. ET AL (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88 n°2, pp. 207-218.
- BLAU, G. (1993). Testing the relationship of locus of control to different performance dimensions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 125-138.
- BRICKMAN, P., COATES, D., & JANOFF-BULMAN (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927.
- BRIEF, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BRIEF, A. E WEISS, H. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 64, 646-653.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1993). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas usando o SPSS (2ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora. (Versão original: 1990)
- BUHLER, C. (1976). *A psicologia na vida do nosso tempo (2ª ed.)*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.

- CAMERON, K. & BARNETT, C. (2000). Organizational quality as a Cultural Variable: An Empirical Investigation of Quality Culture, Processes, and Outcomes, In r. Cole & w. r. Scott (eds.), *The Quality Movement and Organization Theory*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- CAMPBELL, A., CONVERSE, S. E., & RODGERS, W. L. (1976). *The quality of American life*. New York: Russell Sage foundation.
- CAMPBELL, T. & CAIRNS, H. (1994). Developing and Measuring the Learning Organization from buzz Words to Behaviors, *Industrial & Commercial Training*, 26 (7): 10-15.
- CARDOSO, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psychologica*, nº 23, pp. 95-117.
- CARSTENSEN, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7, 331-338.
- CAVACO, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CAVACO, M. H. (1995). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa, (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- CHAMBEL, M. J. & CURRAL, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- CHAMBEL, M.J. & CURRAL, L. (1999). A homogeneidade cultural e a configuração estrutural da organização, *Psicologia*. Vol.XIII (1-2): 217-236.
- CHAMPMAN, D. W., & HUTCHENSON, S. (1982). Attrition from teaching careers: a discriminant Analysis. *American Educational Research Journal*, 19 (1), 43-49.
- CHAMPMAN, D. W., & LOWTHER, M. A. (1982). Teacher's satisfaction with teaching. *The journal of Educational Research*, 75 (4), 241-247.
- CHAN, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.
- CHIAVENATO, ID ALBERTO. (1995), *Administração de Empresas, uma abordagem contingencial*, Makron Books do Brasil Editora Ld^a, McGraw – Hill, S. Paulo.

- CHIAVENATO, J. (1981). *Administração de Recursos Humanos*. Vol.3, São Paulo: Atlas.
- CLARK, A. E., & OSWALD, A. J. (1994). Unhappiness and unemployment. *Economic Journal*, 104, 648-659.
- COCKBURN, A. D. (2000). Elementary teacher's needs: Issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16, 223-238.
- COLL, K. M., & FREEMAN, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 251-261.
- COOPER, C. L., & PAYNE, R. (1988). *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: Wiley.
- CORREIA, V. (1997) *Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em Educação Física: O stress profissional*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de motricidade Humana da Faculdade Técnica de Lisboa.
- COSTA, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC:
- COSTA, A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: Um Contributo para a sua (Des) construção. *Revista Educação & Sociedade*, vol.24, (85), pp. 319-340.
- DEAN, L. (1962). Aging and decline of affect. *Journal of Gerontology*, 17, 440-446.
- DECI, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York Press.
- DECI, E. L. & RYAN (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.
- DENEVE, K. M., & COOPER, H. (1998). The happy personality: Metaanalysis of 137 personality traits and subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- DENISON, D. (1996). What is The Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars, *Academy of Management Review*, 21 (3): 619-654.

- DE WITTE, K. & VAN MUIJEN, J. (1999a). Organizational Culture, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (4): 497-502.
- DE WITTE, K. & VAN MUIJEN, J. (1999b). Organizational Culture, Critical Questions for Researchers and Practitioners, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (4): 583-595.
- DIAS, I. M. (2003). A *(in) satisfação docente no ciclo de vida Profissional: Estudo empírico*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de ciências de Educação da Universidade de Coimbra
- DIAS, J. (2004). Organizações Modernas – *O Factor Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- DINHAM, S. & SCOTT, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 379-384.
- DIENER, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- DIENER, E., & DIENER M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- DIENER, E., & LUCAS, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz, (eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, pp. 213-229. New York: Russell Sage Foundation.
- DIENER, E., LUCAS, R. E., & OISHI, S. (2002). Subjective Web-being: The science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & s. j. Lopez, (eds.), *Handbook of positive Psychology* pp. 63-73. New York: Oxford University Press.
- DIENER, E., & SUH, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- DIENER, E. SUH, E., LUCAS, R. E., & SMITH, H. L. (1999). Subjective web-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302..

