

Helena Maria Lopes da Costa Marques

CULTURA DE APRENDIZAGEM E SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada na 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 FERREIRA

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

COIMBRA, 2009

Agradecimentos

A presente investigação só foi possível graças ao imprescindível contributo de várias pessoas, às quais não posso deixar de expressar o meu mais sincero agradecimento.

Primeiramente às que mais afectadas foram relativamente à minha disponibilidade de tempo, que foi muito pouca comparativamente ao muito tempo a que têm direito: à Marina (pessoa que mais me incentivou a prosseguir) e David, meus filhos, a quem dedico este trabalho.

Ao meu marido pelo apoio prestado.

Ao meu orientador, professor Doutor Joaquim Armando Ferreira, pela ajuda e dedicação manifestada ao longo da concretização deste trabalho, pela motivação e encorajamento que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Aos professores que participaram neste estudo.

Aos meus amigos, pelas palavras de incentivo e apoio que só amigos verdadeiros conseguem demonstrar: Conceição Neto, Lígia, Alda, Nuno Fonseca e Paulo Carvalho.

Resumo

A presente dissertação centra-se no estudo da relação entre a cultura de aprendizagem e a satisfação dos professores. A finalidade desta pesquisa é compreender, primeiramente, cada conceito e depois a relação entre os mesmos.

Trata-se de um estudo de tipo analítico, que tem como população professores dos diferentes ciclos de ensino e do secundário, do distrito de Coimbra. A amostra é constituída por 212 professores, colocados, no ano de 2008 – 2009, em escolas do referido distrito. Foram utilizados dois instrumentos de colheita de dados, relativos às duas principais variáveis em estudo: TJSQ (Teacher Job Satisfaction Questionnaire), e Escala de Orientação para a Aprendizagem de Rebelo (2006).

O presente estudo revela a existência de correlações positivas entre os factores da cultura e da satisfação estudados, com excepção de um deles, o das recompensas pessoais (vencimento, progressão na carreira, segurança de emprego, reconhecimento social). Dimensão que, curiosamente, está relacionada com aspectos essencialmente exteriores à escola que dificilmente podem ser influenciados pela cultura escolar.

Os dados também reiteram o facto, observado em outros estudos científicos anteriores, dos professores do 1º ciclo serem o grupo profissional menos satisfeito com as condições materiais escolares (instalações e equipamento).

É de salientar, ainda, um maior índice de satisfação dos professores contratados com as recompensas pessoais, o que contraria estudos anteriores. Tal facto pode estar relacionado com o contexto económico actual, no qual a aquisição do primeiro emprego, com os benefícios auferidos, é algo de extremamente valorizado.

Abstract

This scientific research focuses on the study of the relationship between learning culture and teachers' job satisfaction. The objective of this study is both to understand each construct and the relationship between them.

This is an analytical study using a sample of 212 teachers from first grade to high school working during the 2008-2009 school year at Coimbra's District. Two instruments have been used to collect data about the two main dimensions of the study: The TJSQ (Teacher Job Satisfaction Questionnaire) and the "Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem" (Scale of Culture Orientation for Learning) by Rebelo (2006).

The present study proved that there are positive correlations between the studied factors of culture and satisfaction. An exception is made for the factor of personal rewards (salary, career progress, employment stability, social recognition), barely affected by the school culture.

The results repeat previous scientific studies among teachers of first grade stating that they are the less satisfied when inquired about school accommodations and equipment.

We emphasize a fact that goes on the opposite side of previous studies. The teachers who start their careers are in general more satisfied on personal rewards than their colleagues with better working contracts. This may be related to the present economical situation where getting the first job is well treasured.

Resumé

Cette thèse se centre sur l'étude de la relation parmi la culture de l'apprentissage et la satisfaction des enseignants. Le but de cette recherche est de comprendre, en premier lieu, chaque concept et, ensuite, la relation entre eux.

Il est une sorte d'étude analytique, qui a comme population des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire, du district de Coimbra. L'échantillon était constitué de 212 enseignants, placés dans les écoles du district, pendant l'année de 2008 - 2009. Deux instruments de collecte de données ont été utilisés de façon à mesurer les deux principales variables à l'étude: le TJSQ (Teacher Job Satisfaction Questionnaire) et l'Échelle de Orientation Culturel pour l'Apprentissage de Rebelo (2006).

Cette étude démontre l'existence des corrélations positives parmi les facteurs de la culture et les facteurs de la satisfaction étudiés, il y a seulement une exception pour le facteur «avantages personnels» (salaire, l'avancement, la sécurité de l'emploi, reconnaissance sociale). Dimension qui, curieusement, est liée particulièrement à des questions en dehors de l'école qui ne peut guère être influencés par la culture scolaire.

Les données confirment également le fait, observé dans d'autres recherches antérieures, de que les enseignants de l'enseignement primaire ont été le groupe professionnel moins satisfait avec les conditions matérielles scolaires (installations et équipements).

Il convient de noter, également, un taux plus élevé de satisfaction des enseignants recrutés avec les récompenses personnels, ce qui contredit les études précédentes. Parce que, dans le contexte économique actuel, l'acquisition d'un premier emploi avec les conséquences associées est extrêmement précieuse.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Resume	iv
Índice geral	v
Índice de quadros e Índice de gráficos	viii
INTRODUÇÃO	10
Parte 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
Capítulo I - SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	15
1. Definições de satisfação profissional	15
2. Factores implicados na satisfação docente	18
2.1. Natureza do próprio trabalho	20
2.2. Recompensas pessoais	21
2.2.1. Salário	21
2.2.2. Oportunidade de progressão	24
2.2.3. Reconhecimento	26
2.3. Relações interpessoais	28
2.3.1. As relações com os colegas	29
2.3.2. As relações com os órgãos de gestão	30
2.4. Condições de trabalho	32

3. Teorias subjacentes à satisfação profissional	37
3.1. Teoria dos conteúdos	37
3.2. Teoria dos processos	42
4. Satisfação na actividade docente em contexto português.....	45
Capítulo II - CULTURA ORGANIZACIONAL	53
1. Definições de cultura e subculturas	53
1.1. Tendências subjacentes à análise de cultura organizacional	57
1.2. Clima organizacional e cultura organizacional	62
2. Contexto de emergência da cultura organizacional	65
3. Cultura de aprendizagem e de desenvolvimento	67
4. Especificidades político – organizacionais da escola Portuguesa e a construção de uma cultura escolar própria	72
5. Relação da cultura com a satisfação	79
Parte II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	82
Capítulo III – METODOLOGIA	83
1. Delimitação do problema e objectivos de investigação	83
2. Amostra	85
3. Instrumentos	90
3.1. Teacher Job Satisfaction (TJSQ).....	90
3.2. Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem	95
4. Procedimentos	102

Capítulo IV –

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	103
1. Estudos diferenciais	103
1.1. Resultados obtidos no TJSQ (Teacher Job Satisfaction Questionnaire)	103
1.2. Resultado obtidos na Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem ..	109
2. Estudos correlacionais	113
3. Discussão dos resultados	116
CONCLUSÃO	122
Bibliografia	126
Anexos	139

Índice de Quadros

Quadro 1 - Média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa corrigido para os itens da subescala de orientação para o exterior	99
Quadro 2 - Média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa corrigido para os itens da subescala autonomia e responsabilização	100
Quadro 3 - Média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa corrigido para os itens da subescala Apoio da liderança	101
Quadro 4 - Média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa corrigido para os itens da subescala estímulo à aprendizagem	101
Quadro 5 – Valores mínimo e máximo, médias, desvio-padrão para os diferentes factores da satisfação profissional	103
Quadro 6 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função do nível de ensino	104
Quadro 7 - Médias, desvio-padrão e teste t relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função do sexo	105
Quadro 8 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função do estado civil	106
Quadro 9 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função da situação profissional	107
Quadro 10 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função do tempo de serviço total	108
Quadro 11 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função das habilitações académicas	108
Quadro 12 – Valores mínimos e máximos, média, desvio-padrão e Alfa de Cronbach para os diferentes factores da cultura de aprendizagem	109
Quadro 13 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem em função do nível de ensino	110
Quadro 14 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da cultura de aprendizagem em função do sexo	110

Quadro 15 - Médias, desvio-padrão e Tteste F relativos aos cinco factores da cultura de aprendizagem em função do estado civil	111
Quadro 16 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da cultura de aprendizagem em função da situação profissional	111
Quadro 17 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da cultura de aprendizagem em função do tempo de serviço total	112
Quadro 18 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da cultura de aprendizagem em função das habilitações académicas	112
Quadro 19 – Apresentação das correlações entre as variáveis quantitativas	115

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da percentagem de professores pelo nível em que leccionam ...	86
Gráfico 2 - Distribuição da percentagem de professores pelo sexo	87
Gráfico 3 - Distribuição da percentagem de professores pelas idades	87
Gráfico 4 - Distribuição da percentagem de professores pelo estado civil	88
Gráfico 5 - Distribuição da percentagem de professores pelo tempo de serviço	89
Gráfico 6 - Distribuição da percentagem de professores pela situação profissional	89
Gráfico 7 - Distribuição da percentagem de professores pelas habilitações académicas	90

INTRODUÇÃO

"Nada deve ser mais importante nem mais desejável (...) do que preservar a boa disposição dos professores (...). É nisso que reside o maior segredo do bom funcionamento das escolas (...)."

Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599)

De alguns anos a esta parte, tem havido uma preocupação e interesse crescentes sobre o estudo da satisfação profissional em geral e especificamente com a satisfação profissional dos professores. Tem-se tornado um dos principais temas de investigação psicológica e educacional.

Existem razões justificáveis para este facto. O trabalho que cada um executa, tem uma influência intensa na sua vida. É dele que se retiram diferentes tipos de recompensas: materiais, prestígio, valorização pessoal enquanto fonte de auto-estima e meios de realização pessoal. Estar satisfeito com o trabalho tem implicações positivas em diversas dimensões da vida de cada indivíduo, detendo, conseqüentemente, atitudes mais agradáveis em relação à vida em geral, o que, por sua vez, resulta em sociedades compostas por cidadãos mais felizes e saudáveis psicologicamente.

A nível organizacional a satisfação profissional está ligada de uma forma implícita ou explícita à produtividade e à qualidade e várias teorias de gestão têm subjacente uma cultura de interesse e cuidado com os trabalhadores, pois há a consciência que deles depende o sucesso das organizações.

A problemática da cultura organizacional tem-se revelado de extrema importância para as empresas, em geral, e particularmente para a compreensão das escolas enquanto contextos organizacionais concretos. Nos últimos anos alguns trabalhos de investigação se têm realizado, muito embora sejam predominantemente no âmbito das abordagens mais críticas e reflexivas, que demonstram a crescente procura e identificação de potencialidades que esta problemática encerra em algumas esferas de funcionamento quotidiano das organizações.

Existem dois registos diferentes na abordagem da cultura organizacional: um registo mais

gestionário e outro mais crítico (Torres, 2006). Contrariamente à autora, anteriormente citada, que considera o segundo registo mais interessante e intelectualmente mais desafiador, nós consideramos não menos interessante a cultura como uma variável que pode ser gerida no sentido da eficácia e excelência da escola. Sem no entanto desvalorizarmos a vertente interpretativista da cultura, que também nos parece imprescindível para a compreensão holística da realidade escolar.

Os discursos que, já há algum tempo a esta parte, se têm ouvido dos políticos e dos gestores e administradores escolares, detêm uma incorporação crescente desta problemática cultural, convocada frequentemente no quadro de preocupações técnicas e gestionárias. Queremos acreditar que tais discursos sejam coerentes no sentido da concessão das margens de autonomia que as escolas necessitam, para que a gestão da cultura, que se quer de aprendizagem e desenvolvimento, leve ao sucesso da escola pública.

Dentro de um quadro teórico que perspectiva a cultura numa vertente gestionária, que escolhemos para ancorar o nosso trabalho, e tendo em conta que já existe alguma sensibilidade teórica e algum trabalho prático nesse sentido, temos a expectativa que as escolas, cujas lideranças promovem uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento garantam uma maior satisfação dos professores. E, por isso mesmo, quisemos responder à seguinte questão de estudo: Será que uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento influencia a satisfação profissional dos professores?

Se as empresas de bens e serviços estão tão empenhadas e se esforçam por conseguir níveis de sucesso cada vez mais elevados, tendo em conta que uma parte desse sucesso passa também pela satisfação dos trabalhadores, ainda mais as escolas, organizações que trabalham a favor da formação integral dos alunos, deverão estar interessadas em ascender a patamares de excelência cada vez mais elevados, dada a nobreza da sua missão. Primando pelo enquadramento certo para o cumprimento da função dos professores, co-educadores em parceria com os pais e outros elementos da comunidade local, desejando que o meio que os rodeia seja composto por cidadãos bem formados, livres e responsáveis.

Para levarmos a cabo a tarefa a que nos propusemos, organizámos a estrutura do nosso trabalho em duas partes: a primeira, relativa à revisão da literatura e a segunda parte, referente à realização pessoal do estudo que se designou por estudo empírico.

Relativamente à revisão da literatura, a orientação seguida vai no sentido de encontrarmos bases teóricas que nos possibilitam fundamentos consistentes onde sustentaremos o estudo

empírico, desenvolvendo e aplicando metodologias que levem à produção de conhecimentos utilizáveis, com alguma espécie de valor para as organizações e sociedade em geral.

Iniciaremos, no capítulo 1, apresentando a fundamentação teórica que envolve o conceito de satisfação, quer a um nível mais global ou macro, satisfação profissional, quer a um nível menos abrangente, a satisfação dos professores. E verificamos, como veremos mais adiante no enquadramento teórico, que apesar de muito já se ter pensado sobre o tema, ainda existe alguma indefinição e diferentes posições. Muitas são as definições e é grande o número de factores que a influenciam, tornando difícil a delimitação do campo de estudo. No entanto, optámos por nos apropriar de alguma similaridade entre definições e por considerar os factores mais referenciados na literatura que nos possibilitaram a utilização do instrumento de colheita de dados: Teacher Job Satisfaction Questionnaire, já validado para Portugal, e usado por vários autores, nomeadamente por Seco (2000).

No capítulo 2, decidimos fazer uma recolha do que os autores entendem sobre cultura organizacional em geral e mais especificamente num contexto organizacional escolar, para depois caracterizarmos a cultura de aprendizagem e desenvolvimento. É sobre este conceito que recaiu o interesse do nosso estudo, uma vez que a intenção do mesmo, como já foi referido, é perceber se a cultura de aprendizagem e desenvolvimento influencia a satisfação profissional dos professores. Não quisemos deixar de investigar os actuais modelos político-administrativos portugueses no sentido de verificar se os mesmos são propiciadores da autonomia desejada, para que seja desenvolvida nas escolas uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento.

Na parte II, no seu capítulo 1, descrevemos a metodologia de investigação seguida. É nesta parte do trabalho que registamos todo o processo seguido de validação, para o contexto da organização escolar, da escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem, uma vez que a mesma foi usada, por Rebelo (2000), para organizações do tipo empresarial.

O capítulo 2 foi usado para a apresentação dos resultados obtidos e para concretizar a discussão dos mesmos, valorizando o que de novo se pode extrair, tendo em conta o que diversos autores já pensaram sobre os assuntos em análise e discussão.

Por último, na conclusão, registamos os benefícios colhidos bem como as dificuldades que foram surgindo ao longo da realização do presente trabalho. Fazemos, ainda, referência às limitações do estudo e possíveis sugestões para futuras investigações neste domínio.

Com o presente estudo, esperamos contribuir para conhecer a relação entre a cultura de aprendizagem e a satisfação dos professores, tendo em vista o aproveitamento dos resultados no sentido de uma melhor compreensão e difusão relativas a factores que influenciam a satisfação.

Parte I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I - SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo abordaremos o conceito de satisfação, concordando que o mesmo é conceptualizado pelo campo teórico do investigador, nem sempre é consensual entre os vários autores que o estudam e, portanto, não existe uma definição unanimemente aceite (Seco, 2002). Apresentaremos, logo de seguida, algumas teorias de natureza variada que ajudam na tarefa da compreensão, ainda que parcial, dos factores que estão implicados na satisfação docente.

1. Definições de satisfação profissional

A Satisfação profissional é um dos conceitos mais estudados no contexto da psicologia organizacional e da psicologia social. No entanto, a sua natureza, continua envolvida nalguma indefinição. Uma das razões desse facto advém da diferente importância que é atribuída aos diversos domínios ou facetas que integram a satisfação profissional.

Ao longo dos tempos, várias foram as definições que integraram a literatura ligada a esta área. Referiremos abaixo algumas, nas quais ressalta o facto da satisfação profissional aparecer quer como uma atitude, quer como um estado de espírito, quer como um estado afectivo ou emocional, revelando alguma difusão relativamente aquilo que realmente é. Uns encaram-na como uma entidade global, outros encaram-na composta por entidades específicas. Uma das primeiras tentativas de operacionalizar o conceito foi realizada por Hoppock (1935), que o definiu como uma combinação de circunstâncias psicológicas, fisiológicas e ambientais que permitem à pessoa dizer com sinceridade que está satisfeita com o seu trabalho. Locke (1976, p. 1300) definiu a satisfação profissional como “um estado emocional positivo ou de prazer resultante da avaliação do nosso trabalho ou experiências de trabalho”. Vroom (1964, p. 99) definiu o conceito como “orientações afectivas por parte dos indivíduos face aos papéis profissionais que presentemente, desempenha”. Lofquist e Dawis (1969, p. 47) encaram o conceito como “o estado emocional de prazer resultante da avaliação da medida em que o ambiente de trabalho realiza as necessidades do indivíduo”. Young (1984, p. 115) considera-a como “a reacção

afectiva que os trabalhadores têm acerca das suas profissões”. Solly e Hohenshil definem a satisfação profissional “como uma atitude dos indivíduos acerca dos seus trabalhos consistindo num factor global ou geral de satisfação, bem como no conjunto de factores específicos” (1986, p. 86). Mais recentemente, Robbins (1996, p. 145) define o conceito como “a atitude geral do indivíduo em relação ao seu trabalho”. Spector (1997, p. 2) apresenta uma definição muito sucinta “satisfação profissional é simplesmente o que as pessoas sentem acerca das suas profissões ou de diferentes aspectos das suas profissões.” No entendimento de Jayaratne (1993) a satisfação tem sido encarada, sobretudo, como um estado afectivo, no entanto, a existência de componentes cognitivas tem vindo a ser reconhecidas e Brief (1998, p. 86), de uma forma clara, refere-se à satisfação profissional como “um estado interno que é expresso pela avaliação afectiva e/ou cognitiva da profissão experienciada com alguns graus a favor ou a desfavor”.

Salienta-se o facto de que, enquanto alguns autores se referem ao conceito como um todo, outros o consideram integrado por um conjunto de domínios ou facetas específicas.

Relativamente à satisfação profissional dos professores, tendo em conta algumas reflexões dos autores, resultam algumas definições, que não se afastam daquilo que é o entendimento da satisfação profissional em geral, embora adaptadas a esse contexto específico. Blase (1982, p.107) considera-a como “um estado emocional subjectivo de sinal positivo relativo, essencialmente, às recompensas intrínsecas adequadas retiradas do trabalho com os alunos, ou aos diferentes papéis profissionais que os professores desempenham”. Chapman & Lowther (1982, p. 243) referem que “a satisfação na carreira é entendida como a reacção afectiva geral do professor em relação ao seu trabalho” e Watson e os seus colaboradores consideram a satisfação profissional docente como “o grau de satisfação ou bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho ou às circunstâncias que o envolvem” (1991, p.69). Para Estrela (1997, p. 84), a satisfação dos professores é considerada como “um sentimento e forma de estar positivos dos professores, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à profissão”.

Embora não haja um consenso relativamente à definição do conceito de satisfação profissional, é aceite por muitos autores que na sua avaliação coexistem duas componentes essenciais: a cognitiva e a afectiva (Brief, 1998; Brief e Roberson, 1989; Organ, e Near, 1985; Pekrun e Frese, 1992).

Segundo Moorman (1993), a componente afectiva baseia-se numa avaliação emocional

positiva acerca da profissão, remetendo para os aspectos do trabalho que evocam boa disposição e sentimentos positivos. A medição desses aspectos pode incluir questões sobre os sentimentos relativos à profissão ou sobre a disposição afectiva enquanto se trabalha. A avaliação da componente cognitiva liga-se mais a uma avaliação lógica e racional das condições de trabalho, oportunidades e resultados.

Organ e Near (1985) entendem que a diferença entre a componente afectiva e a componente cognitiva da satisfação profissional reside no facto de a componente afectiva enfatizar não a avaliação "do que falta", mas os sentimentos dos indivíduos em termos hedónicos, enquanto que a componente cognitiva está mais orientada para a avaliação do salário, da supervisão, das oportunidades de promoção. Vários estudos confirmam a existência destas duas componentes nos diferentes instrumentos de avaliação (Brief e Roberson, 1989; Organ e Near, 1985).

Debruçando-se sobre a questão do afecto no trabalho, e depois de uma análise de várias concepções de satisfação profissional, Brief e Weiss (2002) consideram que a satisfação profissional tanto tem sido considerada como um julgamento avaliativo, como uma atitude, integrando deste modo as componentes afectiva e cognitiva. Esta distinção é essencial porque evidencia duas formas distintas de abordar a satisfação profissional. Por outro lado, se a satisfação é entendida apenas como um julgamento avaliativo, então o afecto no trabalho antecede o próprio trabalho e condiciona as cognições sobre o mesmo. Se, por sua vez, a satisfação é considerada como possuindo ambas as componentes, então o afecto no trabalho passa a ser um indicador da satisfação acerca da profissão.

Não obstante a riqueza da literatura sobre o que se entende por satisfação queremos deixar registada uma versão que possa ser tomada como mais consensual. Nesta perspectiva, podemos afirmar que satisfação profissional docente é um estado geral positivo e emocional associado a adequadas recompensas intrínsecas pelo trabalho com os alunos, ou associado aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham (Blase, 1982; Chapman e Lowther 1982; Lester, 1987; Alves, 1994; Dias, 2003).

Domínios da Satisfação

Algumas das dificuldades em operacionalizar a satisfação profissional provêm do facto de a mesma ser ora concebida globalmente, ora integrando um conjunto de domínios. Por esse motivo e também pela operacionalização resultante, um outro aspecto que é

importante abordar, tem a ver com os domínios ou facetas da satisfação profissional.

Há quem considere que a satisfação global parece ser positivamente influenciada não apenas pela satisfação nas diversas componentes da profissão, mas aumenta com o número de domínios considerados (Khaleque e Raham, 1987). Também Howard e Frink (1996) consideram que os resultados dos estudos que têm sido realizados sustentam a perspectiva da satisfação profissional como um constructo multidimensional, muito embora não exista consenso relativo à qualidade e quantidade dos domínios que a integram.

Relativamente à satisfação com a profissão docente, também não existe um consenso absoluto relativamente aos factores que a integram e, por essa razão, consideraremos seguidamente diferentes perspectivas relativas ao modo de abordar a satisfação neste contexto, tendo em conta os factores implicados.

2. Factores implicados na satisfação docente

Concordamos com Seco (2002, p.48) quando diz que parte da dificuldade de entendimento, no sentido do consenso do conceito de satisfação, prende-se muito com os diferentes quadros de referência utilizados pelos autores para identificar os factores que influenciam a satisfação dos professores. Em todos os estudos relacionados com os factores de satisfação, os autores tentam agrupá-los, atribuindo-lhe uma denominação. O número exacto e a natureza dos factores variam muito. Referir-nos-emos de seguida a diferentes taxonomias usadas por alguns autores, desenvolvendo aquela sistematização que tem obtido um apoio empírico mais relevante.

Há autores, como Zigarelli (1996), que acreditam que a satisfação profissional dos professores possui uma estrutura unifactorial. Por outro lado, Dinham (1994) distingue dois grandes domínios da satisfação dos professores e apresenta como fontes dessa satisfação a natureza humana e afectiva das suas actividades, em especial a realização dos alunos, e como fonte de insatisfação as estruturas educacionais e administrativas, o tamanho das turmas, a falta de recursos e as políticas educativas. Outras abordagens, também dão conta apenas de dois factores: Intrínsecos e Extrínsecos. Os factores intrínsecos referem-se às interacções com os pares, às percepções de cada um em relação aos outros e às tarefas; os factores extrínsecos, referem-se ao salário, ao apoio recebido na

organização, à segurança, aos meios disponíveis, entre outros. Alguns investigadores defendem que os motivos intrínsecos contribuem mais intensamente para a satisfação, como por exemplo, o gosto de ser professor e a realização pessoal (Anderson e Iwanicki, 1984; Cruz et al., 1988; Alves, 1991)

Kime e Loadman (1994) por sua vez, num estudo com 2000 professores, concluíram que a satisfação profissional dos professores é um constructo complexo e multifacetado que integra as interações com os alunos, as interações com os colegas, a autonomia profissional, as condições de trabalho, o salário e as oportunidades de progressão.

No entendimento de Robbins (1996) existem cinco domínios relativos à satisfação profissional: o trabalho mentalmente excitante, a justiça nas recompensas, as condições físicas e ambientais apropriadas, as relações interpessoais de apoio, o ajustamento entre a personalidade do indivíduo e a natureza do trabalho.

Segundo Teresa Estrela (1997) podemos agrupar os factores da seguinte forma: Económicos – o salário; Institucionais – Políticas centralizadoras, características da escola; Pedagógicos – o sucesso / insucesso dos alunos, condições de trabalho; Relacionais – relações entre os diversos actores da escola; Sociais – o estatuto social e a imagem ou representação social. Porter e Steers (1973) identificaram três tipos de factores: Gerais inerentes à organização (salário, promoções e benefícios sociais); Contexto de trabalho (natureza das tarefas, o estilo de liderança, relações com outros); Individuais (idade, personalidade, valores e interesses). Dos inúmeros factores identificados por Locke (1976), verificam-se duas categorias de factores: Os agentes (relações com outros, liderança); Os acontecimentos ou condições (interesse, oportunidades, promoções). Na categoria dos agentes, Locke induz aqui todas as relações do indivíduo com os outros. Quanto se abordam os acontecimentos ou condições, trata-se de factores como a natureza do trabalho, as recompensas e o contexto. Para Ferreira et al. (2001) os factores comuns implicados na satisfação profissional docente são: trabalho desafiante, equidade na recompensa, condições ambientais e físicas de trabalho, relacionamento interpessoal e adequação da personalidade ao trabalho.

Recentemente, Arani e Abbasi (2004) salientaram que a satisfação profissional dos professores está mais relacionada com as características pessoais dos professores do que com factores externos, como por exemplo o estilo de actuação dos órgãos de gestão da escola ou a cultura da escola.

Apesar das diferentes formas de sistematização existentes, optamos pela proposta de Lester

(1982) que é corroborada por Seco (2002). Ambos os autores consideram factores da satisfação, os relacionados com a natureza do próprio trabalho, as recompensas pessoais, as relações interpessoais e as condições de trabalho. As estruturas encontradas por Lester, serviram para a formulação de Teacher Job Satisfaction Questionnaire, que adoptámos para a realização do nosso estudo. Por conseguinte, seguidamente, desenvolveremos cada factor supra referenciado.

2.1. Natureza do próprio trabalho

No mundo do trabalho em geral, encontrar satisfação na natureza do próprio trabalho, implica que este seja “interessante e variado”, independentemente dos traços culturais de cada país. Esta é a conclusão a que chega Robbins (1996), depois da realização de um estudo com oito países culturalmente diferentes. De entre onze objectivos relacionados com o mundo do trabalho, os trabalhadores de diferentes países (Bélgica, Inglaterra, Israel e Estados Unidos) consideraram a natureza interessante do trabalho como o factor mais importante. No Japão, Holanda e Alemanha, o factor anteriormente referido foi considerado em segundo ou terceiro lugar. Tendo também em conta o estudo comparativo relativo aos resultados das escolhas profissionais, numa amostra de estudantes universitários (no qual as necessidades de crescimento, de realização e de responsabilização foram encontrados como mais importantes), poderá afirmar-se que existe alguma universalidade na importância atribuída aos factores intrínsecos de determinação da satisfação profissional.

Em Portugal, Vala, Bastos e Catarro (1983) e Dias (2003) concluíram que existem indicadores que demonstram uma valorização das motivações intrínsecas para o trabalho, privilegiadas pelos trabalhadores portugueses. O carácter intrínseco dos factores situa-se no próprio conteúdo, na forma e na significação do trabalho.

Relativamente à actividade docente, segundo Jesus (1996), os incentivos intrínsecos, normalmente os que decorrem do ensino – aprendizagem são os incentivos responsáveis pela motivação dos professores. Segundo um estudo que abrangeu 1500 professores portugueses dos vários ciclos de ensino, Cruz et al (1988), realçam os factores de conteúdo ou intrínsecos como os que maior peso têm para a satisfação docente, sendo os factores extrínsecos à profissão, de conotação socialmente negativa. Também Alves (1996)

verificou uma percepção pessoal de satisfação de um grupo de professores do ensino secundário, fundamentada em motivos intrínsecos, como o gosto de ser professor, a realização pessoal, aparecendo sempre como factores com conotação positiva para a satisfação dos professores. Por outro lado, são os factores extrínsecos que apresentam conotação negativa, entre eles a afirmação social, as recompensas e as rotinas.

Em vários estudos, realçam-se os aspectos intrínsecos para uma compreensão do processo de satisfação, em diferentes áreas profissionais e contextos culturais (Cheung e Scherling, 1999) e também na actividade docente (Cockburn, 2000). Concluindo-se que, para se encontrar satisfação no próprio trabalho, este deverá ser mentalmente interessante, desafiante e proporcionar possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de carreira, conduzindo ao bem-estar psicológico. Para se sentir satisfeito, o professor necessita de saber lidar eficazmente com a situação de trabalho, reconhecendo-a como pessoalmente interessante e significativa, e percebendo um sentido de eficácia e de competência que lhe permita experienciar o prazer da realização na actividade docente.

2.2. Recompensas Pessoais

As recompensas pessoais podem ser tangíveis ou não tangíveis. São tangíveis quando se trata de recompensas como o salário ou a progressão na carreira e não intangíveis quando se trata de reconhecimento pessoal ou prestígio.

2.2.1. Salário

Para alguns autores é incontornável a importância que o salário representa para a satisfação de qualquer trabalhador, pois é um dos factores que se associa à percepção de bem-estar em situação de trabalho. Para outros o salário não é um factor de grande importância para a explicação da satisfação, preferindo dar maior importância à natureza desafiante do trabalho, às relações interpessoais, à participação nas tomadas de decisão de entre outras.

O aspecto financeiro, materializado pelo salário, é o elemento que o distingue do “jogo, do lazer ou mesmo de actividades utilitárias não remuneradas” (Francês, 1984, p.81), e portanto, o salário terá influência no grau de satisfação profissional. Este autor, depois de uma revisão bibliográfica, concluiu que o salário não é um factor cuja percentagem de

variância explicativa da satisfação seja tão elevada, comparativamente a factores que lidam com aspectos intrínsecos. No entanto, na nossa perspectiva, assim como na de (Seco, 2002), o salário merece ser considerado, uma vez que nenhuma abordagem sobre satisfação ficaria completa, em particular nas sociedades ocidentais contemporâneas onde a dependência dos recursos financeiros é flagrante e onde o surto do materialismo e de um consumismo excessivo é também um traço cada vez mais transversal. É de fácil compreensão que a análise desta questão registe alguma controvérsia.

Vários estudos têm comprovado que o salário é mais frequentemente referido como factor de insatisfação do que de satisfação (Alves, 1991; Correia, 1997; Gonçalves, 1995; Jesus, 1993, Teodoro, 1994; Sederberg e Clark, 1990; Robins, 1995; Igalens, 1999; Kelly, 2004; McElroy, 2004). Os estudos referenciados, de entre outros, comprovam que os professores se sentem insatisfeitos sendo, o factor económico, uma das principais fontes de insatisfação.

Segundo Alves (1994), os professores começam a sua carreira com muita vontade de colocar em primeiro lugar as recompensas intrínsecas, renunciando a altos salários, mas quando as expectativas são falhadas, os salários passam a ser uma fonte considerável de insatisfação.

O poder dissuasivo que os baixos salários exercem sobre os indivíduos mais capacitados, faz com que os mesmos acabem por canalizar as suas potencialidades para outras profissões, não só melhor remuneradas, mas com maiores possibilidades de promoção e maior prestígio social. Nos Estados Unidos, o salário é um dos principais factores de abandono da profissão docente e o principal factor para a troca de escola, sobretudo entre as escolas públicas e privadas (Kelly, 2004).

A opinião de Cavaco (1993) é também no sentido do poder dissuasivo dos baixos salários. Ele acrescenta que muitos professores dão à escola o mínimo essencial à manutenção de uma imagem de competência profissional, quer dizer, rotinizam as aulas, transmitindo os conteúdos programáticos e classificando os alunos, e o essencial da sua actividade desenvolve-se noutros locais, como por exemplo dedicando-se “às explicações”. McElroy (2004) concorda que o único modo de manter os bons professores no ensino será proporcionar-lhes melhores salários e outros benefícios; acrescentando que o factor económico é o mais importante na satisfação profissional.

A tendência actual é orientada no sentido de proporcionar aos trabalhadores outros incentivos, que não o salário. Esta tendência tem a ver com a complexa relação entre os

incentivos salariais e a satisfação profissional. É que o salário não tem o mesmo valor para todas as pessoas, e mesmo para o mesmo indivíduo, a sua importância pode variar de contexto para contexto, e nem só o salário é um factor motivador para muitos trabalhadores. É por isso que “as organizações mais inteligentes procuram atrair os seus colaboradores com recompensas não monetárias, que facilitam a vida diária” (Seco 2002, p.58). As ditas empresas disponibilizam um conjunto de incentivos que permitem implementar uma cultura que valoriza, reconhecendo de uma forma prática, o desempenho e as boas práticas do indivíduo.

Existe uma outra questão relevante no que diz respeito à atribuição de incentivos salariais, no nosso ponto de vista relacionada com a questão anterior e que gera alguns atritos e conflitos: existem grandes diferenças relativamente ao leque salarial desde os professores que iniciam a carreira até ao final de carreira (Seco, 2000). Os mesmos estão intimamente relacionados com o número de anos de serviço que o professor tem e não com o estímulo ao envolvimento na actividade docente. Segundo Nunes (in Seco, 2000, p.154), “urge encontrar a forma de relacionar as recompensas com o comportamento efectivo do professor, atribuindo-lhe a marca da competência profissional”. Na mesma linha de pensamento, Nóvoa et al. (1995, p.30) refere que é “fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de selecção e diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade”.

De facto, o sistema de compensações monetárias atribuídas aos professores com base no mérito, é defendido por alguns autores, uma vez que a eficácia dos professores não é proporcional aos anos de serviço, por isso não é lógico que o aumento salarial se baseie nesse factor (Jesus, 1996).

O pagamento por mérito é a única forma de motivação dos professores, sobretudo se implementada com base num plano personalizado que dê resposta ao esforço e criatividade dos mesmos (Casey, 1979). Acrescente-se que o pagamento por mérito, para ser eficaz, deverá ter em conta a valorização do incentivo por parte do docente, a avaliação do seu desempenho, a clarificação da forma de pagamento e o seu montante (Lawler, 1983).

Nesta perspectiva, um bom sistema de avaliação de professores deve reflectir o respeito pelo desenvolvimento individual, sendo os mesmos encorajados a atingir determinados objectivos pessoais e organizacionais (Ellis, 1984).

Contrariando a perspectiva dos autores acima citados, Reyes (1990), afirma que a prática tem provado que o pagamento por mérito não é satisfatoriamente eficaz, sendo tal

verificável pela sua não utilização na quase totalidade dos estabelecimentos de educação onde foi testado. No entendimento de Nickerson (1984), este tipo de remuneração pelo mérito pode ter implicações negativas, nomeadamente no que diz respeito à motivação dos professores, ou, ainda, contribuir para a competição entre os colegas (Jesus, 1995).

Para Esteve (1995), o salário é mais um elemento da crise da identidade dos professores, uma vez que na Europa os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus académicos.

De tudo o que se disse anteriormente, conclui-se que apesar das diferenças ideológicas dos diferentes autores sobre a relação entre salário e satisfação, é notória a fragilidade do estatuto socioeconómico dos docentes com implicações visíveis no nível de qualidade do ensino, com afastamento dos professores mais capazes e diminuição dos índices de esforço e dedicação à profissão. Há uma desvalorização da profissão docente numa perspectiva social, uma vez que os níveis salariais e o estatuto salarial são considerados factores de prestígio social (Teodoro, 1994).

2.2.2. Oportunidades de progressão

Até há bem pouco tempo, em Portugal, progredia-se na carreira docente considerando-se o tempo de serviço e o grau académico do professor. O facto de a promoção não ter nada a ver com a competência, originava uma acomodação do ponto de vista da procura da mesma, pois bastava a manutenção na profissão para aceder aos escalões mais elevados, com excepção de quem tinha de se esforçar para conseguir o grau de mestre ou de doutor (Valentino 2006).

Este modo de progressão desmotiva os docentes que desejam provar a sua eficácia e pretendem uma progressão de acordo com o mérito, embora seja aliciante para outros, uma vez que não acarreta qualquer tipo de mudança operada pelo docente ou aumento de responsabilidade (Salanova, Hontangas e Peiró, 1996). Tal como o salário, também a satisfação que se alcança com as promoções é directamente proporcional aos objectivos, expectativas e aspirações do sujeito, sendo, portanto, variável a percepção que cada um tem relativamente às mesmas (Seco, 2002).

Consideramos contudo que vários estudos, com diversos grupos profissionais, têm fundamentado a importância da equidade das promoções na percepção do bem-estar no trabalho (Seco, 2002). Assim, na actividade docente, as oportunidades de progressão na

carreira, tal como acontece com o salário, são referenciadas, em estudos, como factor de insatisfação (Alves, 1991; Santos, 1996; Seixas, 1997)

Estudos como o de Cruz et al. (1988), chegaram à conclusão que a maioria dos professores preferia um modelo de carreira cilíndrico, em que todos pudessem aceder ao topo, do que um modelo piramidal ou selectivo. No entanto, a defesa, pela maioria, do modelo cilíndrico e aberto continha a defesa em simultâneo de um modelo que, para além do critério de progressão da antiguidade, considerasse, também, a competência, dando maior peso à avaliação.

Actualmente com a regulamentação do novo Estatuto da Carreira Docente e a implementação do novo Modelo de Avaliação dos professores, a passagem da categoria de professor à de professor titular é uma promoção que é encarada como uma mudança global no contexto da profissão com implicações na mudança de estatuto ou de posição e nas recompensas (salário e poder). No entanto, segundo Lester (1987), quando o mesmo refere este tipo de promoções, diz que as mesmas podem resultar positivamente para alguns trabalhadores e não tanto para outros. Até à categoria de professor titular, as progressões poderão ser mais rápidas se as avaliações obtidas pelos professores forem muito boas ou excelentes. Podemos dizer que são promoções relacionadas com a competência e o mérito dos profissionais. Tendo em conta estes aspectos, sem reflectirmos sobre os que consideramos menos positivos na avaliação de desempenho dos professores, há pouco tempo implementada, diremos que a legislação actual, pelo menos em teoria, em alguns aspectos, vai de encontro às necessidades de muito professores que sentiam que a legislação não tinha em consideração o desempenho individual, a motivação, a eficácia ou a entrega ao trabalho, levando a situações de profunda injustiça (Cruz et al., 1988; Alves, 1991; Alves, 1994; Seco, 2000; Dias, 2003).