- EASTERBY-SMITH, M. (1999). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- EDMONDSON, A. (1996). Three Faces of Eden: The Persistence of Competing Theories and Multiple Diagnoses in Organizational Intervention in Organizational Intervention Research, *Human Relations*, 49 (5): 571-595.
- ELLISON, C.:G. (1991). Religious involvement and subjective well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 32, 292-300.
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* pp. 93-124. Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente* Lisboa: Escher (tradução).
- ESTRELA, M. T. (1997). Introdução. In M.T. Estrela, (org.), *Viver e construir a profissão docente*, pp. 7-22. Porto: Porto Editora.
- EVANS, L. (1998), *Teacher morale, Job satisfaction and motivation*. London: Sage.
- FERREIRA, J. ET. AL. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Editora McGraw-Hill, Alfragide.
- FERREIRA, J, M. C., NEVES, J., & CAETANO, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- FINGER, M. E ASÚN, J. (2005). A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a Nossa Saída. Porto Editora.
- FIRMINO, M. (2007). *Gestão das Organizações. Conceitos e Tendências Actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- FISHER, C. D. (2003). Why do lay people believe that satisfaction and performance are correlated? Possible sources of a commonsense theory. *Journal of Organizational Behavior*, 24 (6), 753..
- FIOL, C. & LYLES, M. (1985). Organizational Learning, *Academy of Management Review*, 10 (4), 803-813.
- FOGEL, R. W. (1993). New sources and new techniques for study of secular trends of nutritional status, health, mortality, and process of aging. *Historical Methods*, 26, 5-43.

- FONTAINE, A. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos et al. (eds.), *Psicologia do desenvolvimento e Educação de Jovens* pp. 93-132. Lisboa: Universidade Aberta.
- FORMOSINHO, J. E FERREIRA, F. (2000). O Paradigma Burocrático. Um Contributo para o Estudo da Política Educativa no Quotidiano. In J. Formosinho, F. Ferreira e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FERREIRA, J.M. CARVALHO ET AL. (1996), *Psicossociologia das Organizações*, McGraw – Hill, Alfragide.
- FERREIRA, J.M. CARVALHO ET AL. (2001), *Manual de Psicossociologia das Organizações*, McGraw – Hill, Alfragide.
- FIRMINO, MANUEL BRAZINHA (2007), *Gestão das Organizações – Conceitos e Tendências Actuais*, Escolar Editora, Lisboa.
- FIRMINO, MANUEL BRAZINHA (2002), *Gestão das Organizações*, Escolar Editora, Lisboa, pp. 57.
- FERREIRA, J. NEVES, J., ABREU, P. & CAETANO, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*: Lisboa: McGraw-Hill.
- FULLER, F. F. (1969). Concerns of teachers: A development conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- FULLER, F. F., & BOWN, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education – Yearbook N.S.S.E.*, pp. 25-52. Chicago: University of Chicago Press.
- GALINHA & PAIS RIBEIRO (2005) *História da evolução do conceito de Bem-Estar Subjectivo*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), pp. 203-214.
- GARCIA, C. M. (1995). Constantes e desafios actuales de la profesion docente. *Revista de Educación*, 306, 205-242.
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GÉCAS, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- GOMES, A. (1994a). Mudança Organizacional: Mudar a Cultura ou Mudar de Estratégia? *Análise Psicológica*, vol. XII, nº1, pp.15-30.
- GOMES, A. (1990). *Cultura Organizacional. A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*. Universidade. Coimbra.