Finalizando esta abordagem, reconhecemos, tal como os autores referidos acima, que é difícil aplicar à profissão docente um esquema de progressão individualizado que satisfaça os interesses e ambições daqueles que querem progredir. Sobretudo, acrescentamos, se tiver de ser compatível com a atribuição de cotas que estreitam grandemente a possibilidade de avaliar de modo a premiar. É contraditória a ideia de uma organização que pretende promover uma cultura de desenvolvimento e motivar os colaboradores para práticas de excelência, dizendo que só alguns, muito poucos, serão recompensados por essas mesmas práticas.

2.2.3. Reconhecimento

Qualquer indivíduo aprecia e valoriza o elogio ao seu trabalho e o respectivo reconhecimento, e muito mais, quando o elogio vem dos quadros de chefia ou de colegas que respeita. Para Locke (1976), o desejo de reconhecimento está nitidamente relacionado com a satisfação da necessidade de auto-estima, de acordo com a pirâmide de Maslow: os indivíduos com baixa auto-estima dependerão, mais provavelmente, do reconhecimento. Com igual perspectiva, Chapman e Hutcheson (1982, p. 104) dão muita importância ao reconhecimento na actividade docente. Segundo um estudo dos mesmos autores constata-se que “os indivíduos que deixaram a docência atribuíam maior importância a autonomia no trabalho e a um salário superior, enquanto os que permaneciam valorizavam mais o reconhecimento, sobretudo, da parte das chefias e dos colegas”.

Outra importante função do reconhecimento, para além da afectiva, é a de proporcionar feedback relativamente à competência de quem trabalha, dando-lhe a conhecer os aspectos a alterar, para que se mostre mais eficaz. O reconhecimento, por parte dos quadros de chefia, é um factor de recompensa utilizado, frequentemente, pelo indivíduo, na sua avaliação do trabalho (Seco, 2002).

Todos os indivíduos têm a necessidade de se mostrar, de acordo com aquilo que os outros pensam e esperam de si, também os professores apreciam a obtenção de atenção, aprovação e prestígio, por parte, sobretudo, daqueles com quem interagem mais directamente.

Estudos centralizados na necessidade que os professores sentem de algum reconhecimento por parte dos órgãos de gestão, colegas, alunos, pais e de toda a comunidade educativa, (Gonçalves, 1990; Rosa, 1991; Santos, 1996; Seixas, 1997), têm chegado a conclusões semelhantes, no sentido de que o baixo estatuto e o pouco prestígio atribuído à profissão docente dão origem à insatisfação profissional.

No que diz respeito ao estatuto socioprofissional dos professores, ao nível do reconhecimento público, poder-se-á dizer que, até aos anos sessenta, era considerado elevado. No entanto, tem-se vindo a degradar, de algumas décadas para cá, agravando-se a partir dos anos oitenta. São vários os autores que referem que a realidade tem conferido um baixo estatuto social aos professores e à sua profissão e uma imagem social pouco prestigiante (Cruz et al., 1988; Alves, 1994; Seco, 2002; Dias 2003).

Tem-se generalizado o julgamento social dos professores. Tanto políticos com responsabilidades educativas, como outros elementos da sociedade, inclusive os pais, não hesitam em considerar os professores os principais responsáveis pela degradação do

sistema educativo. Ora, quer no entendimento de Esteve (in Nóvoa, 1991), quer no nosso, os professores são as primeiras vítimas apanhadas nas conturbações das rápidas mudanças sociais e ideológicas ocorridas nos últimos anos que têm transformado, de forma significativa, o sistema de ensino.

Quer os professores quer a opinião pública consideram que a profissão docente possui um baixo estatuto, comparando a profissão de professor com outras para as quais é exigida a mesma formação académica (Cruz et al, 1988).

Diferentes autores apontam diferentes razões que provocaram perda de reconhecimento social.

A imagem ou representação social do professor, não o considera tal como ele é, mas segundo os valores, noções e regras da sociedade em que o mesmo se integra; o seu autêntico ser e valor vêem-se confrontados e desfasados do ser e valor que, sob múltiplas formas, lhe são atribuídos (Abraham, 1972).

Este declínio do reconhecimento público dos professores deve-se, nomeadamente: à obrigatoriedade escolar, à massificação do ensino, ao impacto das novas tecnologias de informação, e por conseguinte à perda do monopólio do saber, à desvalorização do “saber escola”, à alteração nos valores sociais, ao fraco estatuto remuneratório, à baixa qualificação académica de muitos professores e à efeminização do ensino (Seco, 2002) A desvalorização da profissão de professor associada à feminização do professorado, decorre, de um modo geral, da consequente “diminuição salarial e deterioração do estatuto remuneratório, contribuindo também, desse modo, para a degradação do estatuto socioprofissional” (Cruz et al, 1988, p. 1197).

A forma vertiginosa com que se tem vindo a alterar, aconteceu, provavelmente, pelo “estatuto de uma profissão ser estabelecido, acima de tudo, com base em critérios económicos”(Dias, 2003, p.62). Nóvoa (1995) refere que a evidente perda de prestígio na profissão docente, está associada à alteração do papel tradicional dos professores. Outrora, por exemplo, o professor primário bem como o pároco eram os únicos agentes culturais; actualmente os professores perderam esta exclusividade e não souberam substituir estas “imagens-força” por novas representações profissionais.

Numa sociedade mediatizada pela informação, onde os professores perderam, definitivamente, o monopólio do saber que em tempos tinham, para a recuperação do prestígio perdido há que compreender que a sua função principal nas sociedades

contemporâneas não é a transmissão e a difusão do saber, mas a preparação das crianças para uma apropriação crítica desse saber (Nóvoa, 1991).

A falta de apoio e de reconhecimento social do trabalho dos professores, e a interiorização desta mentalidade, tem levado muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em actividades exteriores à sala de aula.

Espera-se que “a crescente profissionalização dos professores que se tem vindo a registar, tanto em termos de formação científico-pedagógica, como de especialização e de exclusividade profissional, possibilite, pelo menos em parte, uma rectificação dessa degradação do estatuto social de uma profissão” (Cruz et al. 1988, p. 1206).

A docência é encarada como uma profissão pouco especializada (talvez fruto da panóplia de tarefas desempenhadas pelo docente) (Jesus, 1996), e, o professor é visto como um técnico médio, não especializado (Cavaco, 1993). Por isso, concordamos com Afonso (1994, p. 20) quando afirma que “uma alteração significativa que implique a promoção do estatuto económico e do prestígio social e profissional dos professores e, portanto, também da qualidade do ensino, só poderá ser conseguida através de medidas que façam evoluir a carreira para uma estrutura verticalizada, onde a progressão esteja intimamente ligada à avaliação do desempenho e à aquisição de uma formação especializada complementar (...) dessa forma será possível premiar e dignificar a qualidade do desempenho, evitando ao mesmo tempo que a promoção implique o abandono da carreira, que é o que acontece presentemente em muitas situações’.

2.3. Relações Interpessoais

Todo o universo humano se reveste de interligações humanas, ou seja, de relações pessoais. O trabalho implica influências pessoais e uma rede de relações sociais. Representa também relações formais e não formais que possibilitam a construção da auto-identidade, da cooperação, do apoio e da amizade entre os pares, colegas e chefias. Estes factores contribuem para o aumento da satisfação profissional (Seco, 2002, p. 65). Em contexto de trabalho, a amizade ajuda a compensar as múltiplas exigências e dificuldades (Newman e Newman, 1998).

2.3.1. As relações com os colegas

A partir do momento em que se perspectivaram as organizações como sistemas sociais, começou a atribuir-se muita importância às estruturas informais dos grupos como meio de socialização e de cooperação.

A dimensão relacional, nomeadamente a relação com os colegas, assume em quase todos os trabalhos uma importância preponderante. De facto, as relações interpessoais dentro do grupo de professores, para além de facilitarem a concretização de objectivos e uma tomada de decisões de qualidade mais elevada, permitem estruturar a identidade pessoal e profissional (Seco, 2002).

São muitos os autores que corroboram a importância das relações interpessoais entre colegas na satisfação profissional dos professores (Cockburn, 2000; Cruz et al., 1988; Dinham 1994; Evans, 1998). Oliveira (1999) concluiu, num estudo realizado com professores do ensino básico, que a relação entre os colegas era a terceira razão da sua satisfação com a profissão. E Alves (1994) encontrou como factor de satisfação as relações pessoais com os colegas, num estudo com professores do ensino secundário.

Não existem dúvidas quanto à importância dos relacionamentos saudáveis para o desenvolvimento de uma identidade profissional consistente. No entanto, os autores dividem-se na forma de encarar estas relações.

Para uns autores, nomeadamente, para Cruz et al. (1988), existe uma elevada coesão interna entre os professores, concretizada no relacionamento recíproco entre colegas. Para outros, o que se destaca é o individualismo negativo que impede a troca de experiências pedagógicas e humanas (Alves, 1997). Dias (2003) afirma que os professores, na generalidade, têm perdido, ao longo dos anos, o sentido de corpo e de grupo. Também Prata (2001) registou, num estudo realizado com 200 professores do 1º ciclo de Ensino Básico, a falta de entreajuda, mau ambiente entre colegas, críticas, falta de camaradagem, colaboração e partilha.

O que é certo é que o sistema de colocação de professores, praticado até há bem pouco tempo no nosso país, não tem sido o mais favorável à criação de relacionamentos estáveis e profícuos. Pelo contrário tem trazido algumas consequências menos positivas no sentido de pertença dos professores ao grupo e ao estabelecimento de relações de confiança entre pares. Concordamos com Carvalho (1991) quando diz que escolas de passagem revelam-se um entrave à criação de equipas docentes candidatas à gestão das escolas. Pois, não é

fazendo das escolas “uma estação de passagem entre um comboio que parte e outro que chega que se consegue criar uma comunidade educativa” (Teixeira, 1992, p.34).

De facto, a criação de escolas comunidades educativas pressupõe a estabilidade do corpo docente e boas relações entre os professores. Conjugando esforços no sentido de atingir objectivos comuns, cooperando com todos os elementos representativos do meio local. Só assim haverá o desenvolvimento de uma escola pública de qualidade, tendo-se em conta as especificidades próprias da zona geográfica onde está inserida, voltada para determinada população escolar com características muito próprias também. Estamos numa fase de mudança, uma vez que os actuais concursos de professores, neste ano lectivo, 2008/2009, prevêem a colocação dos mesmos para quatro anos.

2.3.2. As relações com os órgãos de gestão

A relação dos profissionais com as chefias é de extrema importância no sentido da satisfação dos colaboradores e conseqüente produtividade. Estas relações dependem muito do tipo de líderes existentes nas organizações, da formação e visão relativamente às mesmas relações e funcionamento geral da sua área de liderança.

Tal como refere Seco (2002, p.69) os estudos apontam para uma melhoria da satisfação profissional 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 que o indivíduo valoriza”. E mais, a oportunidade que as lideranças oferecem aos seus colaboradores para participarem nas decisões relativas ao seu próprio trabalho são fundamentais para “satisfazer as necessidades de auto-realização, aumentando o sentimento de competência”.

Hoje em dia, as teorias de gestão implementadas em empresas de sucesso, orientam-se no sentido da partilha das decisões e das responsabilidades. Os colaboradores têm influência nas decisões que de alguma forma lhe dizem respeito. Seco (2000), apoiando-se em diversas investigações, confirma a importância de uma maior implicação dos professores na gestão das escolas e de uma maior participação nas tomadas de decisão para a satisfação profissional. Também estudos de autores como: Bogler (2005) e Koh, Steers e Terborg (1995) encontraram resultados que sustentam uma satisfação profissional mais elevada nos professores, quando os elementos da gestão adoptam um estilo de liderança participada.

É claro que a implementação de medidas de gestão participada deve ser concretizada segundo abordagens situacionais e de acordo com as percepções e necessidades dos professores. Isto porque aquilo que para uns é considerado prestigiante e representativo de autonomia, para outros, é difícil e trabalhoso (Seco, 2002).

Existem diferentes tipos de líderes, mas aqueles que têm melhor aceitação dos colaboradores e exercem maior influência, são os que, muito mais do que competências técnicas, revelam determinadas características de personalidade. Um bom líder será um bom condutor de pessoas, será “o principal impulsionador da mudança (assumindo nos melhores e piores momentos, as suas consequências), apostando, fortemente, na promoção da formação contínua e aprendizagem dos membros da sua organização” (Ibidem).

Vários autores têm reflectido sobre a relação entre a satisfação e as relações dos professores com as chefias:

- Ofoegbu (2004) aponta que a percepção de solidão, relativamente às mais elevadas esferas decisórias, faz baixar significativamente a motivação e a satisfação dos professores.
- Kyriacou (2001), após revisão da literatura, verificou que uma boa liderança da escola e um relacionamento sólido entre os órgãos de gestão da escola e os professores contribui para a redução do stress profissional nos docentes.
- Mertler (2002) destaca que o ambiente escolar e a relação dos docentes com os órgãos de gestão influenciam significativamente o grau de satisfação profissional.
- Cavaco (1993) defende que uma gestão aberta e personalizada, atenta aos problemas pessoais e que acolha e valorize as iniciativas e projectos pode vencer algumas das dificuldades impostas pelo sistema e conseguir uma certa coesão no trabalho.

O que tem transparecido das sucessivas reformas educativas é uma escassa confiança nos professores, reduzindo-os à categoria de técnicos superiores, encarregados de levar a cabo os ditames e objectivos decididos por peritos totalmente alheios às realidades quotidianas. Ou seja, os professores não contam como parceiros na análise crítica da Educação, tendo-se permitido um claro afastamento destes profissionais da fase de concepção, atribuindo-lhes responsabilidades quase exclusivas na sua execução (Teodoro, 1994).

Realmente e concordando com Alves (2006), até há algum tempo atrás, o quadro legal existente em Portugal alargava o fosso entre as estruturas institucionais que projectam e

determinam as políticas educativas e os agentes que as colocam em prática, levando à existência de clivagens, geradoras de insatisfação, entre o que se pensa nas cúpulas e a realidade diária. No entanto, o quadro legal existente actualmente, com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, no nosso entendimento, pode alterar essa situação. Se a par da aplicação do mesmo houver visão estratégica dos directores, que, na nossa perspectiva, deveriam ter formação específica. A dúvida quanto à mudança, está em saber que directores serão eleitos e como vai ser usada a autonomia que se prevê ser dada às escolas. Será que a visão é no sentido de que o Estado, Ministério da Educação, não consegue à distância gerir as escolas locais e que por isso quer que os directores conjuntamente com os professores e elementos representativos dos pais e comunidade em geral juntem esforços para resolver os problemas e construir escolas públicas de qualidade? Ou, se por outro lado, os directores se vão servir do poder que lhes é conferido para fins menos construtivos. E será que a visão do Ministério da Educação é mesmo no sentido de conceder a autonomia capaz de promover a eficácia e eficiência da escola, ou, por outro lado, Ele não quer abdicar de ditar as suas ordens avulsas, inoperantes para realidades tão diversas por esse país fora. Acreditamos que a mudança das políticas educativas, que está a decorrer actualmente, embora com algumas nuances menos positivas, poderá ter uma aplicabilidade assertiva.

A relação que o, actualmente chamado, director da escola e a gestão intermédia têm com os professores da sua área de gestão, como temos vindo a reflectir, é fundamental para a satisfação de todos os professores, com consequências na qualidade do ensino.

2.4 Condições de Trabalho

Alguns estudos, levados a cabo com professores portugueses, têm vindo a confirmar a importância das condições gerais de trabalho para a satisfação profissional, salientando a urgência da sua melhoria. Pois, muitas vezes, tais condições não permitem concretizar aquilo que teoricamente seria mais correcto implementar na prática pedagógica, levando a que um professor, inicialmente motivado, possa desanimar e desistir da tentativa de desenvolver um ensino de qualidade (Alves, 1991; Goncalves, 1990; Santos,1996).

As referidas condições gerais de trabalho são, pois, um factor muito importante, estando sempre relacionadas com o factor pedagógico, na medida em que é inviável, mesmo

improficua, uma actuação pedagógica sem a adequação das mesmas. E, por outro lado, as referidas condições, estão sempre associadas à satisfação / insatisfação docente, como se comprova com vários estudos efectuados por diferentes autores.

Dada a sua importância e relação com a satisfação, parece-nos interessante reflectir sobre elas, começando por conhecer as diferentes formas de sistematização usadas por diferentes autores.

Depois de algumas leituras, concordamos com os autores que se referem às condições de trabalho como um conceito que não é fácil de definir. Segundo Ramos, Peiro e Ripoll (in Seco, 2000) este conceito é utilizado de uma forma excessivamente ampla e, por vezes, pouco específica. As diversas taxonomias encontradas permitem a sistematização das condições gerais de trabalho em quatro grandes categorias: condições ambientais (aspectos físicos, espaço-geográficos e ergonómicos); condições temporais; condições de exigência e esforço do trabalho; condições sociais e organizacionais".

Para Alves (1991) a expressão "condições de trabalho" abrange dois aspectos: físico (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e organizacional (estruturação e carga horária, número de alunos/turma/escola, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho de casa, tempos de lazer, férias, etc.).

A descrição das condições de trabalho dos professores, apresentada por Dunham (1984), destaca e explicita três aspectos fundamentais das mesmas: aspecto físico, aspecto financeiro, aspecto organizacional.

Vários estudos referidos mencionam, com certa ênfase, a deterioração das condições de trabalho como factor de descontentamento docente (Alves, 1991; Correia, 1997; Cruz et al, 1988; Dunham, 1976; Esteve, 1992; Friesen et al, 1984 (in Alves, 1991); Gorton, 1982; Jesus, 1997; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Sampaio, 1982; Teodoro, 1994; Vila, 1988).

A nossa opção, no sentido da continuação da reflexão sobre este assunto, foi direccionada para a primeira forma de sistematização referenciada: condições ambientais, condições temporais, condições de exigência e esforço e condições sociais e organizacionais.

Relativamente às condições ambientais, tem existido uma preocupação com os seus efeitos, já desde o princípio do século XX, com o modelo organizacional do trabalho proposto por Taylor. Diversos estudos apontam no sentido de reforçar a importância desta variável, uma vez que a mesma tem implicações na satisfação dos trabalhadores (Seco,

2000).

Segundo Seco (2001), de uma forma geral, são valorizadas as condições de trabalho que não sejam perigosas ou desconfortáveis, assim como a proximidade do local de trabalho, a sua localização, os edifícios de construção mais recente, a limpeza, equipamentos e materiais adequados. A inexistência de algumas destas condições pode provocar descontentamento profissional, insatisfação e até mesmo abandono escolar.

Segundo Esteve (1995), o gigantismo físico da instituição, no 2º e 3º ciclos e a mediocridade de meios de trabalho, escolas incompletas e degradadas, material pedagógico escasso e antiquado, escassez de recursos financeiros, mantém a insatisfação, generaliza o mal-estar, justificam a descrença e o abandono da profissão. A falta de recursos generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos factores que fomentam o mal-estar docente. A massificação do ensino e o aumento substancial das responsabilidades dos professores, em particular na última década, não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce o ensino.

Também (Teodoro, 1994) refere que as escolas secundárias são demasiado grandes tornando impessoal o contacto entre o corpo docente. Enquanto as escolas do 1º ciclo do ensino básico são de reduzidas dimensões e têm um equipamento pobre e desactualizado que gera nos professores a interiorização de uma consciência de abandono e de isolamento, que desfaz rapidamente muitos sonhos de realização e de inovação, de que são portadores à saída das instituições de formação inicial.

O relatório elaborado por Manuel Braga da Cruz (1988), refere que as condições de emprego e de trabalho são os primeiros factores apontados pelos próprios professores como geradores de um maior pessimismo quanto ao futuro da sua profissão. Os aspectos mais criticados são a insuficiência de espaço, a desadequação dos equipamentos, a inadequação do número de alunos e a dimensão da escola (Cruz et al., 1988).

Em diferentes áreas da vida parece do senso comum perceber-se que a gestão do tempo é uma estratégia de sucesso. Na actividade docente, e no que diz respeito às condições temporais, o excesso de trabalho e a falta de tempo parece ser um factor de insatisfação dos professores, uma vez que os mesmos os referem como causadores da sua insatisfação (Alves, 1991; Cockburn, 2000).

De acordo com o legislado no Estatuto da Carreira Docente, quanto à carga horária, verifica-se

que, à medida que o professor vai progredindo na idade e na carreira, vai conseguindo gerir com maior margem de liberdade a organização diária e semanal da sua componente lectiva, progressivamente reduzida. Pode, até, “condensar essa actividade, preferencialmente, de manhã, à tarde ou à noite ou, até, ter um dia livre por semana. Contudo, esta aparente facilidade (que proporciona, ao professor, uma maior autonomia para as outras exigências da sua vida, ou permite que ele trabalhe, por exemplo, no período do dia em que se sente mais rentável) é sobreposta, por vezes, pelo excessivo tempo que ocupam as suas actividades para além da sala de aula” (Seco, 2002, p.76).

Cruz e colaboradores (1988) verificaram que os docentes com maior carga lectiva leccionavam, sobretudo, nos graus mais adiantados do sistema educativo. Os professores mais jovens, normalmente em início de carreira. São os mais novos, portanto, que são mais utilizados pela escola, sendo, contrariamente, os mais experientes, os menos utilizados. Esta situação que se mantém actualmente, também veio a ser corroborada por Seixas (1997), quando constatou que são os professores mais novos os mais sobrecarregados pela carga lectiva e os que demonstram maior intenção de abandono da profissão. Também os resultados da investigação de Santos (1996 p.123) permitiram verificar que "os professores com mais aulas por semana mostraram tendência para experimentar menos satisfação com a sua carreira".

As condições de exigência e de esforço do trabalho dizem respeito ao “esforço físico e/ou mental envolvidos na concretização de determinada actividade mental” (Seco, 2002). O esforço exigido pelos professores tem vindo a aumentar desde algum tempo atrás.

As funções tradicionais do professor relacionavam-se, directa ou indirectamente, com a transmissão de saberes e de valores aos alunos, em contexto de sala de aula. Em consequência das transformações no domínio da educação, as funções que, actualmente, os professores têm de desempenhar no quadro escolar são diversas e o modo de as encarar também se modificou.

Anteriormente, exigia-se aos professores que confinassem a sua actividade ao espaço da sala de aula. Em Portugal e depois do 25 de Abril, exigiu-se aos professores que reinventassem a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais, económicos e culturais. Os professores acrescentaram à sua tradicional função de transmissores de conhecimentos, a de animadores culturais, a de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos (Teodoro, 1994). Por exemplo, hoje em dia, com a escola a tempo inteiro, é requerido aos professores de 1º ciclo que para além da sua responsabilidade, dentro do seu horário, ainda tenham que supervisionar todas as

actividades extracurriculares.

O aumento das responsabilidades dos professores não se fez acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Por exemplo é difícil desenvolver um ensino personalizado, pelo excessivo número de alunos que constituem as turmas, ou, é difícil utilizar audiovisuais, pela escassez deste equipamento nas escolas (Jesus et al, 1996).

António Novoa (in Teodoro, 1994, p.57) demonstra a sua indignação face à pluralidade das funções docentes, referindo que esta traduz-se num factor de perturbação, transformando os professores em "verdadeiros criados para todo o serviço ao serem chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saiam frequentemente do seu âmbito de competências". E refere que as consequências estão à vista: "os professores mergulharam numa crise de identidade profissional".

Face a tão grande diversidade de tarefas, os professores sentem dificuldade em dar uma resposta adequada e eficaz a todas elas. Por outro lado, não foram devidamente preparados para as novas funções nem participaram na sua concepção. Um dos exemplos é o facto de ser exigido um esforço aos professores que vêm integrados nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais sem que tenham qualquer formação prévia para trabalhar e se relacionar com estes alunos.

As condições sociais e organizacionais do trabalho, segundo Seco (2002) estão relacionadas com uma série de variáveis, tais como: clima da organização, relações interpessoais, grau de participação nas decisões; expectativas sociais acerca do trabalho.

Do que foi referido anteriormente, pode dizer-se que a profissão docente constitui uma actividade sujeita a uma grande instabilidade, sobretudo para os mais jovens, e conduz a um desgaste físico e psíquico permanente, particularmente perceptível decorridos alguns anos de docência.

Várias das insuficientes condições de trabalho mencionadas, a par de um crescente e massificado clima de indisciplina, costumam aparecer em simultâneo em alguns contextos, fazendo da escola, para grande parte dos docentes, um lugar de trabalho infeliz, conduzindo os docentes à frustração, ansiedade e medo.

3. Teorias subjacentes à satisfação profissional

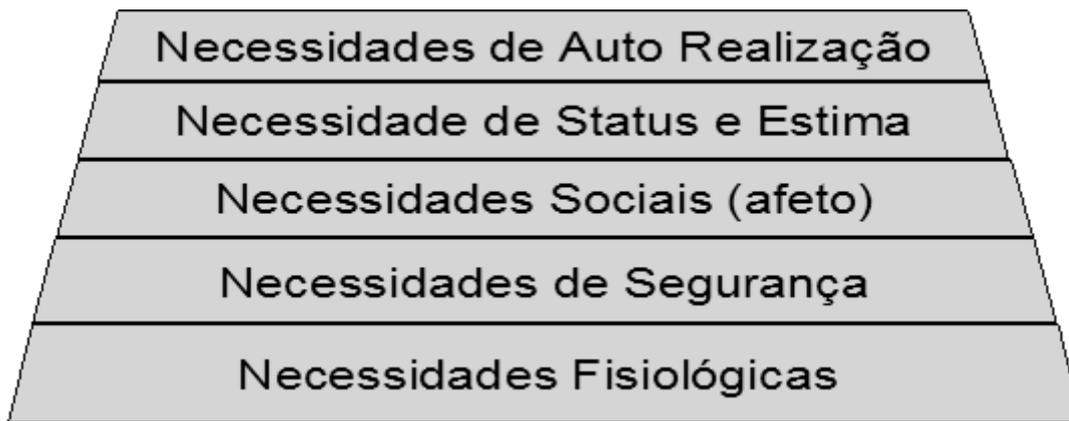
Segundo Locke (1976) existem dois grupos de teorias nas quais se baseiam os estudos da satisfação profissional. A teoria de Conteúdos, que se preocupa com o “objecto” da motivação e da necessidade e com a identidade do indivíduo, visa especificar as necessidades ou os valores que importa atingir para que se sinta realizado no seu trabalho. Neste grupo inserem-se a Hierarquia das Necessidades de Maslow, a Teoria dos factores motivacionais e higiénicos de Herzberg e a Teoria das Necessidades aprendidas de McClelland.

No segundo grupo estão incluídas as Teorias Processuais que se preocupam com a forma como se exprime a motivação, variando as motivações das pessoas com o tempo e com as circunstâncias. Nesta perspectiva, a satisfação deve ser encarada como uma resposta emocional agradável, que é consequência da percepção que o indivíduo tem de que o trabalho que exerce permite a concretização dos valores que para si são mais valiosos. Incluem-se, neste âmbito a teoria das Expectativas de Vroom, a Teoria das Discrepâncias, o modelo das características do trabalho e a Teoria da Adaptação ao Trabalho.

3.1 Teoria dos Conteúdos

Hierarquia das Necessidades de Maslow

Iniciaremos com uma abordagem à Hierarquia das Necessidades de Maslow. Como se sabe é de reconhecida importância o trabalho de Maslow no estudo da motivação relacionada com a satisfação das necessidades. O mesmo autor apresentou uma teoria, segundo a qual as necessidades humanas estão organizadas e dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e de influência, numa pirâmide, em cuja base estão as necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas) e no topo, as necessidades mais elevadas (as necessidades de auto realização), como se representa abaixo.



Nível 1 – Necessidades Fisiológicas: compreendem as necessidades de alimentação, sede, sexo, sono.

Nível 2 – Necessidades de Segurança: incluem as necessidades de segurança, estabilidade, dependência, protecção, liberdade do medo, da ansiedade e do caos, necessidade de estrutura, ordem, lei, limites, força na protecção.

Nível 3 – Necessidades sociais: são as necessidades de amor, afecto e pertença (a um grupo, à família).

Nível 4 – Necessidades de Auto-estima: neste nível prevê-se a satisfação das necessidades de competência e de prestígio. Estas necessidades podem dividir-se em dois grupos: o próprio indivíduo com o desejo de força, de competência e da independência e o próprio indivíduo face aos outros com o desejo de reputação e de prestígio (Maslow, 1970).

Nível 5 – Necessidades de Auto-actualização: incluem os desejos de auto-preenchimento, nomeação, actualização naquilo que for mais potencial. Para se satisfazer, cada indivíduo deverá ser verdadeiro com a sua própria natureza, levar em conta a sua individualidade.

As necessidades fisiológicas e de segurança foram designadas de necessidades primárias, porque estão relacionadas com a preservação e conservação da espécie, são satisfeitas através de factores externos, por exemplo com base no salário e no reconhecimento social. Enquanto que, as necessidades secundárias, assim designadas por terem em vista a identidade psicossocial, são satisfeitas internamente, dentro do próprio indivíduo. Segundo a mesma teoria, só quando a necessidade anterior, mais baixa, se encontra satisfeita é que a seguinte emerge para poder ser satisfeita.

Outro aspecto importante desta teoria é o facto de as necessidades primárias se satisfazerem num período de tempo mais curto do que as necessidades secundárias.

A conceptualização da teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow foi muito considerada pelas chefias e gestores podendo da mesma retirarem-se algumas conclusões, de entre as quais há uma muito importante: num contexto económico favorável, as necessidades mais baixas da hierarquia estão, normalmente satisfeitas, cabendo aos gestores procurar motivar os trabalhadores com incentivos correspondentes às suas necessidades mais elevadas (sentido de pertença, o reconhecimento e as necessidades de auto-actualização).

Fazendo uma análise ao nível da profissão docente, as necessidades mais elevadas são a participação nas tomadas de decisão, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional. Sendo que as necessidades de ordem mais baixa são: o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas. O que se tem provado, cientificamente, é que os professores se sentem mais satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas e significativamente menos satisfeitos nos níveis mais elevados (Jesus, 1996). O que deveria implicar uma reflexão a nível político e muito mais ao nível dos órgãos de gestão, no sentido da motivação dos professores quer pelo seu reconhecimento, quer pela sua auto-actualização. Uma vez que estes, segundo o mesmo autor, têm autonomia para poderem concretizar actividades e estratégias que permitem a satisfação dos docentes seus liderados. Os níveis referidos são os mais fáceis de realizar pela gestão local (Seco, 2002).

Todavia a teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow é alvo das seguintes críticas: falta de provas empíricas (Seco, 2002): não existem provas que a listagem, que o autor propõe, sejam constituídas por necessidades efectivas. Se algumas, por exemplo as fisiológicas, são irrefutáveis, outras não têm comprovação; existe uma confusão entre valores e necessidades. Enquanto as necessidades são inatas e universais, os valores dependem dos contextos culturais e enquanto os valores podem desaparecer as necessidades fazem parte da natureza do organismo; o conceito de auto-actualização definido por Maslow não apresenta um significado compreensível (Locke, 1976); é uma teoria muito conhecida e usada pela sua simplicidade lógica, mas baseada mais em perspectivas lógicas e clínicas acerca da natureza humana do que em resultados da investigação e por isso é conotada como mais filosófica do que empírica (Ferreira et al., 1996).

Teoria dos Factores Motivacionais e Higiénicos de Herzberg

Um outro modelo teórico que enquadra a investigação em torno da satisfação profissional é a teoria de Herzberg, que muitos autores têm relacionado com a teoria de Maslow. No entanto convém dizer que Herzberg, propôs o seu modelo porque não considerava a teoria de Maslow adequada aos contextos profissionais (Jesus, 1996). Tentou por isso compreender, através de um estudo, o que procuram as pessoas em situação de trabalho.

O estudo empírico de Herzberg contou com uma amostra constituída por 200 engenheiros e contabilistas, que iriam descrever, através da técnica da entrevista, situações de grande satisfação e de insatisfação no trabalho. Os resultados verificaram que os motivos de satisfação dos trabalhadores não eram os mesmos da insatisfação. Como motivos para a satisfação, Herzberg e os seus colaboradores identificaram cinco factores: realização; reconhecimento; responsabilidade; trabalho por si próprio; possibilidade de progressão na carreira. Estes factores consideram-se mais intrínsecos e alguns autores fazem-nos corresponder às necessidades de estima e auto-realização de Maslow. No mesmo estudo, os factores mais apontados para a insatisfação foram factores mais extrínsecos ao trabalho, a saber: estratégia administrativa da empresa; estilo de chefia; relações interpessoais; salário; condições de trabalho. Estes factores foram designados por higiénicos ou de contexto correspondendo às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais na pirâmide de Maslow.

Apresentaremos seguidamente, de uma forma esquemática, o resumo dos factores de satisfação e insatisfação considerados por Herzberg.

Factores que levam à insatisfação	Factores que levam à satisfação
Política da Empresa	Crescimento
Condições do ambiente de Trabalho	Desenvolvimento
Relacionamento com outros funcionários	Responsabilidade
Segurança	Reconhecimento
Salário	Realização

Esta teoria de Herzberg introduz a novidade de independência entre factores de satisfação e insatisfação, ao contrário das tradicionais. A presença dos factores intrínsecos podem aumentar a satisfação profissional em geral. No entanto, a sua ausência pode não gerar insatisfação, enquanto que os factores extrínsecos ao trabalho podem causar insatisfação,

mas não conduzem à satisfação (Seco, 2002).

Neste sentido, os verdadeiros factores motivacionais são os intrínsecos, são aqueles que têm a ver com a natureza do próprio trabalho, fazendo-se um paralelismo com as necessidades mais elevadas da pirâmide de Maslow. Os factores higiénicos agem no sentido da satisfação das necessidades físicas do homem, enquanto que os motivadores preenchem as suas necessidades de crescimento (Herzberg, 1959).

Há concordância no sentido de que a teoria em questão deu um grande contributo para a compreensão e conhecimento da satisfação profissional, sobretudo porque se coloca a tónica na importância do desenvolvimento psicológico como condição prévia no sentido da satisfação profissional (Gorton, 1982). No entanto, esta teoria tem enfrentado algumas críticas, menos positivas. Em primeiro lugar, estudos realizados, a distinção entre os dois tipos de factores não tem sido corroborada, levando à conclusão de que a satisfação-insatisfação parece situar-se num continuum único, sendo os factores de satisfação também factores de insatisfação, no caso de estarem ausentes (House e Wigdor, 1967; Medved, 1982; Ellis, 1984). Em segundo lugar, questionam-se os procedimentos utilizados por Herzberg na recolha de informação, pois permitem enviesar os dados, uma vez que as pessoas têm a tendência de atribuir a si próprias os acontecimentos agradáveis, colocando nos factores externos a determinação dos aspectos menos bons (Robbins, 1996).

Apesar da pouca confirmação empírica e das críticas, esta teoria, tem sido muito utilizada. Assim, tem-se atribuído aos trabalhadores uma maior responsabilização no planeamento e no controlo dos seus processos de trabalho, nas empresas onde os gestores estão familiarizados com as recomendações da teoria em causa (Seco, 2002).

Teoria das Necessidades aprendidas de McClelland

Para McClelland as três necessidades mais importantes para compreender a motivação são a necessidade de realização, a necessidade de poder e a necessidade de afiliação. Relativamente à necessidade de realização, enquanto desejo de ser excelente, exprime-se com uma busca de sucesso, assumindo o indivíduo responsabilidades pessoais, não o deixando ao sabor da sorte ou da acção dos outros. No que diz respeito à necessidade de poder, enquanto desejo de influenciar e controlar o comportamento dos outros, demonstra-se no empenho em exercer influência e controlo sobre os outros, preocupando-se mais com o prestígio, o estatuto e a relação de liderança do que com um desempenho eficaz. A

terceira necessidade, a de filiação traduz-se num forte desejo de aprovação e confiança. Os indivíduos com esta característica tendem a agir de acordo com as normas valorizadas pelo grupo, não gostam de competir, preferindo situações de cooperação.

O aspecto inovador desta teoria é o pressupor da existência de diferenças inter-individuais e que estas necessidades são aprendidas no contexto de vida do indivíduo (McClelland, 1961).

Tem sido comprovado, através de estudos empíricos, uma relação entre a necessidade de realização e a satisfação profissional. No entanto, na perspectiva quer de Robbins (1996) quer de Evans (1998), no que diz respeito às necessidades de poder e de afiliação, não há evidência consistente.

Segundo Seco (2002, p. 27), esta teoria “é interessante e ajustada à dinâmica da satisfação dos professores na actividade docente”. Diz a mesma autora que a satisfação dos professores em situação de trabalho requer as necessidades de realização, de poder e de afiliação, uma vez que a profissão de professor é cada vez mais exigente, desafiante e com um cada vez maior apelo à capacidade de tomada de decisões autónomas.

3.2. Teorias dos Processos

Os diferentes modelos das teorias processuais procuram dar conta das dinâmicas inerentes à construção e desenvolvimento de uma percepção de bem-estar em contexto de trabalho. Para Barnabé e Burns (1994), as teorias Processuais respondem melhor teoricamente às questões da motivação para o trabalho e, conseqüentemente da satisfação, do que as teorias de conteúdo.

Neste contexto apresentaremos de seguida a teoria das expectativas de Vroom, que é considerada, dentro da motivação para o trabalho, a teoria mais amplamente aceite (Vroom, 1964); e, referir-nos-emos, também, às teorias das discrepâncias.

Teoria das Expectativas

Desenvolvida por Vroom nos anos 60, esta teoria defende que os indivíduos são motivados de acordo com a expectativa que possuem face a determinado resultado que podem alcançar. O comportamento da pessoa “é regulado por objectivos ou metas pessoais,

podendo o sujeito antecipar situações em relação às quais perspectiva o alcance de determinados objectivos que lhe permite a sua realização pessoal” (Seco, 2002). Para esta dinâmica ocorrer, nela intervêm diversos factores como os resultados (aspectos alcançáveis dentro da organização), as valências (o grau de atracção que os resultados representam para o indivíduo), a instrumentalidade (a percepção pessoal do grau de relação entre o desempenho e o resultado), a expectativa (a antevisão do resultado em função do desempenho) e a força (o esforço que a pessoa coloca para se motivar).

Esta teoria baseia-se em três relações: esforço/desempenho, que tem a ver com a probabilidade percebida pelo indivíduo de que o seu esforço conduzirá a um determinado desempenho e à atracção ou à importância desse resultado para o indivíduo; desempenho/recompensa, que se relaciona com a medida em que o indivíduo acredita que determinado desempenho conduzirá a um resultado esperado; e recompensa/objectivos pessoais, perspectiva até que ponto as recompensas organizacionais são percebidas como atractivas, satisfazendo as necessidades ou objectivos pessoais do indivíduo.

Encarando esta teoria de uma forma prática, o trabalhador só estará motivado para realizar um esforço elevado quando percebe que o seu esforço conduzirá a uma boa avaliação do seu desempenho. Por sua vez, uma boa avaliação conduzirá a recompensas organizacionais, como sejam o aumento do salário ou uma promoção, sendo que estas recompensas contribuirão para a satisfação dos objectivos pessoais dos trabalhadores.

Algumas críticas sugerem que a teoria é idealista, uma vez que tem uma utilização limitada, pois aponta para uma maior validade na predição de situações nas quais as ligações esforço-desempenho e desempenho-recompensa sejam percebidas pelos sujeitos (Ibidem). Para além de serem poucos os indivíduos que percebem uma alta correlação entre o seu desempenho e as recompensas em contexto de trabalho, também os critérios de recompensa apresentados, nomeadamente na área da educação, em Portugal, não estão relacionados com os bons desempenhos. Ao invés, relacionam-se com critérios como por exemplo de antiguidade e habilitações académicas.