- GOMES, A. D. (1996). *Cultura Organizacional*. In m. P. Cunha & C.A. Marques (eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Dom Quixote.
- GOMES, A. D. (2000). *Cultura Organizacional: Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GONÇALVES, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Tese de mestrado não publicada, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GOODLAD, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw- Hill.
- GUERRA, M. A. (1983). La “erosión” de la función docente. *Revista Española de Pedagogía*, XLI 159, 105-118.
- HALL, B. W., PEARSON, L. C., & CARROLL, D. (1992). Teacher’s long-range plans: a discriminant analysis. *The Journal of Educational Research*, 85 (4), 221-225.
- HARLOW, R. E., & CANTOR, N. (1996). Still participating after all these years: A Study of life task participation in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1235-1249.
- HARPAZ, I. (1986). The factorial structure of the meaning of work. *Human relations*, 39 (7), 595-614.
- HEADLEY, B., & WEARING, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 731-739.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons
- HEIDRICH, S. M., & RYFF, C.D. (1993). Physical and mental health in later life: The self-system as mediator. *Psychology & Aging*, 8, 327-338.
- HERZBERG, F. (1971). *Le travail et la nature de l’homme* (4^a ed.). Paris: E.M.E.
- HILL, M. E HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HILL, R. (1996). A Measure of the Learning Organizational, *Industrial & Commercial Training*, 28 (1), 19-25.

- HUBERMAN, M. (1975). *Cycle de vie et formation*. Vevey: Delta.
- HUBERMAN, M. (1984). Vers une diographie pédagogique de l'enseignant. *Education Permanente*, 72-73, 183-197. Paris: Université Paris- Dauphine.
- HUBERMAN, M. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Résumé d'une recherche démentielle*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (54), Université de Genève.
- HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de Vida Profissional dos Professores, in A. Nóvoa. *A Vida dos Professores*. pp. 31-61. Porto: Porto Editora.
- INMAN, D., & MARLOW, L. (2004). Teacher retention: Why do beginning teachers remain in the profession. *Education*, 124 (4), 605-615.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (1984). *Psychological factors at work: Recognition and control*. Report of the joint ILO/WHO Committee on Occupational Health – Ninth Session, Geneva.
- IRONSON, G. H., SMITH, P.C., BRANNICK, M.T., GIBSON, W. M., & PAUL, K.B. (1989). Constitution of a job in general scale: A comparison of global composite and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74, 193-200.
- JESUS, S. N. (1992 b). *Expectativas de realização profissional de professores e de futuros professores*. Construção da escala E.R.P. – Ser Professor e a realização de um estudo exploratório. Provas de Aptidão. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora.
- JESUS, S. N. (1997) *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Edição do autor.
- JESUS, S. N. (2000) *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JESUS, S. N., ABREU, M. V., ESTEVE, J. M., & LENS, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (1), 51-64.

- JESUS, S. N., ABREU, M. V., SANTOS, E. J. R., & PEREIRA, A. M. S. (1993). Trabalho apresentado no 5º Seminário “ A componente de Psicologia na Formação de Professores e de Outros Agentes Educativos”. Évora.
- JESUS, S. N. (1995b). A avaliação da motivação dos professores segundo os Modelos Expectativa-valor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, I, 51-71.
- JESUS, S. (1997). Bem-estar dos Professores. *Estratégias para Realização e Desenvolvimento Pessoal*. Autor. Coimbra.
- JOHNSON, S. M. (1986). Incentives for teachers: What motivates, What matters. *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), 54-79
- JUDGE, T.A., & BONO, J. A. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- KATZ, L. (1972), Development stages of preschool. *Elementary School Journal*, 73, 50-54.
- KELLY, S. (2004). Na Event History Analysis of Teacher Attrition: Salary, Teacher Tracking, and Socially Disadvantaged Schools. *The Journal of Experimental Education*, 72 (3), 195-221.
- KOHLER, S. S., & MATHIEU, J.E. (1993). Individual characteristics, work perceptions, and affective reactions influences of differentiated absence criteria. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 515-530.
- KROEBER, A. & PARSONS, T. (1958). The concept of Culture and of Social Systems, *American Sociological Review*, 23, 582-583.
- KYRIACOU, C. (1987). Teacher stress and burnout: Na international Review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
- LANSFORD, J. E., AHERMAN, A. M., & ANTONUCCI, T. C. (1998). SatisfactionWith social networks: An examination of socioemotional selectivity theory across cohorts. *Psychology and Aging*, 13, 544-552.
- LARSON, R. (1978). Thirty years of research on the subjective well-being of older Americans. *Journal of Gerontology*, 33, (1), 109-125.