Outro constrangimento conferido à teoria é o facto de ser muito difícil de operacionalizar as relações inerentes à teoria: segundo a mesma os objectivos a alcançar e o valor atribuído são estabelecidos pelo sujeito e por conseguinte, não é fácil estabelecer os resultados ou recompensas que apresentam uma alta valência para cada pessoa. Também não é fácil definir quais os comportamentos que constituem bons níveis de desempenho. Similarmente, a verificação que os níveis de desempenho sejam conseguidos e a existência

de uma ligação directa entre o nível de desempenho desejável e os resultados ou recompensas, constituem-se como tarefas difíceis.

No entendimento de Seco (2002), e também no nosso, apesar das críticas a esta teoria, os pressupostos da teoria globalmente revelam-se úteis para a construção de programas motivacionais porque chamam a atenção para a importância do resultado e para o facto de o mesmo apresentar um grau de atracção para o sujeito. Ademais, porque realça a necessidade de existência de regras claras que relacionem desempenho e recompensa, o que permite ao sujeito saber o que se espera dele e quais os parâmetros e critérios que se espera da sua avaliação.

Releva-se ainda o facto da teoria sublinhar a natureza individual da expectativa, que é o que em última análise “determina a quantidade de esforço despendido por parte do indivíduo, independentemente do maior ou menor realismo e racionalidade dos incentivos no plano motivacional” (Ferreira et al., 1996, p.142).

Teorias da Discrepância

Estas teorias, assentes nos pressupostos de Locke defendem que a satisfação depende do grau de concordância entre o que o indivíduo procura no seu trabalho e o que realmente consegue obter. Negam a importância das características do trabalho ou do seu contexto na determinação da satisfação. E defendem como importantes “as interpretações sociais acerca dos diferentes tipos de trabalho desempenhado, as representações pessoais que o indivíduo constrói a partir dessas mesmas interpretações e avaliações e os processos de comparação pessoal que vão condicionar e afectar as suas percepções e atitudes acerca do trabalho” (citado por Seco, 2002, p.33).

As discrepâncias podem ser de dois tipos: interpessoais e intrapessoais. Quando o indivíduo se compara com os outros, quando se trata de avaliar a sua satisfação no trabalho, fala-se de um processo de comparação interpessoal. A comparação realiza-se dentro do mesmo sistema social, tendo em conta a observação e avaliação do tipo e do grau de compensação que os outros recebem, em situações de trabalho semelhantes às do indivíduo. As intrapessoais são aquelas cujo resultado assenta num processo psicológico de comparação entre a percepção das experiências de trabalho real e os critérios de comparação pessoal, os quais podem ter subjacentes às necessidades do sujeito, valores ou recompensas esperadas.

A teoria da equidade de Adams (1965), que se insere num quadro conceptual das discrepâncias interpessoais, afirma que o indivíduo apresenta maiores probabilidades de se sentir insatisfeito, quando percebe que a relação entre o que oferece à organização e o que recebe é menos satisfatório que a experienciada por outros indivíduos da organização. Isto faz com que o sentimento vivido seja de injustiça e se caia num estado interno de desgaste ou de insatisfação. A confirmação da importância da equidade é dada pelos resultados dos estudos de Witt e Nye (1992), sendo a mesma uma componente importante da satisfação profissional. Concordamos com Seco (2002, p.34) quando afirma que a questão da equidade na recompensa “aponta para a necessidade dos sistemas e políticas de benefícios e promoções, a nível organizacional, reflectirem justiça, clareza e transparência e estarem de acordo com as expectativas do trabalhador”.

As dificuldades do modelo proposto por Adams está na ambiguidade do processo de comparação social, na ausência de especificação relativa às formas como o indivíduo pode resolver a percepção da equidade e do facto da teoria não considerar, suficientemente, as diferenças individuais e de a sua investigação se ter concentrado basicamente nos efeitos da compensação monetária.

Relativamente às discrepâncias intrapessoais os autores Lock (1976) e Lawler (1981), colocam a tónica na importância da natureza da relação entre os objectos e valores que o indivíduo espera ver realizados - expectativas, e as características que ele percebe nessa situação - as respostas da organização. Neste sentido, a satisfação profissional é perspectivada como o resultado do grau de discrepância percebida pelo indivíduo entre o que ele espera receber do seu trabalho e o que ele de facto recebe. Os resultados encontrados, em alguns estudos, vão no sentido da confirmação da hipótese de que as discrepâncias entre as percepções das experiências profissionais reais e os padrões de comparação pessoais têm um papel fundamental na determinação da satisfação no trabalho.

4. Satisfação docente no contexto português

Apresentaremos, de seguida, uma síntese de algumas investigações sobre a satisfação docente realizadas no contexto português. Destacando, os autores, os objectivos e instrumentos utilizados e as características da amostra, que suportou a recolha de dados.

Braga da Cruz et al. (1988) com uma amostragem de 1500 professores de todo o país e 1500 indivíduos da opinião pública, realizou uma sondagem utilizando o inquérito por questionário, tendo os seguintes objectivos:

- 1 Descrever os níveis de satisfação, descontentamento e desgaste dos professores do ensino secundário.
- 2 Determinar os factores relacionados com a satisfação e o descontentamento dos professores.
- 3 Avaliar a aplicabilidade e utilidade da teoria da motivação profissional de Herzberg no contexto português.
- 4 Examinar certas crenças dos professores em relação à sua própria experiência de ensino.

Os autores, a partir do estudo, obtiveram os seguintes resultados:

- Os factores como o crescimento quantitativo dos professores, associado a uma desqualificação profissional e académica, bem como a uma juvenilização do corpo docente e à sua feminização, verificados principalmente a partir dos anos 70, têm contribuído para a degradação do estatuto socioprofissional dos professores. Este fenómeno tem vindo a ser corrigido fruto da crescente profissionalização na actividade docente.
- A vocação ou escolha inicial são a razão apontada pela qual, a maioria dos professores que participaram no estudo, enveredou pela carreira docente. Mas os professores indicaram outras razões como o facto de o terem feito por ausência de alternativas ou último recurso; apontadas foram, também, razões de carácter económico e social como responsáveis pela escolha profissional e o grau de ensino.
- A mobilidade geográfica, a que os professores do 2º e 3º Ciclos estão sujeitos, pode ter contribuído para o facto de cerca de um quinto dos professores que entraram no estudo terem interrompido a actividade docente.
- Existia uma grande percentagem de professores que dizia abandonar a profissão (mais de 35%), se tivesse oportunidade de o fazer, e devido, sobretudo, às más condições de trabalho e à mobilidade geográfica.
- O absentismo era mais evidente nos professores mais novos que leccionavam nos graus de ensino mais avançados, tendo mais expressão nos que leccionavam nas

zonas urbanas, sul e litoral.

- Os professores consideraram que o seu insucesso profissional era causado principalmente por factores pessoais; no entanto, atribuíram o insucesso escolar dos alunos a factores sociais.
- Os professores perceberam as relações com os colegas como sendo boas e de elevada coesão interna.
- Os professores consideraram-se insatisfeitos no que diz respeito às condições materiais de trabalho.
- Os professores têm a opinião generalizada de que o prestígio da profissão piorou, principalmente entre os professores do ensino secundário e naqueles cuja religiosidade é mais baixa e estão mais situados à esquerda no espectro político. Os professores indicam razões salariais, a mobilidade geográfica e a diminuição de autoridade nas escolas como factores que contribuem para o decréscimo do prestígio da profissão docente.
- Os professores consideravam que o Estatuto da Carreira Docente iria aumentar o prestígio e a competência. Este pensamento optimista diminuía com a idade e consoante o avanço no grau de ensino em que se lecciona. Consideravam também, que a aposentação deveria ocorrer antes dos 60 anos, mas que deveria ser parcial, podendo os professores aposentados continuar com actividades não lectivas na escola.
- Apesar de muitos factores que contribuem para a insatisfação docente, a profissão ocupa de longe o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal dos professores. Em suma, parecem ser os factores intrínsecos à natureza do trabalho os que maior influência parece exercer na satisfação docente.

Florabela Trigo-Santos (1996) seleccionou uma amostra de 675 professores do ensino público secundário da Direcção Regional de Educação de Lisboa. Utilizou vários instrumentos de colheita de dados: um questionário de dados pessoais; um conjunto de escalas de atitudes; um questionário de respostas abertas; um questionário sobre características da escola.

Os objectivos perspectivados foram:

- 1) Investigar as percepções relativas aos factores profissionais intrínsecos e contextuais dos

professores do ensino secundário.

2) Descrever a satisfação e o descontentamento dos professores; o estado de desgaste profissional dos docentes e as percepções respeitantes à sua própria experiência.

A análise do estudo efectuado permite constatar que:

- Os professores parecem apresentar-se ligeiramente satisfeitos e ao mesmo tempo descontentes com a profissão. Os resultados apontam para um desgaste profissional em mais de 30% dos professores que fizeram parte do estudo, fruto, aparentemente, do cansaço emocional.
- Os factores que contribuíram para a satisfação dos professores foram a responsabilidade, a realização, as relações interpessoais e o trabalho em si, enquanto que os factores para o descontentamento foram o salário, a política educativa, o estatuto social e as condições de trabalho, factores que os professores sentem que não podem controlar.
- Os professores que exerçam um cargo de liderança na escola encontram-se mais satisfeitos do que aqueles que não o possuem e apenas ensinam.
- Verificou-se, em algumas escolas, a existência de interacções tensas e negativas entre os professores mais velhos e os menos experientes.

A autora concluiu que os resultados que obteve vão de encontro à pretensão de Herzberg, uma vez que o significado das atitudes profissionais se deve à profissão em si e não às características individuais ou sociais do trabalhador.

Francisco Cordeiro Alves (1997) com uma amostra de 129 professores efectivos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário de Bragança, realizou um estudo utilizando um Questionário de opinião, cujo objectivo foi estabelecer um quadro interpretativo das opiniões dos professores acerca da satisfação / insatisfação docente.

O estudo, atrás referido, concluiu que:

- Os professores percebem positiva e negativamente a sua satisfação profissional. Assim, a percepção de satisfação é devida a motivos intrínsecos, como o gosto de ser professor e a realização pessoal. A percepção da insatisfação deve-se a motivos extrínsecos como a comparação com outras profissões, afirmação social e recompensas salariais. O stress, a fadiga – exaustão, a tensão nervosa e o desejo de abandono não são problemas apontados pelos professores como factores de

insatisfação.

- Os professores sentem a falta de apoio do Ministério da Educação, mas, em contrapartida, sentem-se satisfeitos com os Conselhos Executivos das escolas onde leccionam.
- A influência negativa do insucesso dos alunos e as inadequadas condições de trabalho, como sejam a estruturação de horários pouco estimulante para um relacionamento entre colegas e a sobrecarga de tarefas que os impedem da dedicação normal à família ou a si mesmos, são outros factores de insatisfação apontados pelos professores.
- O factor relacional constitui um factor de satisfação dos professores, uma vez que obtêm satisfação a partir de relações interpessoais que estabelecem com os seus alunos, as relações bem sucedidas que estabelecem com os seus colegas de profissão bem como as relações com o Conselho Executivo.
- O maior grau de insatisfação evidenciado pelos professores manifesta-se na idade compreendida entre os 30 e os 45 anos. Essa insatisfação manifesta-se com maior intensidade nos homens e nos professores com menor número de anos de efectividade bem como nos professores cuja área disciplinar corresponde a Área Científica.
- Nem sempre os professores com maior grau de absentismo correspondem aos professores que percebem mais negativamente a sua profissão.

Seco (2000), efectuou uma investigação com uma amostra composta por 752 professores do Ensino Básico e Secundário do Centro da Área Educativa do Oeste. Os objectivos que nortearam este estudo foram:

- 1 Avaliar a eficácia preditiva de alguns constructos psicológicos na satisfação profissional dos professores;
- 2 Avaliar o poder preditivo de variáveis pessoais e profissionais na satisfação com o trabalho docente;
- 3 Avaliar o contributo relativo dos factores intrínsecos ao trabalho e dos factores extrínsecos na satisfação profissional dos professores portugueses.

As conclusões deste estudo foram:

- O bem-estar docente é mais significativamente influenciado por factores

intrínsecos.

- Os professores mais satisfeitos com a sua vida pessoal são mais satisfeitos com a sua vida profissional.
- A satisfação profissional varia em função das habilitações académicas e profissionais.
- O professor necessita de reconhecer que a sua actividade é interessante, significativa, enriquecedora e desafiante, de forma a perceber um sentido de eficácia e competência que lhe permitam experimentar o prazer de realização e a responsabilização pessoal no trabalho.
- Os professores que apresentem uma maior competência percebida do controlo das situações são capazes de retirar maior satisfação, assumindo, uma responsabilidade e autonomia crescentes no seu trabalho.
- O bem-estar no trabalho parece ser maior quando os docentes o consideram intrinsecamente interessante, sentindo-se competentes para lidar com tarefas que exijam autonomia e criatividade e que impliquem interacções de cooperação com colegas de profissão.
- Os professores consideram que o seu trabalho é altamente estimulante, gratificante e satisfatório quando sentem que tem uma certa margem de autonomia, alguma liberdade e independência para tomar decisões e implementar acções relativas a sua própria actividade docente. Segundo a autora, os resultados sugerem que os professores com melhor auto-estima se mostram mais satisfeitos com as relações interpessoais que a sua profissão lhe permite estabelecer, considerando-se mais satisfeitos na sua actividade profissional.
- A situação profissional em que se encontram, bem como as habilitações académicas que possuem, parecem estar relacionados com a satisfação dos professores face à sua profissão. Assim, a estabilidade do corpo docente parece ser um factor importante para a satisfação dos professores. A posse de um grau académico equivalente ou superior ao bacharelato parece ser uma condição importante para que os professores sintam algum bem-estar no seu trabalho.
- Em geral, os homens revelam-se mais insatisfeitos com a natureza da tarefa docente.

Em suma, os dados obtidos no estudo de Seco (2000), parecem apontar para a possibilidade da satisfação / insatisfação dos professores se dever tanto a factores intrínsecos como extrínsecos ao trabalho, e não em função do modelo de Herzberg, ou da rigidez da pirâmide de Maslow. Não basta, portanto, desenvolver estratégias ao nível da dimensão intrínseca da docência. Os incentivos extrínsecos parecem contribuir, também, para a satisfação, motivação e bem-estar do professor no seu trabalho.

As principais implicações do estudo apontam para o facto de que a formação de professores deve deslocar a sua incidência preferencial da quantidade de conhecimentos dos professores para o desenvolvimento de uma personalidade profissional dos mesmos.

O estudo efectuado por Teixeira (2001) composto por uma amostra de 948 professores do ensino Básico e Secundário de todos os distritos do país teve como principais objectivos:

- 1 Compreender como se sentem os professores face à profissão;
- 2 Indagar se os professores, num quadro hipotético de total liberdade, escolheriam permanecer ou mudar de profissão;
- 3 Avaliar os principais motivos de satisfação e insatisfação e os níveis de satisfação experimentados.

A autora concluiu que:

- Mais de 70% dos professores inquiridos assumiram que a profissão docente foi a sua primeira escolha, sendo maior a percentagem de mulheres que o assumem. Em relação aos que assumiram a escolha de profissão como recurso, as mulheres, em maior percentagem, assumiram tê-lo feito por não terem podido fazer outro curso e os homens, em maior percentagem, assumiram tê-lo feito por não terem arranjado outra profissão. Os professores mais novos foram os que, maioritariamente, optaram pela profissão docente e os professores do 1º ciclo, seguidos dos do 2º ciclo, foram aqueles que, maioritariamente, assumem não terem podido fazer outro curso que lhes desse acesso a outra profissão. Quanta aos professores do ensino secundário, são os que assumem, maioritariamente, terem escolhido a profissão docente por não encontrarem emprego noutra sector.
- Os professores do ensino secundário eram os que, em maior percentagem, assumiram que, se pudessem, mudariam de profissão. Os mais novos manifestaram mais este desejo de mudança. Não se registaram variações no que diz respeito ao sexo.

Contudo, a autora salienta o facto de mais de 68% dos inquiridos terem afirmado desejar permanecer na profissão.

- A maior parte dos professores por ela inquiridos apontam motivos de satisfação de ordem interna, como a auto-realização; de entre os motivos extremos destacam-se as relações interpessoais, nomeadamente a relação com os alunos. No que concerne à insatisfação, os professores manifestaram-na, maioritariamente, em relação às condições de trabalho, seguindo-se, mas a uma certa distancia, a relação com os alunos, com os colegas e com os pais dos alunos.
- As mulheres, maioritariamente, referem as relações com os alunos como o motivo de maior satisfação, enquanto os homens indicam como principal motivo de satisfação a auto-realização. Os professores do 1º Ciclo são os que maioritariamente indicam as condições de trabalho, e os que menos indicam as relações com os alunos, como principal motivo de insatisfação. Os professores mais novos são aqueles que, em maior percentagem, indicam as más condições de trabalho como principal motivo de insatisfação.

Algumas das conclusões apresentadas, nesta síntese vão de encontro a outras que foram apontadas por alguns autores referidos (Alves, 1997; Santos, 1996 e Seco, 2000).

Após constatarmos que o conceito de satisfação docente é de reconhecida importância para o sucesso da qualidade do ensino-aprendizagem, verificámos também que se trata de um conceito que não detém aceitação unânime, sendo envolvido por alguma controvérsia e confusão. Partilhamos a ideia que a satisfação é um constructo subjectivo e multifacetado com uma componente afectiva, cognitiva, individual e social, traduzindo um sentimento ou uma forma de estar perante o trabalho e as experiências de trabalho.

Optámos por seguir o caminho apresentado pela proposta de Lester (1982) que é corroborada por Seco (2002). Ambos os autores consideram factores da satisfação, os relacionados com a natureza do próprio trabalho, as recompensas pessoais, as relações interpessoais e as condições de trabalho.

No próximo capítulo, dedicar-nos-emos ao outro conceito que interessa ao presente estudo, cultura organizacional, focalizando várias perspectivas, uma vez que o assunto é fluido e difuso. Afunilaremos a nossa reflexão, no sentido de compreendermos o que se entende por cultura de aprendizagem escolar, pois o objectivo desta investigação é perceber que relação existe entre a satisfação dos professores e a cultura de aprendizagem escolar.

Capítulo II – CULTURA ORGANIZACIONAL

Debruçar-nos-emos, neste segundo capítulo, sobre um dos conceitos que está subjacente à problemática do nosso estudo: cultura organizacional. Embora sabendo que o conceito cultura é “um dos mais fluidos e dos mais difusos usados nas Ciências Sociais” (Sarmiento, 1994, p.88), e que “assume diferentes significados para diferentes pessoas” (Ferreira et al., 1996, p.315), tentaremos clarificar o conceito. Neste capítulo, analisaremos algumas definições de cultura de alguns autores e explicitaremos o conceito adoptado por nós. Apresentaremos algumas tendências subjacentes à análise da cultura organizacional e exporemos a forma como diferentes autores diferenciam o conceito cultura e clima. Faremos uma breve abordagem ao contexto de emergência de cultura organizacional e debruçar-nos-emos um pouco sobre o que se entende por cultura de aprendizagem e desenvolvimento. Apresentaremos, de forma sucinta, algumas especificidades político-organizacionais da escola portuguesa, no sentido da percepção das limitações inerentes a tais especificidades, na criação e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem e referenciaremos algumas investigações que comprovam a existência de uma relação positiva entre a cultura e a satisfação.

1. Definições de cultura e subcultura

Tendo por objectivo operacionalizar o conceito de cultura organizacional, iremos apresentar algumas definições que terão uma orientação e um significado singular, consoante a visão de diferentes autores sobre o assunto.

Segundo Schein (in Ferreira, et al., 1996) o conceito de cultura pode ser dividido em três níveis: de artefactos e padrões de comportamento, visível mas nem sempre decifrável; dos valores, acessível a um conhecimento consciente; e dos pressupostos básicos, tidos por invisíveis, indiscutíveis e subconscientes.

Tendo em conta o atrás descrito, e segundo os mesmos autores, cultura não é um atributo do indivíduo mas dos grupos. É algo que é aprendido, partilhado, padronizado e que se

fomenta no simbolismo das suas manifestações fenomenológicas cujo significado desempenha uma função integradora e adaptativa no seio de uma organização

Segundo Vala et al (1988), Schein acentua o aspecto integrador e estabilizador da cultura e mostra menos propensão para associar a cultura aos conflitos dentro da organização. Também para Torres (1997), Schein enfatiza os aspectos mais consensuais na análise da cultura e este facto parece advir de uma concepção de cultura como variável dependente e interna. Dá aos líderes um papel fundamental na criação de uma cultura organizacional. No entendimento de Sarmiento, Schein, esconde os aspectos conflituais e dinâmicos da cultura e acentuam o seu carácter instrumental.

Chiavenato, (1993, p.609) define cultura como “o espaço intersubjectivo onde se cruzam as múltiplas racionalidades existentes na organização”. Dá grande importância ao simbólico na criação da coesão organizacional: cultura organizacional significa um modo de vida, uma forma aceite e estável de interacção e de relacionamentos sociais típicos de cada organização. Segundo o mesmo autor, cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua própria cultura e com um sistema de valores. Todo esse conjunto de variáveis deve ser continuamente observado, analisado e interpretado.

Para Morgan (1986, p.131) a cultura é “um processo activo de construção da realidade. Isto dá-nos conta da vida própria dos fenómenos culturais. Quando entendida nesta perspectiva, a cultura deixa de ser vista como uma simples variável que as sociedades ou as organizações possuem. Pelo contrário, ela deve ser entendida como um fenómeno vivo e activo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos em que vivem”. Este autor não vê a cultura como instrumento mas como o próprio nível expressivo das organizações, acentuando, assim, os aspectos dinâmicos na criação de laços de sociabilidade no interior das organizações.

Para Gomes (1990, p.20), a cultura organizacional é um “sistema de representações estratégicas que dá sentido à organização e lhe confere uma identidade”. Está relacionado com aquilo que é necessário conhecer e em que é necessário acreditar para que alguém, no interior duma dada comunidade, possa actuar de forma aceitável. Neste sentido a cultura orienta o comportamento.

Da análise que Sarmiento faz de algumas definições que outros autores apresentam, resulta a seguinte definição: “cultura é o domínio do simbólico, integrado por crenças, assunções, valores, ritos e artefactos, construído historicamente através de um processo conflitual, e

em estado permanente de dinâmica de reconstrução, através do qual os seres humanos estabelecem os protocolos para a sua comunicação” (1994, p.90). Nesta perspectiva, “a cultura é o código em que é possível estabelecer a comunicação” (Teixeira, 1995, p.75).

Perspectivada numa orientação que determina, em larga medida, a natureza das aprendizagens que ocorrem numa organização, Marquardt (1996) define a cultura como formas partilhadas de sentir, de pensar e agir, manifestadas pelos símbolos, pelos rituais, pela ideologia e pelos valores vigentes.

Concordamos com Torres (1997, p.15) quando refere que há consenso acerca da amplitude deste conceito, que segundo a autora, em sentido lato se entende por “todo o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interacção, formas de comunicação e, até mesmo as práticas dos actores localizados em determinada organização”. No entanto, cada autor dá maior ou menor ênfase a cada elemento que compõe a cultura organizacional, sendo neste aspecto que se diferencia a perspectiva do conceito. Do mesmo modo existe uma variedade de formas sobre as quais têm sido focalizadas as investigações, no âmbito de incidência das manifestações da cultura organizacional, consoante as áreas onde os autores focalizam mais a sua atenção.

Para nós, a cultura organizacional será um conjunto de valores que individualizam a organização e a tornam única perante qualquer outra. Mais do que um sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros e que produzem normas de comportamento aceite por todos, a cultura organizacional desenvolve-se e traduz-se, tendo por base a forma como as organizações lidam e resolvem os problemas de adaptação externa e de integração interna (Schein, 1992). Naturalmente, a cultura organizacional está em constante formação e aperfeiçoamento. É um processo de construção e depende da acção dos seus membros, incluindo as lideranças que têm um papel fundamental na sua dinâmica, dependendo, também, de contextos locais específicos.

Temos estado a considerar definições que dão uma ideia de uniformidade cultural das organizações. No entanto, consideraremos, a partir de agora, uma concepção de cultura que contempla uma realidade plural que não invalida, de forma nenhuma, a pretensão da uniformidade cultural.

Consideramos que uma análise séria e rigorosa das organizações detecta “formas culturais, dispositivos simbólicos e processos de significação distintos, em alguns casos divergentes e, eventualmente, mesmo antagónicos” (Sarmiento, 1994), uma vez que as organizações são

permeáveis às ideologias que se exprimem no todo social. No interior das organizações coexistem, normalmente, grupos ocupacionais e profissionais distintos, com os seus valores próprios, os seus protocolos simbólicos, os seus ritos e as suas crenças. Há, nas organizações formas culturais mais ou menos duradouras e consistentes, chamadas de subculturas. Como refere Morgan (1986, p.127) “nas organizações há normalmente diferentes e competitivos sistemas de valores que criam um mosaico de realidades organizacionais”.

Entendendo-se subcultura organizacional como um “conjunto de membros de uma organização que interagem entre si regularmente, se auto-identificam como um grupo distinto dentro da organização, partilham um conjunto de problemas comumente definidos como os problemas de todos e rotineiramente agem com base numa série de representações próprias do grupo” (Van Maanem e Barley, 1985, p. 35).

Nesta linha de pensamento o surgimento de subculturas está associado à diferenciação de papéis e de funções. Em contexto escolar são sobretudo os "grupos disciplinares" ou "departamentos" que mais têm sido estudados.

No entanto, o olhar a organização como um conjunto de culturas coexistentes, coloca não apenas o desafio de apreender a diversidade cultural, mas também o de estabelecer os nexos que se entrecruzam entre a cultura organizacional, considerada como um todo, e as diferentes subculturas.

A liderança pode ser vista como tendo uma acção preponderante nas relações estabelecidas entre subculturas organizacionais e a cultura da organização, globalmente considerada. Deve existir uma negociação realizada na interacção entre os diferentes grupos proponentes e portadores de subculturas próprias. Esta negociação, todavia, não significa a supressão das subculturas, mas antes, na melhor das hipóteses, a sua convergência para uma cultura global (Schein, 1985).

Por seu lado, Van Maanem e Barley (1985, p.37) consideram que, sendo as organizações fundamentalmente caracterizadas pelas subculturas, a emergência de uma "cultura homogénea" - definida pela criação de procedimentos de comunicação generalizados entre todos os membros da organização, perante problemas comuns, face aos quais se adopta um comportamento apropriado consensualmente adoptado – só em determinadas circunstâncias específicas é possível, tais como: no momento em que a organização é fundada, com reduzida diferenciação e grande dependência relativamente ao líder fundador; na adopção de uma estratégia comum perante uma crise na organização que ameace todos os membros; numa dimensão pequena e local da organização, favorecedora da interacção entre todos os membros;

aquando da existência de processos comuns de socialização organizacional.

Concordamos com Gomes (1991, p.42), quando diz que "falar de cultura organizacional pressupõe que as organizações podem desenvolver uma cultura diferenciada do contexto mais vasto que constitui o seu meio envolvente, do mesmo modo que pode pressupor que no interior das organizações se desenvolvem culturas igualmente diferenciadas. Daqui decorre a possibilidade de falar de cultura organizacional no singular e no plural. O próprio termo cultura organizacional comporta essa dupla possibilidade: tanto remete para o estudo da cultura nas organizações, como para o estudo da cultura das organizações". Uma organização contém as duas realidades, "a sua cultura e as culturas que nela coexistem, e o dia-a-dia organizacional é por elas influenciado. Por exemplo, um determinado departamento pode ter a sua cultura, constituída por elementos divergentes da cultura da organização mas, também, por elementos que são convergentes com ela (Rebelo, 2001, p.80).

1.1. Tendências subjacentes à análise da cultura organizacional

As definições de cultura organizacional divergem, tendo em conta o enfoque dos elementos da cultura que os autores tomam como mais importantes, como se viu atrás, e esses conceitos têm subjacentes diversas tendências ideológicas. Faremos, seguidamente, algumas considerações acerca da natureza das concepções que os diversos autores tecem em relação ao conceito de cultura. Concordamos com Torres (1997, p.15) quando sustenta que: "os sentidos atribuídos à cultura organizacional decorrem da interacção das imagens associadas à cultura e à organização". Precisamente, nesta linha de pensamento, Smircich (1983) explora uma tendência concepcional da cultura como uma variável independente e externa, outra como variável dependente e interna, outra como uma metáfora e como paradigma.

A cultura organizacional perspectivada como variável independente e externa, é exteriormente produzida e importada para o interior das organizações pelos actores sociais, não estando eles próprios sujeitos a qualquer tipo de transformação organizacional. Pode então dizer-se que a cultura organizacional, nesta perspectiva é "o reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo, na perspectiva de alguns autores, um decalque

da cultura nacional” (Torres, 1997, p.15). O que se verifica é que esta perspectiva enfatiza “o papel das culturas nacionais na determinação das culturas organizacionais” (Vala et al, 1988, p.668).

Encarada como tal, a cultura organizacional em contexto escolar, coloca de lado a possibilidade da existência de culturas diferenciadas em contextos sociais iguais. Não concordamos com esta perspectiva isoladamente, uma vez que se assim fosse a escola funcionaria como “ um mero receptáculo ou repositório da cultura nacional, sendo os seus membros conceptualizados, sobretudo, como actores sociais que adoptam comportamentos e estratégias de ajustamento às respectivas estruturas organizacionais” (Torres 1997, p.60). Esta posição coloca a tónica no carácter reprodutor da cultura nacional na organização escola.

A perspectiva de cultura como variável dependente e interna coloca o enfoque na sua construção no interior da organização, não se respeitando, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos. A cultura vista deste modo é algo que a organização tem e que dentro dela se desenvolve. Não se sabe ao certo o tipo de influência que a cultura societal exerce sobre a organizacional. O que se sabe é que a mesma é apresentada como mais um subsistema interno entre outros. Embora não fique claro a forma pela qual a cultura organizacional é construída, acentua-se “o papel dos líderes não só históricos mas também actuais, na dinâmica das culturas organizacionais” (Vala et al, 1988, p.669). Traduzindo-se essa construção “não só nas estruturas, tecnologias e estilos de liderança, como também na partilha, pelos actores, de determinados símbolos e significados” (Torres, 1997, p.28).

A cultura enquanto metáfora é considerada como algo que a organização é, sendo utilizada para descrever a organização como um todo, pertencente à ordem simbólica. Na mesma linha de pensamento não é tão claro que a cultura se leve do exterior para a organização, de uma forma directa e mecânica, nem que seja criada, como se tratasse de um produto a consumir, dentro da organização. Ela é perspectivada como uma manifestação/expressão da existência humana. Faz com que as organizações sejam muito diversas com especificidade e identidade muito próprias uma vez que, “a cultura não é um elemento decorativo ou substitutivo da organização, mas uma realidade constitutiva e insubstituível da mesma” (Gomes, 1990, p.150).

Os autores que comungam desta teoria são sensíveis “à diversidade cultural intra-organização” e à “ligação desta diversidade à acção estratégica dos actores

organizacionais” (Vala et al, 1988, p.669). Dá-se “aos actores o protagonismo no processo de criação e recriação da cultura em contexto organizacional, não os remetendo para uma condição de agentes alvos da mesma” (Torres, 1997, p.29); conferindo-lhes, pois um papel activo na construção e transformação da cultura organizacional. Na mesma linha de pensamento a construção simbólica ou sociocognitiva da organização, sendo realizada através de processos de negociação desenvolvidos entre os actores, decorre dos múltiplos posicionamentos assumidos por estes enquanto actores sociais. Como referem Alvessou e Berg (1992, p.205) a organização é vista “como uma civilização, tribo ou clã com certas características que não podem ser reduzidas a um aglomerado de características dos diferentes indivíduos. As culturas são consideradas estruturas colectivas de significados, assunções básicas comumente partilhadas, arquétipos colectivos genéricos, campos simbólicos, mapas colectivos”.

No domínio da investigação científica, muito especialmente no que diz respeito aos estudos organizacionais, as teorias e os paradigmas historicamente construídos parecem ter os seus campos teóricos delimitados e enquadrados pelas diversas metáforas organizacionais. Precisamente um dos objectivos que está na base da utilização de metáforas prende-se com a construção de modelos de análise. Modelos esses que exigem um esforço no sentido da obtenção de uma imagem condensada da essência de uma organização (Gomes, 1990).

Existe, ainda, uma outra abordagem, que se refere à análise de cultura como paradigma. E, no que concerne aos paradigmas, os autores Burrell e Morgan (1979), fazem referência a quatro: o paradigma funcionalista, interpretativo, humanista radical e estruturalista radical. Como se destacam os funcionalistas e interpretativistas, são a estes dois que faremos referência. Os pressupostos básicos destas perspectivas entram em confronto: para a primeira, a realidade organizacional é considerada como um processo concreto; para a segunda é considerada como um processo simbólico.

Os funcionalistas concebem os fenómenos sociais como entidades concretas e materiais. A “organização é pensada de forma estática como facto social e tratada como uma exterioridade: como se a sua existência fosse anterior e alheia a qualquer intervenção humana”. Esta abordagem das organizações “pressupõe um ser humano adaptativo que responde a forças localizadas no exterior, a imperativos tecnológicos, ambientais ou outros” (Gomes, 2000, p.155) e ignora o papel criativo desempenhado pela acção individual e colectiva no contexto organizacional. Sendo assim, os processos sociais são

pensados como propriedades estáticas e os indivíduos como instrumentos de acção racional, tendo em vista a eficácia ou a eficiência. A cultura é, pois, uma variável externa e independente, existe por si e tem carácter instrumental; é uma variável comportamental com uma forte influência nos processos organizacionais e nas atitudes dos seus membros.

Para os interpretativistas, a realidade organizacional é construída, “conferindo a maior importância à significação social ou atribuição de sentido” (Gomes, 1994, p.286). Os símbolos são perspectivados como um meio que possibilita aos indivíduos a criação do seu próprio mundo. A cultura é neste sentido formada e manifestada por símbolos e por isso, da construção e utilização destes, depende a sua existência. A atenção dos autores que estão nesta linha de pensamento é dirigida para o facto de a realidade quotidiana ser uma realidade em projecto ou em desenvolvimento, construída de forma a criar uma certa ordem e a conferir um certo sentido às experiências e situações com que os actores organizacionais se confrontam. A ordem social a que se referem os interpretativistas, segundo Morgan (citado por Gomes, 2000) é uma construção, sendo os relacionamentos continuamente negociados e renegociados, confirmados ou mudados.

A análise da cultura como paradigma interpretativo, incide, pois, “na natureza (re) construtiva da cultura e no papel dos actores que, em interacção social, conferem sentido às suas acções no quotidiano organizacional” (Torres, 1997, p.22). Para os interpretativistas, uma vez que a realidade organizacional é socialmente construída, a perspectiva de construção deve ser centrada na comunicação.

Existe uma variedade de olhares possíveis sobre a problemática da cultura organizacional. E por isso dá a sensação de que esta temática “é um terreno pantanoso e extremamente complexo, de difícil compreensão e limitação, onde tudo parece caber.” É, pois, importante optar por um caminho e ter uma perspectiva definida para a realização deste trabalho (Rebelo, 2006, p. 59).

Segundo Martin (1985) existem dois pólos opostos, o dos puristas, na linha de Smircich (1985) que defendem que mesmo que a cultura pudesse ser gerida, não o deveria ser no sentido de aumentar a produtividade; e o pólo dos pragmáticos, representado por autores como Deal e Kennedy (1982) que advogam no sentido da gestão da cultura ser efectuada em prol da eficácia organizacional.

As duas perspectivas de encarar as organizações subentendem que a organização tem uma cultura ou que a organização é ela própria uma cultura, traduzindo duas formas de apreender o conceito (Gomes, 1994) e com implicações teóricas e metodológicas

diferentes.

Na perspectiva em que a organização é uma cultura, a organização não é um dado ou uma exterioridade, mas sim uma construção. É ver a mesma nos seus aspectos vivenciais e simbólicos, é elevar a construção sócio-cognitiva da vida organizacional (Gomes, 1994). Os estudos que têm por base a cultura como metáfora (a organização é uma cultura) têm como centro de interesse o significado da acção de organizar. A sua atenção prende-se com os processos que sustentam a organização, afastando-se das preocupações relacionadas com a forma de alcançar objectivos e resultados organizacionais. Tal perspectiva coloca a tónica na cultura como algo construído e em construção pelos actores organizacionais, algo que é intrínseco à própria organização e por conseguinte difícil de gerir e de mudar. Inviabiliza a intervenção ao nível da cultura organizacional, salientando a importância do seu estudo para uma melhor compreensão da vida organizacional. A perspectiva da cultura como metáfora fundadora concebe-a como um dispositivo epistemológico que estrutura o estudo da organização como fenómeno social, podendo, e concordando com Rebelo (2006), ser ancorada no paradigma interpretativo.

Encarar as organizações como tendo uma cultura, é perspectivar o conceito como mais uma das variáveis intervenientes no funcionamento das mesmas, coloca o aspecto cultural ao lado do subsistema financeiro, tecnológico, etc. e realça a possibilidade e a necessidade da gestão da cultura em harmonia com os outros subsistemas (Gomes, 1994; Chambel & Curral, 1995). Os estudos que perspectivam a cultura como uma variável têm por base uma visão mais instrumental da organização. A preocupação central dos investigadores, nesta linha conceptual, vai no sentido do estabelecimento de relações entre diferentes aspectos ou variáveis organizacionais e contextuais, e onde as questões da eficácia e da *performance* assumem um lugar de destaque. A cultura vista deste modo, coloca a ênfase no facto de ela poder e dever ser gerida de forma a melhorar a eficácia organizacional. Salienta-se a importância da gestão da cultura, não ser negligenciada e esquecida na implementação de projectos de mudança organizacional.

Tal como Gomes (1994), acreditamos que estas duas correntes, embora conceptualmente se revelem opostas, não são incompatíveis na prática, uma vez que as organizações são uma cultura e têm, ao mesmo tempo uma cultura. São uma cultura, isto é, uma realidade socialmente construída e mantida pelos actores organizacionais, e, como tal, torna-se difícil mudar a cultura que tem a organização, ou seja, mudar os pressupostos básicos, as crenças, os valores, que foram sendo criados ao longo da sua história, no seu percurso. Nesta linha

de pensamento, as duas correntes completam-se e refreiam-se uma à outra: o ser uma cultura alerta para a dificuldade de gerir a cultura no sentido da sua mudança; o ter uma cultura evidencia que a mesma é uma dimensão importante da vida organizacional e como tal deve merecer a atenção de quem gere a organização.

Apesar de conceptualmente defendermos uma posição integradora das duas correntes anteriormente focadas, o interesse do nosso estudo é perspectivar a cultura como uma variável (a organização tem uma cultura), uma vez que se insere num conjunto de estudos em que há uma visão mais instrumental da cultura. A preocupação principal reside no estabelecimento de relações entre diferentes aspectos ou variáveis organizacionais e contextuais e onde as questões da eficácia, dos resultados e da performance assumem um lugar proeminente (Smircich, 1983, Van Muijen, 1998). A linha de rumo deste trabalho é tentar perceber se a cultura escolar de aprendizagem interfere com a satisfação dos professores, sabendo que a satisfação profissional contribui em larga medida para o sucesso de qualquer organização. A nossa opção metodológica relativamente à cultura organizacional é pelo caminho que perspectiva a mesma como uma variável que pode e deve ser gerida para proveito organizacional.

1.2. Clima organizacional e cultura organizacional

Se o conceito de cultura organizacional é fluido e ubíquo, o conceito de clima organizacional aparentemente não o é menos. Apareceu mais cedo nos estudos organizacionais do que o conceito de cultura organizacional, e, durante muito tempo esteve associado ao sentimento que alguém experimenta em contacto com uma organização, que o leva a afirmar se sentiu bem ou mal num determinado contexto organizacional.