- LARSON, R. J. (1992). Neuroticism and selective encoding and recall of symptoms: Evidence from a combined concurrent-retrospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 489-498.
- LATAK, J.C. (1989). Work stress and careers: A preventative approach to maintain organizational health. In M. B. Arthur, & D.T. Haal, (eds.), *Handbook of carer Theory*, pp. 252-274. Cambridge: University Press.
- LAWLER, E.E., & HALL, D.T. (1970). Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54 (4), 305-312.
- LEE, R. M., & ROBBINS, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 338-345.
- LENS, W. (1994). *Motivation and stress in high school teachers*. Manuscrito não publicado, University of Leuven, Department of Psychology.
- LENT, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling psychology*, 51 (4), 482 – 509.
- LEVITT, B. & MARCH, J. (1996). Organizational Learning, *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- LEWIN, K. (1936). *Principales of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- LIMA, M. E SIMÕES, A. (2006). *O Inventário de Personalidade NEO revisto (NEO-PIR)*. In: Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L. e Machado, C. (Coords). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a População Portuguesa*. Volume I (pp. 21-36). Coimbra Editora.
- LOCKE, E. A. (1969). What is Job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- LOCKE, L., SPIRDUSO, W. & SILVERMAN, S. (1993). *Proposals that work*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- LOPES, ALBINO E RETO, LUÍS (1988), *Cultura de Empresa – Moda, Metáfora ou Paradigma*, Revista de Gestão ISCTE, Dezembro, Lisboa.

- LOPES, A., & FERNANDES, A. (2002). Delimitação do Conceito de Aprendizagem Organizacional: Sua Relação com a Aprendizagem individual. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, Out./Dez., 70-75.
- LUCAS, R.E., DIENER, E., & SUH, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 616-628.
- MAIDANI, E. A. (1991). Comparative study of Herzberg's two-factor theory of Job satisfaction among public and private sectors. *Public Personnel Management*, 20 (4), 441-448.
- MA, X E MacMILLAN (1999). Influences of Workplace Conditions on Teacher Job. *Satisfaction Research*, 93 (1), 49-47.
- McGILL, M. & SLOCUM Jr., j. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22 (2): 67-79.
- MAHLER, J. (1997). Influences of Organizational Culture on Learning in Public Agencies, *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7 (4): 519-540).
- MALAGUZZI, L. (1991). *La integración de la diversidad*. Contexto social donde se produce. Barcelona: Infancia.
- MARCH, J. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, Vol.II, nº1, pp. 71-87.
- MARCH, J. & OLSEN, J. (1975). The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity, *Euro pean Journal pf Political Research*, 3. 141-171.
- MARK, J., & ANDERSON, B. (1985). Teacher survival rates in St. Louis, 1969-1982. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 413-421.
- MARQUARDT, M. (1996). *Building The Learning Organization*. New York: McGraw-Hill
- MARSICK, V. & WATKINS, K. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of Learning Organizationnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
- MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2^a ed.). New York: Harper & Row.

- MÓNICA, M. F. /1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- MONTSERRAT, XAVIER (2006), *Como Motivar – Dinâmicas para o sucesso*, Edições Asa, Lisboa.
- MORENO, J. (1998). Motivação de Professores: Estudo de Factores Motivacionais em Professores Empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 87-101.
- MOREIRA, J.M. (1991). *A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*, comunicação apresentada no III Seminário Évora, 26-28/09/1991.
- NETO, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- NETO, F., & BARROS, J. H. (1992). Solidão nos professores. *Revista portuguesa de Pedagogia*, XXVI (1), 1-17.
- NETO, F., BARROS, J. H., & BARROS, A. (1990). Satisfação com a vida. In I. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano e J. Marques, (eds.), *Acção educativa: análise psico-social*, pp. 105-117. Leiria: ESEL/APPORT.
- NEUGARTEN, B. L., HAVIGHURST, R.J., & TOBIN, S. S. (1961). The Measurement of Life Satisfaction. *Journal of Gerontology* 16 (1), 134-143.:
- NEWSTRON, J. W., & DAVIS, K. (1993) *Organizational behavior. Human behavior at work*. Londres: McGraw-Hill.
- NICKERSON, N. C. (1984). Merit Pay: Does it work in education? *NASSP Boletim*, 68 (470), 65-66.
- NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, (ed.), *Profissão Professor*, p. 9-32. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A., & FINGER, M., (eds.). (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- OCDE (2000). *School Leadership and Complexity Theory*. London: RoutledgeFalmer.
- O'REILLY, C. (1989). Corporations, Culture and Commitment: Motivation and Social Control and Large Organizations, *California Management Review*, 31 (4), 9-25.

- OISHI, S., DIENER, E., E., SUH, E., & LUCAS, R. E. (1999) Value as moderator in subjective well-being. *Journal of Personality*, 67, 157-184.
- OLIVEIRA, J. H. B. (2000). Felicidade: teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (2), 281-309
- OPPENHEIM, A.N. (1979). *Questionnaire design and attitude measurement*. Grã-Bretanha: Morrison & Gibb.
- OSHAGBEMI, T. (1996). Job satisfaction in UK academics. *Educational Management and Administration*, 24 (4), 389-400.
- PALMORE, E., & KIVETT V. (1977). Change in life satisfaction: A longitudinal study of persons aged 46-70. *Journal of Gerontology*, 32, 331-316.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. & BOYDELL, T. (1991). *The Learning Company*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. & BOYDELL, T. (1997). *The Learning Company-A Strategy for Sustainable Development* (2^a ed.). London: McGraw.Hill.
- PEARSON, L. C., & HALL, B.W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172-177.
- PEIRÓ, J. M. (1986): *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- PEPLAU, L., & PERLMAN, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: John Wiley & sons.
- PETERS, T. & WATERMAN, R. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row Publishers.
- REBELO, T., GOMES, A. E CARDOSO, L. (2001). Aprendizagem Organizacional e Cultural: Relações e Implicações. *Psychologica*, nº27, pp. 69-89.
- REBELO, T. (2006). *Orientação Cultural para a Aprendizagem nas Organizações: Condicionantes e Consequentes*. Coimbra: Dissertação de Doutoramento apresentada à FPCE da UC.
- REEVES, T. (1996). Rogue Learning on the Company Reservation, *The Learning Organization*, 03 (2), 20-29.

- ROBBINS, S.P. (1996). *Organizational behavior: concepts, controversies, applications, (7ª ed.)*. New Jersey: Prentice Hall/International.
- ROBBINS, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice-Hall.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- ROUSSEL, D., PELAU, L., & CUTRONA, C. (1980). The revised UCLA loneliness scale: concurrent and discriminant validity evidence.. *Journal of personality and Social Psychology*, 39, 72-480.
- ROUSSEL, P. (2000). *La motivation au travail – concept et theories* (Note n° 326). Toulouse: LIRHE.
- ROUSSEAU, D. (1988). The Construction of Climate in Organizational Research. In C.L. Cooper & I. T. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, New York: John Wiley and Sons.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- RYFF, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1068-1081.
- RYFF, C., & KEYES, C. (1995). The structure of psychological well-being revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- RYFF, C., & SINGER, B. (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. In R. R. Snyder & S. J. Lopez, (eds.), *Handbook of Positive Psychology*, pp. 541-555. New York: Oxford University Press.
- SACRISTÁN, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, pp. 63-92, Porto: Porto Editora.