Actualmente, existe alguma controvérsia no que respeita à distinção entre clima e cultura organizacional. Diferentes autores, têm apresentado, quer identificações, quer diferenciações, quer semelhanças entre os dois conceitos (Neves, 1996). Apresentaremos, de seguida, algumas perspectivas defendidas por autores diferentes.

Para alguns, nomeadamente, para Neves (1996, p. 73-74) os conceitos podem ser diferenciados pelas disciplinas base subjacentes "enquanto o clima, ao enfatizar os processos da percepção e do conhecimento através dos quais os indivíduos apreendem a realidade organizacional e emitem respostas atitudinais e afectivas, receberia maiores

influências da Psicologia Social, a cultura, enfatizando os valores e ideologias partilhados e subjacentes às diversificadas formas de manifestações da cultura (artefactos, lendas, mitos, símbolos, valores, comportamentos, etc.), apoiar-se-ia mais na Antropologia." O mesmo autor, apoiando-se em James et al. (1990), refere que "o clima é um conceito mais de raiz individual e a cultura um conceito mais de raiz grupal". Segundo o autor referido, significa isto que, ao nível do clima, se procura avaliar o grau com que as características organizacionais são percebidas pelas pessoas como favoráveis ou desfavoráveis ao seu bem-estar, sendo o clima, então, a expressão dos valores individuais. Ao nível da cultura, o que se procura avaliar é a expressão dos valores e normas da unidade de referência (por ex., grupo de trabalho, departamento ou organização), que espelham o que é percebido e sentido como benéfico para o funcionamento da unidade de referência. Assim, na avaliação do clima, o alvo principal é o significado, em termos individuais, das características organizacionais, enquanto na avaliação da cultura o alvo principal é o significado colectivo do que assegura e justifica o funcionamento do grupo ou da organização.

Para outros autores, nomeadamente Reichers e Schneider (1990) podem-se distinguir os dois conceitos pelo método usado, na medida em que a investigação relativa ao clima organizacional é tradicionalmente desenvolvida por métodos quantitativos (questionários, escalas), enquanto a cultura organizacional é geralmente estudada pelas denominadas metodologias qualitativas (entrevistas, observações). No entanto, este tipo de distinção baseada nas metodologias de investigação tem sido posta em causa por vários autores, designadamente por Denison (1996), pois existem estudos quantitativos ao nível da cultura organizacional (Neves, 1996; Van Muijen et al., 1999) que demonstram ser possível a aplicação deste tipo de metodologia ao estudo, também da cultura.

Segundo Sarmiento (1994) não há concordância sobre a distinção entre cultura e clima. O autor referencia, fundamentalmente, duas perspectivas sobre a extensão de um e outro conceito: a que considera os elementos culturais como uma das dimensões do clima e a que considera o clima como uma das variáveis dependentes da cultura organizacional.

Relativamente à primeira perspectiva, a proposta das dimensões de clima organizacional incorpora a cultura como uma das dimensões apresentadas, incluindo variáveis que reflectem normas, sistemas de crenças, valores, estruturas cognitivas e significações das pessoas que integram as organizações. Sendo as restantes dimensões as seguintes: a ecologia (variáveis físicas e materiais exteriores aos actores); o meio (variáveis que representam características dos

indivíduos que integram as organizações) e o sistema social (variáveis que se relacionam com os padrões de regras de acção e interacção na organização). A outra perspectiva refere o clima como um elemento integrante da cultura organizacional, ou mesmo, como afirma Schein: uma manifestação de superficialidade da cultura (1990).

A operacionalização da cultura em níveis de análise pode ser utilizada para diferenciar clima de cultura, segundo Neves (1996). Os níveis mais superficiais da cultura - por exemplo, o nível das manifestações de Trice e Beyer (1993) e os níveis dos artefactos e dos valores propostos por Schein (1985), na medida em que são mais experienciáveis, mais visíveis em termos de manifestação e mais vulneráveis a variações internas ou externas e de curto prazo, constituem a base das percepções do clima. Ainda segundo o mesmo autor (op. cit., p. 77) "o clima, apesar de ser uma criação a partir das percepções de um grupo de pessoas, não ultrapassa contudo as variações individuais inerentes aos climas psicológicos, o que não acontece com a cultura, uma vez que a mesma assenta numa espécie de inconsciente colectivo. Assim, por exemplo, um corte orçamental, a introdução de uma nova política de gestão ou a alteração da estrutura organizativa, podem produzir implicações de um modo rápido no clima e ter um impacto reduzido na cultura." O clima surge, desta forma, como uma criação dos grupos baseada nas respostas às contingências situacionais de experiência imediata.

O conceito de cultura organizacional é de natureza mais ampla, profunda e integrativa do que o conceito de clima (Schneider, 1985), pelo que a relação entre os dois pode ser perspectivada como uma relação de integração, isto é, podemos perspectivar o clima como um conceito que se insere num conceito mais amplo, que é o da cultura, que está dentro do "espaço" da cultura, tal como refere Denison (1996). Esta noção leva, por exemplo, alguns autores como Vala et al. (1994) a entenderem o clima como uma dimensão da cultura, aquela que se refere aos seus aspectos especificamente perceptivos.

Parecem existir vários aspectos que consolidam a noção de que estamos perante dois conceitos distintos, o que é sublinhado por Schneider (1985), Neves (1996) e Denison (1996) quando referem que, no domínio da literatura organizacional, esta diferenciação está patente e, por isso, é relevante salientar os factores que a consubstanciam, de forma a melhor compreender ambos os conceitos. No entanto, fazendo uma leitura "dos fenómenos organizacionais em termos cognitivos e simbólicos" (Gomes, 2000, p. 56), possibilita-nos perspectivar-los numa lógica de integração, onde o clima, embora distinto da cultura, pode ser entendido como algo que se insere num espaço conceptual mais amplo que é a cultura.

2. Contexto de emergência da cultura organizacional

A relação do conceito cultura com as organizações e as ciências que as estudam começa a ser relevante nos anos 80, embora já Elton Mayo, com as suas experiências na Western Electric - iniciadas em 1924 - haja referenciado a presença e a importância das culturas informais na empresa. Todavia, o despertar das preocupações e da actualização do conceito em causa é atribuído ao desafio Japonês à economia ocidental, particularmente à América (Morgan, 1986). Quando se comparou a produtividade das empresas norte-americanas com as japonesas e se verificou a vantagem destas últimas, constatou-se que este facto se devia à falência de alguns modelos de gestão apoiados ainda em práticas economicistas e tradicionais. Verificando-se um espectacular desenvolvimento nas empresas Japonesas, tomado pelas teorias e doutrinas gestionárias que colocam o fenómeno cultural das organizações no centro das suas atenções. Nesta medida, a preocupação com aspectos como a imagem, a comunicação nas organizações, ou os rituais que as distinguem das restantes, multiplicaram-se, e a gestão estratégica da empresa passou a considerar o elemento “cultura”, a par de outros tradicionalmente valorizados como o controlo de matérias primas, o domínio de tecnologias exclusivas, a criatividade e a imaginação dos produtos produzidos ou no baixo custo da mão de obra (Sarmiento, 1994).

Sobre este assunto, e reforçando-se o que se disse acima, Gomes (2000) refere que, na génese da contínua preocupação com a temática da cultura organizacional, se encontra a ineficácia demonstrada pelos modelos tradicionais de gestão. Sendo as organizações sistemas abertos, ou seja, em constante interacção e sob influência das turbulências do ambiente externo, necessitam de se adaptar a essas velozes mudanças, sob pena de perderem viabilidade. Logo, o facto de ocorrerem transformações profundas nos planos tecnológico ou económico (como as que se verificaram com a mundialização da economia, o poderio no mercado dos novos países industrializados ou a crescente competitividade internacional) obriga à reorganização da gestão do trabalho nas sociedades contemporâneas.

Efectivamente, a vertiginosa introdução de novas tecnologias aplicadas aos mais diversos sectores de actividade parece-nos digna de destaque, uma vez que um número cada vez maior de pessoas trabalha com o processamento de números, símbolos ou palavras, ao

invés de trabalhar com materiais e produzir bens. Desta forma, o sector industrial e a produção de bens propriamente ditos perderam terreno face ao sector terciário, pelo que novas linhas de orientação laboral devem ser consideradas, nesta era em que o trabalho exige conhecimentos cada vez mais específicos, e trabalhadores com maior grau de autonomia na tomada de decisões.

Também num plano social a evolução dos modos de vida, a alteração das mentalidades que advém de mais elevados níveis de escolarização e de conhecimentos, traduzem inevitavelmente novas expectativas face ao trabalho. Vivendo em melhores condições económicas e sociais, os indivíduos exigem, paralelamente, maior qualidade de vida no interior das organizações. Assiste-se assim, na década de setenta, a uma progressiva tendência para a integração social e a polivalência, possibilitando simultaneamente aos funcionários formação adicional e atribuindo-lhes maiores responsabilidades. Surgem propostas de gestão com vista à humanização do trabalho ou ao aumento da qualidade de vida em situações laborais, em contraponto ao “taylorismo”, o que vem aumentar os intervalos de liberdade e possibilitar uma participação mais crítica por parte de todos os envolvidos.

O interesse pela cultura interna traduz assim novas atitudes face ao fenómeno organizacional. A crise ideológica dos anos 60 e energética dos anos 70 obrigaram as empresas a assumirem nova identidade, privilegiando a qualidade e excelência como forma de assegurar a sua sobrevivência.

Desta forma, e em contraponto à visão da empresa que, há algumas décadas, a reduzia a um maquinismo que impunha a única maneira (the best way) de executar uma tarefa, alienando o indivíduo preso a tarefas repetitivas, surge a sociedade da informação: uma nova identidade para as instituições, dotadas de responsabilidades sociais acrescidas.

Na verdade, a emergência dos conceitos é afectada pelo espaço e tempo em que ocorrem, pelo contexto específico em que surgem e fazem sentido (Gomes, 1991).

Vários estudos comparativos se realizaram no sentido da descoberta do “fórmula” que estaria por detrás do sucesso das empresas da Baía do Pacífico (Gomes, 2000). Não havia dúvida, a superioridade da performance das empresas, desse lado do mundo, consistia na cultura que nelas vigorava (Evans, 1983).

Neste contexto, parece que se encontrou a solução, no sentido do sucesso das organizações. A cultura é, pois, concebida “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 isso, deveria ser incorporado na sua gestão” (Rebelo, 2006, p. 31).

Pelo exposto, o conceito cultura ganhou nos últimos tempos, não só, uma grande acuidade nos estudos organizacionais em geral, como, também, nos estudos da organização escolar em particular, embora, estes últimos, só mais recentemente (Sarmiento, 1993).

Seguidamente, explicaremos o que se entende por cultura de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que uma parte da nossa investigação é saber se as escolas estudadas têm ou não uma cultura de desenvolvimento.

3. Cultura de aprendizagem e de desenvolvimento

Numa época em que a competência e a competição das e nas organizações é cada vez mais importante, a problemática da aprendizagem organizacional tem um interesse cada vez mais notório. É premente potenciar as organizações para terem sucesso num mundo, cada vez mais, caracterizado por rápidas mudanças (Cardoso, 2000).

À medida que se caminha para uma globalização cada vez mais efectiva e para uma maior valorização do conhecimento é relevante a necessidade de promover uma cultura organizacional que defenda e estimule a aprendizagem colectiva, uma vez que os sistemas ou as organizações não mudam por si sós, mas pela acção dos seus membros em contínua aprendizagem e adaptação a um cenário em constantes mudanças (Simonsen, 1997). Há que encontrar e adoptar estratégias que facilitem e estimulem uma aprendizagem organizacional mais efectiva e em menos tempo. Para tal é importante desenvolver capacidades de aprendizagem específicas que não se encontram presentes nas organizações tradicionais (Senge, 1994).

Aprendizagem organizacional

Muito resumidamente, explicitaremos o que se entende por aprendizagem organizacional, uma vez que este conceito, tal como o de cultura, é multinível, isto é, pode ser

perspectivado, analisado e estudado a vários níveis. “A aprendizagem a nível individual é condição necessária para que se verifique aprendizagem a nível organizacional, pois as organizações não são meras entidades físicas ou abstractas, exteriores à acção dos seus actores” (Rebelo, 2006, p. 108). Segundo a mesma autora clarificar que as organizações são sistemas sociais evidencia que aprendem enquanto colectivo, mas não aprendem como se fossem pessoas. Este ponto contribui para não reduzir o estudo da aprendizagem organizacional, ao estudo da aprendizagem individual em contexto organizacional, sendo premente a necessidade de desenvolver modelos explicativos que integrem as especificidades de um sistema social, como, por exemplo, a interacção entre as pessoas, a cultura ou a liderança.

Existe uma multiplicidade de conceitos e perspectivas associadas à temática da aprendizagem organizacional. Assim, referir-nos-emos a sete características que parecem ser transversais às diversas abordagens acerca da aprendizagem organizacional segundo Antonello (citado por Vasconcelos e Mascarenhas, 2007). De uma forma resumida apresentaremos as dimensões: foco no processo, a aprendizagem é um processo contínuo e abrangente; noção de mudança, a aprendizagem organizacional envolve mudança nos padrões de comportamento; natureza colectiva, a aprendizagem organizacional enfatiza a interacção e o colectivo; foco na criação e na reflexão, a aprendizagem é um processo-base para o questionamento e para a inovação; foco na acção, numa perspectiva pragmática, pela apropriação e pela disseminação do conhecimento. Numa perspectiva sociológica, pela ênfase na interacção social, na experimentação e no compartilhar da experiência; abordagem contingencial, a aprendizagem ocorre em função da situação e do contexto social, sendo imbuída de significações culturais; e abordagem cultural, como fenómeno colectivo e baseado numa história compartilhada, a aprendizagem organizacional é um processo pelo qual são construídos os significados comuns à colectividade (Vasconcelos e Mascarenhas, 2007).

Aprendizagem e cultura

Tal como referiu Fiol e Lyles (1985), de entre a imensidão de caminhos que a problemática da aprendizagem organizacional apresenta, encontra-se a sua estreita ligação à cultura, sendo este um dos aspectos que emergem da especialidade. Dos vários papéis que a cultura assume na literatura (de metáfora, de memória, de processo de aprendizagem e de condição facilitadora), aliás, todos eles bem abordados por Rebelo (2006), nós centralizámos a nossa

atenção, neste capítulo, na cultura como promotora da aprendizagem.

Defendemos, tal como DiBella, Nevis e Gould (1996), tendo por base os dados da observação directa e sistemática de quatro grandes empresas, que a cultura organizacional determina grandemente a natureza da aprendizagem e a forma pela qual ela ocorre num contexto organizacional determinado.

Já Fiol e Lyles (1985) fazem referência a quatro factores potencialmente facilitadores da aprendizagem, sendo um deles a cultura. Realçam a influência desta na aprendizagem e o seu potencial catalisador. Rebelo (2006, p. 127) diz a propósito 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”. Todavia a cultura tanto pode exercer um papel facilitador como inibidor nas aprendizagens que são úteis para o sucesso das organizações. Por concordar com este facto, Shein (1992) refere que só tendo a perspectiva de que a cultura é a principal fonte de resistência à mudança, serão completamente compreendidas a aprendizagem, o desenvolvimento e a mudança. É importante que se parta do pressuposto de que a cultura surge para as organizações aprendentes como algo fundamental que importa trabalhar, no sentido da conversão de elemento inibidor, a elemento facilitador da aprendizagem. Tal como refere Rebelo (2006, p. 127), “o esforço de uma organização que se quer aprendente deverá ser no sentido da criação e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem”.

No sentido de explicitarmos o que se entende por organização aprendente e cultura de aprendizagem, respectivamente, concordamos com Dodgson (1993) quando diz que a designação de organizações aprendentes se aplica às organizações que, de uma forma intencional, desenvolvem estratégias e estruturas com o fim de maximizar os processos de aprendizagem na organização; e adoptamos a definição de cultura de aprendizagem como sendo “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” (Rebelo, 2006, p. 128).

Na procura de uma melhor percepção do que é cultura de aprendizagem incidiremos a nossa atenção para determinadas características de uma cultura orientada para a aprendizagem, subjacentes a alguns modelos propostos por autores diferentes.

Depois de vários estudos realizados por Schein (1994), o autor faz referência a sete características fundamentais presentes numa cultura organizacional orientada para as aprendizagens, que nos propomos referir: orientação para as pessoas, que se reflecte numa

consideração igual por todos os colaboradores; crença partilhada na organização de que as pessoas querem e podem aprender, valorizam a aprendizagem e a mudança; crença partilhada de que o meio externo é maleável e de que as organizações têm capacidade de introduzir mudanças no meio, de controlar o seu próprio destino; disponibilidade de tempo para a aprendizagem e geração de soluções criativas; promoção de uma comunicação aberta e extensiva a toda a organização; envolvimento das pessoas no sentido de aprenderem a pensar em termos de forças múltiplas que afectam as situações, bem como das várias consequências que um acto pode conter; necessidade do trabalho de grupo, bem como 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.

Também Marquardt (1996) baseia o seu modelo de cultura de aprendizagem, na sua experiência com mais de cinquenta das principais organizações aprendentes de todo o mundo, bem como no seu conhecimento da literatura sobre o assunto. As características por ele apresentadas são aspectos fundamentais da gestão de uma organização aprendente:

- Valorização da aprendizagem, sendo a mesma altamente encorajada, recompensada, contemplada na avaliação de desempenho, na definição dos prémios ou mesmo, no salário; um dos valores a criar deverá ter inerente a responsabilidade de aprender tendo em conta os objectivos organizacionais, assim como a responsabilidade de ensinar os colegas de trabalho e de aprender com eles;
- Deverá ser uma cultura de descoberta, onde as pessoas não têm medo de experimentar, de propor novos procedimentos e novas metodologias de trabalho, tendo os gestores que investir tempo nos seus colaboradores, pois o *feedback* é preponderante nesta característica;
- Realçar o valor dos erros enquanto oportunidade para melhorar e inovar;
- Investimento financeiro na formação e no desenvolvimento dos colaboradores;
- Aceitação da variedade e da diversidade de pessoas e de estilos de aprendizagem como forma de potenciar a criatividade e a inovação;
- Valorização e procura de melhorias contínuas, verificando-se um orgulho partilhado pelo elevado nível de qualidade dos produtos ou serviços prestados;
- Existem sentimentos de determinação e força, no sentido de responder aos novos desafios, devendo os momentos de mudança ser encarados como oportunidades

para desaprender, aprender e inovar;

- Existe um comprometimento para com o bem-estar físico e psicológico, assim como com a satisfação dos colaboradores.

Da análise que se faz do modo como autores, como Hill (1996), Ahmed et. al.(1999), Marsick e Watkins (2003), perspectivam a cultura de aprendizagem ressalta um conjunto de características convergentes, tais como: a aprendizagem é um valor central das organizações, existe uma orientação para as pessoas, valorizam-se todos os colaboradores, existe tolerância à diversidade de pessoas e de opiniões, estimula-se a experimentação e uma atitude de risco responsável, a aprendizagem através do erro e tendo em conta o meio organizacional exterior, a colaboração e o trabalho em grupo, o empreendedorismo, o compromisso e apoio da liderança, a comunicação é aberta e intensa e valoriza-se a partilha de aprendizagens e conhecimentos.

Tal como Lundlberg (citado por Rebelo, 2001) defendemos um modelo de intervenção ao nível da gestão da cultura onde se faça a articulação entre cultura, mudança e aprendizagem. Defendemos, tal como Ahmed et al. (1999) que a aprendizagem organizacional e a melhoria contínua requerem mais do que discursos relacionados com os aspectos referidos, requerem uma cultura organizacional que oriente os actores organizacionais para a melhoria contínua e que facilite a aprendizagem.

Concordamos ainda com Neto (2006, p.34) quando diz que “é a liderança, unicamente que garante a continuidade e o crescimento do fluxo transitivo de competências, motor de formação de novos líderes voltados para a aprendizagem, da transferência das capacidades pela empresa, da disseminação do conhecimento de uma cultura voltada para aprendizagem contínua, o crescimento das pessoas e o desenvolvimento das competências em todos os seus três níveis (individual, colectivo e cooperativo)”. Não é objectivo deste trabalho abordar temas como liderança, ou técnicas gestionárias utilizadas no sentido do desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem e de desenvolvimento, no entanto consideramos que são temas interessantes e que convergem para a apreensão do conceito cultural num registo gestionário.