- SANTOS, F. T. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANTOS, J., & FERNANDES, M. C. (2000). O professor do futuro: Algumas linhas de reflexão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4, (1), 141-150.
- SCHEIN, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- SCHEIN, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2ª ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- SCHEIN, E. (1999). *Corporate Culture: Survival Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHMUTTE, P., & RYFF, C. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (3), 549-559.
- SCHNEIDER, B., & ZALESNY, M. (1982). *Human Needs and Faculty Motivation*. Comunicação apresentada no "Annual Meeting of the American Educational Research Association", New York.
- SCHNEIDER, B., BRIEF, A. & GUZZO, R. (1996). Creating a Climate and Culture for Sustainable Change, *Organizational Dynamics*, Summer, 7-20.
- SCHULER, R. S. (1977). Role conflict and ambiguity as a function of the task-structure-technology interaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20, 66-74.
- SCOTT, K. D., & TAYLOR, G. S. (1985). An examination of conflicting findings on the relationship between job satisfaction and absenteeism: A meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 28: 599-612.
- SECO, G. M. (1991). *O auto conceito escolar em educadores de infância: Um estudo transversal*. Tese de mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- SECO, G. M. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- SECO, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- SEIXAS, P. C. (1997). *A carreira dos professores: Constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- SENGE, P. (1994). *A Quinta Disciplina: Arte, Teoria e Prática da Organização de aprendizagem*. São Paulo: Editora Best-seller.
- SHAVELSON, R.J., & BOLUS, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- SHIN, D., & JOHNSON, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 474-492.
- SIMÕES, A. (1992a). Ulterior satisfação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (3), 503-515.
- SIMÕES, A. & LIMA, A. P. (1992). Desenvolvimento do conceito de si escolar, em adultos analfabetos. Um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-248.
- SIMÕES, A., FERREIRA, J. A. G. LIMA, M. P., PINHEIRO, M. R. M.M., VIEIRA, C.C., MATOS, A. P. M., & OLIVEIRA, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (2), 243-279.
- SIMÕES, A., & LIMA, M. P. (1992). Desenvolvimento do conceito de si escolar, em adultos analfabetos. Um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-248.
- SIMONS, P. (1996). Aprendizagem nas Organizações In M. P. Cunha & C. A Marques (eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Dom Quixote.
- SMITH, P. C., KENDALL, L. M., & HULIN, C. L. (1996). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- SULLIVAN, B., (eds.) (1996). *Teachers – A tribute*. Kansas City: Ariel Books.
- SULLIVAN, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W.W. Norton.
- TAYLOR, F. W. (1967). *The principles of scientific management*. New York: Norton.

- TAYLOR, S. E. DICKERSON, S.S., & KLEIN, L. C. (2002). Toward a biology of social support. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez, (eds.), *Handbook of Positive Psychology*, pp.556-569. New York: Oxford University Press. (2002).
- TEIXEIRA, M. (2001). *Ser professor no Limiar do século XXI*. Lisboa: Edições ISET:
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, S. (2005). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TELLEGEN, A., LYKKEN, D. T., BOUCHARD, T. J., WILCOX, K. J., SEGAL, N. L., & RICH, S. (1996). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1031-1039.
- THIES-SPRINTHALL, L., & SPRINTHALL, N. A. (1978). Experienced teachers: Agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators. *Journal of Education*, 169 (19), 65-79.
- TRAVERS, C. J., & COOPER, C. L. (1993). Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress among U. K. Teachers. *Work and Stress*, 7 (3), 203-219.
- VALA, J. BASTOS, J. G., & CATARRO, M. H. (1983). Dimensões das motivações para o trabalho: Um estudo empírico. *Psicologia*, 4, (3 e 4), 251-260.
- VERBEKE, W., VOLGERING, M., & HESSELS, M. (1998). Exploring the Conceptual expansion Within The field of organizational climate and organizational culture. *Journal of Management Studies*, 35 (3), 303-329.
- WANGBERG, E. G. (1984). The complex issue of teacher stress and job dissatisfaction. *Contemporary Education*, 56, 11-15.
- WATSON, D., CLARK, L. A., & TELLEGEN, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- WEISS, R. S. (1973). *Loneliness: the experience of emotional and social isolation*. Cambridge, Mass: Mit. Press.

WEISS, R. S. (1982). Issues in the study of loneliness. In I. Peplau e D. Perlman, *A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York, John Wiley & sons.

WELLS, E. L., & MARWELL, G. (1976). *Self-Esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, Sage.

WHITAKER, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Porto Editora.

WILDER, D.A., & SHAPIRO, P. N. (1984). Roles of out-group cues in determining social identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (2), 342-348.

ZEMBLYLAS, M. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 357-374.

Anexos

Anexo 1

FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Para efeito de tratamento estatístico que lhe apresento, solicito que preencha os seguintes dados:

É favor fornecer a informação requerida, quer colocando um “X” junto da resposta apropriada, quer escrevendo quando necessário.

1. Nível de ensino que lecciona: (assinale com um X a opção que lhe corresponde)

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Idade: ____ anos

4. Estado Civil: (assinale com um x)

Casado (a) Solteiro (a) Divorciado (a) Outro

5. Tempo de serviço no ensino: _____ ano (s)

6. Grupo disciplinar em que lecciona: _____

7. Situação profissional:

Contratado (a)

Professor (a) de Quadro de Zona Pedagógica

Professor (a) de Quadro de Nomeação Definitiva

8. Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Anexo 2

QUESTIONÁRIO SOBRE CULTURA DE APRENDIZAGEM

O conjunto das seguintes afirmações tem como objectivo caracterizar a sua organização. Neste sentido, diga, por favor, em que medida cada uma delas se aplica à escola onde trabalha, segundo a seguinte escala:

	1. Quase nunca se aplica	2. Aplica-se pouco	3. Aplica-se moderadamente	4. Aplica-se muito	5. Aplica-se quase totalmente
1. O aluno está em primeiro lugar	1	2	3	4	5
2. Os professores são pagos, também, para pensar, contribuindo com sugestões para a melhoria da escola	1	2	3	4	5
3. Os professores que participam no Órgão Executivo mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos professores colaboradores	1	2	3	4	5
4. Os insucessos são encarados como uma oportunidade de experimentar novas formas de trabalhar	1	2	3	4	5
5. A comunicação entre qualquer professor e os professores que participam do Órgão Executivo é facilitada	1	2	3	4	5
6. Investe-se na formação para os professores	1	2	3	4	5
7. Os professores sabem que se trabalharem com competência científica e pedagógica garantem o sucesso da escola	1	2	3	4	5
8. Os professores sabem até onde vai a sua liberdade para serem criativos e introduzir mudanças	1	2	3	4	5
9. Temos por hábito partilhar informações e conhecimentos	1	2	3	4	5
10. Aqueles que contribuem com ideias e soluções para a melhoria dos processos de trabalho são considerados os melhores colaboradores	1	2	3	4	5
11. Os professores que participam no Órgão Executivo encorajam e apoiam a procura de soluções pelos professores	1	2	3	4	5
12. Os professores conhecem os objectivos da escola, nomeadamente pela colaboração na sua elaboração e através do acesso facilitado ao projecto educativo	1	2	3	4	5
13. Incentivam-se os professores a crescerem e a desenvolverem-se em termos profissionais	1	2	3	4	5
14. É frequente professores de departamentos e ciclos diferentes trocarem informações sobre assuntos de trabalho	1	2	3	4	5
15. Sabemos que é importante um bom relacionamento com os Pais	1	2	3	4	5
16. Os professores que participam no Órgão Executivo confiam na capacidade dos professores para desempenharem bem as suas funções	1	2	3	4	5
17. Há o hábito de conversar em grupo sobre como resolver os problemas que surgem	1	2	3	4	5

18. Há a noção de que é necessário cativar os alunos para garantir a continuidade da escola.	1	2	3	4	5
19. Os professores que participam no Órgão Executivo dão "luz verde" e apoiam a implementação de algumas sugestões dos professores	1	2	3	4	5
20. Os erros e os insucessos conduzem frequentemente ao reconhecimento de necessidades de aprendizagem	1	2	3	4	5
21. É fácil obter as informações de que necessitamos para realizar o trabalho	1	2	3	4	5
22. Há a noção de que o trabalho de um departamento ou ciclo depende do trabalho dos outros departamentos e ciclos	1	2	3	4	5
23. Acredita-se que as pessoas podem e querem aprender para melhorar	1	2	3	4	5
24. As reclamações dos pais são tidas em consideração e analisadas com cuidado de forma a melhorarmos	1	2	3	4	5
25. Sabemos que é importante contribuir com ideias e inovações para a melhoria dos processos de trabalho	1	2	3	4	5
26. Experimentam-se novas formas de realizar as tarefas educativas ou outras	1	2	3	4	5
27. A prática docente é valorizada no sentido da aquisição de novas competências	1	2	3	4	5
28. Sabemos que é importante reflectir sobre boas práticas de outras escolas (públicas e privadas) confrontando-as com as nossas no sentido de melhorias contextualizadas	1	2	3	4	5
29. Temos liberdade para escolher o processo que consideramos melhor para realizar determinada tarefa	1	2	3	4	5
30. Existe um ambiente de confiança e respeito, onde as pessoas ouvem o que as outras dizem, mesmo que sejam críticas	1	2	3	4	5

Obrigado pela disponibilidade para responder ao presente questionário, garantimos o anonimato e as devidas salvaguardas éticas na utilização da informação.

Anexo 3

QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO COM A VIDA, AFECTIVIDADE POSITIVA E AFECTIVIDADE NEGATIVA

Mais abaixo, encontrará cinco frases, com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5, à direita de cada frase. Marque uma cruz (X), dentro do quadro, que melhor indica a sua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

DM = Discordo Muito,
DP = Discordo um pouco,
NCND = Não concordo Nem Discordo,
CP = Concordo um Pouco,
CM = Concordo Muito

	DM	DP	NCND	CP	CM
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, Com o que eu gostaria que ela fosse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito Boas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito com a minha vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas Importantes da vida, que eu desejaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique, até que ponto, experimentou os sentimentos e emoções, abaixo descritos, na semana passada.

Marque a cruz só num dos cinco quadrados, à frente de cada palavra.

	Muito pouco ou nada	Um pouco	Assim, assim	Muito	Muitíssimo
1. Interessado					
2. Aflito (a)					
3. Estimulado/animado					
4. Aborrecido					
5. Forte					
6. Culpado (a)					
7. Assustado (a)					
8. Hostil (inimigo)					
9. Entusiasmado					
10. Orgulhoso(a)					
11. Irritável					
12. Atento(a)					
13. Envergonhado(a)					
14. Inspirado(a)					
15. Nervoso(a)					
16. Decidido(a)					
17. Atencioso(a)					
18. Agitado (inquieta)					
19. Activo (mexido)					
20. Medroso(a)					
21. Emocionado(a)					
22. Magoado(a)					



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Ex.º Senhor Presidente do
Conselho Executivo

No âmbito de uma investigação que estou a desenvolver, conducente à elaboração da dissertação de mestrado em Ciências de Educação, pretendo aplicar dois questionários que visam a recolha de dados sobre cultura de escola e bem-estar subjectivo nos Ensinos Básico e Secundário em escolas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Os dados que pretendo recolher revestem-se da máxima importância para a elaboração do meu trabalho e penso que a análise dos resultados obtidos poderá contribuir para uma maior compreensão dos factores que influenciam quer a cultura escolar, quer o grau de bem-estar subjectivo dos professores, quer a relação existente entre cultura escolar e bem-estar subjectivo dos professores.

Tendo uma perspectiva de rentabilização de esforços, será anexo aos meus dois questionários, já referidos, um outro sobre Satisfação Profissional que tem a finalidade da consecução de um outro trabalho de uma colega de curso. Solicito, pois, a sua colaboração no sentido de autorizar o preenchimento dos questionários pelos professores da Escola/ Agrupamento.

Agradeço, antecipadamente, toda a compreensão e colaboração.

Com os melhores cumprimentos

(Alice Baptista)



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Caro (a) colega

No âmbito de uma investigação que estou a desenvolver, conducente à elaboração da dissertação de mestrado em Ciências de Educação, pretendo aplicar dois questionários que visam a recolha de dados sobre cultura de escola e bem-estar subjectivo dos professores nos Ensinos Básico e Secundário, em escolas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Os dados que pretendo recolher revestem-se da máxima importância para a elaboração do meu trabalho e penso que a análise dos resultados obtidos poderá contribuir para uma maior compreensão dos factores que influenciam quer a cultura escolar, quer o grau de bem-estar subjectivo dos professores, quer a relação existente entre cultura e bem-estar.

Solicito, pois, a sua colaboração através do preenchimento dos questionários, de acordo com as indicações que constam nos mesmos, tendo sempre presente o contexto da sua escola e a sua sincera opinião.

Algumas perguntas revestem-se de alguma delicadeza, no entanto, o presente questionário é anónimo e todas as suas respostas serão confidenciais.

Depois de preencher os questionários, agradeço que os coloque numa urna, identificada para o efeito, que se encontrará na sala de professores.

Agradeço, antecipadamente, toda a compreensão e colaboração.

Com os melhores cumprimentos

(Alice Baptista)