Consideramos fundamental a criação, nas escolas, de contextos favorecedores da construção de uma cultura de aprendizagem e de desenvolvimento que gere satisfação profissional tão desejada no sentido do sucesso da organização escolar. Concordamos com Schein (1992), que aponta como uma característica muito importante da cultura, ao nível da adaptação externa, a autonomia, responsabilidade ao nível da tomada de decisão em

todas as funções, delegação, descentralização, desburocratização, crença de que o individual tem impacto na organização. Entendemos que é precisamente neste aspecto da autonomia que tem residido a dificuldade da implementação de culturas escolares de aprendizagem e desenvolvimento, acrescido do facto da inexistência de lideranças formadas, competentes, com visão no sentido da implementação de melhorias contínuas, que tornam possível o sucesso organizacional.

Seguidamente, apresentaremos um capítulo que nos reporta para algumas limitações, ou pelo contrário, aspectos facilitadores inerentes às organizações escolares, no sentido da criação e recriação de uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a construção da mesma requer um contexto de autonomia favorecedor.

4. Especificidades político-organizacionais da escola portuguesa e construção de uma cultura escolar própria

Tendo em conta que o nosso interesse é estudar e compreender, ainda que parcialmente, se a cultura das organizações escolares é de aprendizagem e desenvolvimento, deter-nos-emos um pouco nas especificidades político - organizacionais da escola, no sentido de entendermos as limitações à construção de uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a escola tem características específicas e os estudos que se têm realizado nesta área, têm sido mais nas organizações de tipo empresarial.

A escola, contrariamente à empresa em Portugal, foi considerada, durante algum tempo, como “uma cópia em miniatura do sistema educativo nacional” (Gomes, 1993, p.22). E até aos finais da década de setenta, a consideração da escola como organização era algo difuso, sem contornos definidos.

Mais recentemente, a mesma passou a ser considerada como um espaço consensualmente perspectivado como organizacional (Torres, 1997). No entanto “ a escola enquanto objecto autónomo, nível de análise, organização e contexto específico, tem frequentemente sido ignorada, ou apenas subentendida” (Lima, 1994, p.10).

No mesmo sentido, Barroso (1993) afirma que os estudos das organizações escolares, constituem um objecto de investigação recente, inicialmente centrados em aspectos

particulares da escola e só em meados dos anos 80 se fazem, tendo em conta a compreensão do todo, numa apreensão holística da organização escolar específica. Apesar de, para o mesmo autor, esta ser uma “falsa partida”, uma vez que os mesmos estudos tinham por base as teorias construídas a partir da realidade das empresas e doutras organizações, que eram insuficientes para a compreensão da realidade das escolas.

Segundo Torres (1997), a escola como organização, tem-se diferenciado de outras organizações em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o inerente controlo político, administrativo e burocrático da escola; a ausência de (ou precária) autonomia; bem como os objectivos centralmente construídos e organizacionalmente implementados, têm sido aspectos característicos da estrutura organizacional escolar. Segundo a mesma autora, a escola tem reflectido um modelo externamente produzido e igualmente imposto para todo o País, e por isso a abordagem organizacional terá de “se reger por diferentes níveis de análise que contemplem o cariz simultaneamente receptor e (re) produtor, subjacente ao funcionamento de cada escola, contrariando, assim, uma lógica analítica de tipo empresarial, frequentemente construída exclusivamente para e a partir da especificidade da organização empresa” (Idem, p.55). Tendo em conta esta perspectiva, o enfoque da escola como organização terá por base dois níveis de análise: o nível normativo externamente produzido e o nível das práticas organizacionalmente actualizadas.

Também na mesma linha de pensamento Azevedo (2003, p.12), no que se refere à centralização burocrática da administração educacional, refere que tem havido uma grande rigidez nas organizações escolares que ficam “dependentes das orientações e normas dos serviços do Ministério da Educação, que tudo tende a determinar minuciosamente e à priori. A Administração Educacional é, regra geral, muito centralista, burocrática, não concede autonomia real às escolas”. E, por isso, concordamos com Vicente (2008, p.29), tem surgido “a incapacidade de: adaptação às realidades locais e a dificuldade de rentabilizar os recursos, inovar e envolver a comunidade educativa. Perante esta conjuntura a liderança e o poder de decisão têm estado postos em causa, surgindo gestores escolares formatados que se limitam às tarefas de aplicar as regras emanadas pelos órgãos centrais e/ou regionais do Ministério da Educação”.

Concordamos com os autores sobre o excessivo centralismo da administração educacional, com implicações negativas na gestão de uma cultura de desenvolvimento e aprendizagem, em contextos organizacionais específicos (com objectivos claros adequados a cada

realidade escolar, tendo em conta a especificidade do meio envolvente e as características humanas (de alunos, professores, pais, funcionários, etc.). Contudo, pensamos que, com as alterações legislativas que têm vindo a ser implementadas nos últimos anos, no sentido da autonomia, nomeadamente no que diz respeito à elaboração do Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento e Regulamento Interno, e, de uma maneira geral, ao Novo Modelo de Administração e Gestão Escolar, observadas no Decreto-Lei nº115^a/98 e no Decreto-Lei nº 75/2008, se demonstra uma mudança ideológica das políticas educativas em Portugal, que esperamos venham a ter reflexos na dinâmica desenvolvida pelos gestores escolares.

No nosso entender, assim como no de Lima (citado por Torres, 1997), “não é já suficiente admitir teoricamente a autonomia relativa ou conceptualizá-la também como *locus* de produção” é urgente insistir na criatividade estratégica dos actores”. Nesta perspectiva acrescentaríamos que é importante o exercício de uma gestão escolar autónoma no sentido da resolução de problemáticas com as quais a escola pública se confronta, nomeadamente por ser uma escola de massas, problemáticas essas que só poderão ser resolvidas nos seus contextos específicos, por aqueles que as conhecem e sabem qual a melhor forma de as resolver.

Novos modelos político-administrativos

Como já referimos, têm ocorrido alterações significativas nas políticas educativas em Portugal, que são reflexo de um contexto mundial de mudança. Mudança essa, que tem sido desencadeada por uma crise global do modelo político-administrativo, relacionada com fenómenos políticos e económicos mais vastos tais como: choque petrolífero, crise do Estado providência, emergência de políticas neoliberais, globalização da economia, etc., que têm dado lugar a medidas de reestruturação do sistema público de educação.

Essas medidas vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos, nomeadamente, no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado.

As justificações apresentadas para a sua implementação podem ser de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado, ou ainda por imperativos de natureza política, de acordo com

projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas).

No sentido de se perceber melhor os modelos de regulação usados num contexto mais abrangente, referir-nos-emos a um estudo que tem por base uma investigação, realizada em cinco países de entre os quais Portugal. Relativamente a esse estudo, Barroso (2005) refere que até à década de 80 do século passado, existia um modelo de regulação das políticas educativas comum que era designado por burocrático-profissional, baseava-se numa relação entre o Estado e os professores. Existindo dois tipos de regulação: uma estatal, burocrática e administrativa e outra profissional, corporativa e pedagógica. Segundo o mesmo estudo, as políticas actuais caracterizam-se por uma oposição a este modelo burocrático-profissional, com o surgimento daquilo que se designa por modelos pós-burocráticos. Estes modelos organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do “Estado avaliador” e o do “quase-mercado”. Contudo, as convergências do modelo de referência pós-burocrático (maior autonomia das escolas, equilíbrio entre centralização descentralização, acréscimo da avaliação externa, promoção da “livre escolha” da escola e diversificação da oferta escolar), não implicam, necessariamente, políticas totalmente idênticas, nos diferentes países. Por um lado, porque as políticas se referem a estes modelos em proporções diferentes; por outro lado, porque estas políticas se desenvolvem a partir de contextos de partida diferentes.

Segundo considerações feitas no Relatório Final do estudo acima citado, as políticas educativas dos cinco países estudados inspiram-se, de um modo geral, nos modelos pós-burocráticos, em particular do “Estado avaliador”. Contudo, o grau de intensidade das políticas postas em prática e a dosagem entre os diversos modelos são muito variados.

É na Inglaterra que se verifica a situação mais radical de uma política voluntarista de criação de um “quase-mercado” educativo. A partir do início dos anos 80 do século passado, o poder central desenvolveu uma política substancial de intervencionismo incitando à competição entre as escolas e favorecendo a “livre escolha” pelos pais, nomeadamente por meio do alargamento dos dispositivos de avaliação externa e maior informação dos resultados às famílias.

Nos outros países estudados, de entre eles, Portugal, experimentam-se evoluções menos radicais. Eles são também menos influenciados pelo modelo do “quase-mercado”. A

avaliação externa é embrionária ou sem consequências e a escolha da escola é mais tolerada do que promovida. Apesar de prevalecer uma política oficial que privilegia a “modernização” da administração escolar sem pôr em causa os valores da igualdade de oportunidades, o certo é que muitas das medidas tomadas favorecem a introdução de uma lógica de mercado na prestação do serviço educativo, cujos efeitos contrariam claramente esses princípios. Além disso, a crítica ao centralismo, à burocracia e ao défice de qualidade dos serviços públicos é aproveitada pelos defensores das políticas neoliberais para reclamarem a diminuição da intervenção do Estado e a privatização da prestação do serviço educativo, como única solução para os problemas com que se debate actualmente a escola pública.

O que é facto, é que o fracasso da reforma económica de tendência liberal na concretização das suas promessas, por um lado, e a já experienciada ineficácia do controle do estado por outro, leva a que haja uma procura de soluções para a saída da crise em que nos encontramos. Por um lado, falta ao mercado, entre outras coisas, a sensibilidade social que permita atender aos alunos que individualmente exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos, para obterem o sucesso educativo a que têm direito. Por outro lado, o Estado social não pode estar limitado, segundo políticas neoliberais, a cumprir as funções de resposta à exclusão de alunos que o mercado rejeita, por razões de rentabilidade e eficácia. Concordamos com Barroso, “nem o Estado, nem a sociedade civil constituem um contexto adequado para o exercício de uma cidadania activa e democrática, através da qual seja alcançada a justiça social. A reafirmação dos direitos dos cidadãos em educação parece exigir o desenvolvimento de uma nova esfera pública, algures entre o Estado e a sociedade civil mercantilizada, em que novas formas de associação colectiva possam ser desenvolvidas” (Barroso, 2005, p.18).

Novas perspectivas para a construção de escolas com rosto próprio

Parece-nos que a legislação actual consubstancia, pelo menos em teoria, alguma base para a resolução do insucesso e inoperância, quer das políticas de um estado centralizador, quer das políticas de mercado, neoliberais. Esta coloca à disposição formas de satisfazer a necessidade de encontrar um novo equilíbrio entre o estado, os professores e os pais dos alunos, bem como a comunidade em geral. A todos estes elementos é dado um papel preponderante na definição e coordenação das políticas educativas, e, em particular, na regulação da escola pública. Perspectiva-se a diminuição do peso da regulação do estado,

em favor da regulação sócio-comunitária (Ibidem).

Na prática, não é tão fácil de resolver, uma vez que as “políticas de reforço da autonomia não podem ser dissociadas das medidas que devem ser tomadas com o mesmo fim, no domínio da descentralização municipal e da recomposição dos serviços centrais e desconcentrados do Ministério da Educação” (Barroso, 2006, p. 2). Em Portugal, assim como em outros países, ainda não se conseguiu resolver o dilema de como reforçar a autonomia da escola, para recuperar a legitimidade e responder à complexidade, sem perder o controlo sobre o sistema e seus resultados.

Embora, segundo Barroso (2004) a autonomia tão proclamada tenha sido sempre uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação estivesse longe da sua concretização, espera-se que, com a entrada, em pleno, do Novo Modelo de Organização e Gestão Escolar, que possibilita uma centralização de poderes na escola, se dêem passos verdadeiramente significativos no sentido da descentralização e autonomia dos Agrupamentos de Escolas. Espera-se, também, que a alteração do rumo até agora traçado, leve os Directores de Escola, com a sua equipe, a ultrapassar as dificuldades até agora sentidas, e a promoverem uma dinâmica própria na organização escolar. Concordamos com Formosinho, Ferreira e Machado (2000), que não é suficiente o Ministério da Educação veicular atraentes discursos de autonomia e legislá-la como linha a seguir para a modernização e a criação de escolas de excelência, terá que promover contextos favorecedores no sentido da sua implementação.

Acreditamos que a gestão das escolas, nas comunidades locais, tendo em conta um modelo cultural, no qual a firme convicção de sucesso seja a aprendizagem e o desenvolvimento organizacional, se encaminhará no sentido da resolução dos novos problemas que têm surgido. E assim, “aprender constantemente, em acção, tornará o futuro desafiador. O que poderá representar receio e constrangimento, passará a ser atraente e desejável. Cremos veemente, que construindo-se um espírito de curiosidade e vontade de saber mais, num ambiente de respeito, baseados em compromissos morais, as ameaças passam a ser oportunidades” (Vicente, 2008, p. 30).

Embora acreditando mais no Modelo Cultural para a gestão das escolas, concordamos com Costa, (1996, p.7) quando sustenta que “não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares”. O mesmo autor referencia na sua obra várias outras possibilidades de organizar a escola, tais como: o paradigma empresarial, a escola como espaço democrático, a perspectiva sistémica, a escola enquanto arena política, a escola como anarquia e a imagem da escola como cultura.

Referir-nos-emos ao último modelo, cultural, por razões que têm estão relacionadas com o objectivo principal deste estudo e metodologia por nós seleccionada: Segundo esta última perspectiva, cada escola é diferente de todas as outras; a especificidade própria de cada contexto constitui a sua cultura, que se manifesta de diversas formas: valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias, etc. A qualidade e o sucesso estão relacionados com o tipo de cultura, nas escolas de sucesso existe uma identidade e valores partilhados entre os seus membros; os gestores devem privilegiar os aspectos simbólicos, na sua acção uma vez que a cultura da escola pode e deve ser utilizada ou alterada (Costa 1996).

Realmente só a autonomia relativa da escola constitui um instrumento fundamental de construção de uma cultura de aprendizagem que promova a eficácia e a eficiência. No entendimento de Gomes (1993), o recente interesse dos estudos sobre cultura de escola está relacionado com a descoberta do impacto que o elemento cultural exerce no alcance da eficácia escolar. Redescobre-se a ideia de construção social da realidade, onde o homem, actor social, passa a ter um papel principal na reconstrução da mesma. A escola deixa de ser considerada “como um mero reportório de culturas societais e comunitárias e passa a ser valorizada enquanto produtora de representações e cultura” (Idem, p.72) Segundo esta lógica, o tipo de estratégias gestionárias desenvolvidas pelos líderes da escola são fundamentais para o tipo de cultura desenvolvido em cada escola.

Se a gestão escolar, nesta perspectiva, tende a estar ao serviço da eficácia educativa, a cultura surge como variável potencialmente condutora do alcance da meta atrás referida. Alguns dos autores que seguem esta linha de pensamento, estudam a eficácia organizacional, frequentemente associada, em alguns estudos, ao grau de satisfação profissional e pessoal dos professores, dependendo de alguns elementos da organização de entre os quais se destaca a cultura (Torres, 1997).

No sentido atrás referido, Thurler, (1994), diz que há uma tendência na identificação de determinados tipos de cultura potencialmente mais indutores da construção de escolas mais eficazes. Privilegia-se o problema do desenvolvimento da escola, colocando a eficácia da organização em relação com a sua cultura.

O que para nós parece claro que tem falhado no sucesso de escolas orientadas por uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento são, no nosso entendimento, por um lado, como vimos, a falta de autonomia e falta da concretização da mesma, por outro, as lacunas graves de formação dos gestores escolares no que à área de gestão e administração escolar diz respeito. Como já aconteceu noutras reformas da administração educacional, por

exemplo, com a implementação do Modelo Democrático, no período entre 1974-1986, “pouco se investiu em projectos de desenvolvimento profissional dos professores que pudessem facilitar a transição do ser apenas professor para passar a gerir toda a escola” (Santos, 1996). Concordamos plenamente que para se efectuarem mudanças organizacionais, quaisquer que sejam, mas muito mais aquelas que são efectivamente estruturantes, é necessário líderes formados, com uma visão estratégica, no sentido da concretização dos objectivos prévia e consensualmente determinados.

5. A relação da cultura com a satisfação

Este subcapítulo faz referência a estudos que abordam a relação entre cultura e satisfação. Verificámos que existem alguns estudos que confirmam a existência de uma relação significativa entre a cultura organizacional e a satisfação dos trabalhadores em organizações muito diferentes. Denotando-se, porém, com menor incidência na organização escolar. Nestes contextos predominam os trabalhos que abordam a cultura de uma forma interpretativista.

Apresentamos assim os estudos mais específicos que detectámos sobre esta matéria:

Num estudo realizado pela Universidade de Johannesburg, numa empresa da África do Sul, uma das hipóteses colocada era relativa à existência de relação entre uma *corporate* cultura e a satisfação dos trabalhadores. Sendo que, por *corporate* cultura, se entende uma cultura forte, coesa e unitária, estrategicamente elaborada pelo topo estratégico, com vista a ser difundida por toda a organização (Gomes, 1996). Os resultados, do estudo acima referido, foram inequívocos demonstrando uma relação forte entre as variáveis estabelecidas. Para Roos, W. e EEden, R. V. (2007), tendo em conta estes resultados, não há dúvida que as organizações podem ser fortemente influenciadas pelas atitudes dos líderes que promovem culturas indutivas de satisfação dos trabalhadores.

Outro estudo, realizado numa instituição de saúde, com uma amostra de 150 enfermeiros, relaciona a influência da cultura organizacional e do clima com a satisfação profissional. Segundo Santos et al (s/d) Satisfação e cultura são questões fundamentais quando estamos interessados no desempenho organizacional, uma vez que as mesmas afectam a realização pessoal dos colaboradores e, em seguida, a produtividade da organização. No referido

estudo identificou-se uma associação positiva sistemática entre as diferentes dimensões da cultura e a satisfação profissional. A percepção da cultura organizacional explica quase 45% da variância da satisfação profissional global.

Numa outra pesquisa levada a cabo pela Universidade de Sydney, com uma amostra 219 gestores de Hong Kong e 118 gestores da Austrália, foram observados os efeitos positivos da cultura organizacional e dos estilos de liderança na satisfação e compromisso com a organização. Tratou-se, assim, de uma tentativa de investigar os efeitos da cultura organizacional e do estilo de liderança na satisfação profissional e no empenho, e como a existência de diferenças na 1ª variável pode afectar grandemente a segunda. O estudo confirma, pois, que a cultura organizacional e estilo de liderança são importantes antecedentes da satisfação profissional e compromisso com a organização (Lok e Crawford, 2004).

Também na organização escolar, Stephen Stolp (1994) diz que o sucesso dos líderes escolares está em olhar para a escola de uma forma holística, obtendo uma visão ampla, perspectiva que decorre da orientação que lhes proporciona o entendimento da cultura. Esta visão disponibiliza-lhes um quadro mais amplo para compreender problemas difíceis e complexas relações dentro da escola. Com o aprofundamento da compreensão da cultura escolar, os líderes estarão melhor equipados para moldar os valores, crenças e atitudes necessárias para promover um ambiente estável e alimentado pela aprendizagem. De registar que, segundo o mesmo autor, pesquisadores conseguiram alguns dados impressionantes que demonstram uma correlação forte entre a cultura escolar e o aumento da motivação dos alunos, professores e, ainda, da produtividade e da satisfação dos professores.

Foram realizados três estudos por professores da Universidade de Michigan (Chicago), com uma amostra de 101 professores de Illinois, 241 de Arizona e 416 da Flórida, com o objectivo de se conhecer a relação entre percepções dos professores sobre os líderes escolares e cultura escolar com a satisfação dos professores e o seu compromisso com a organização. No primeiro estudo, chegou-se à conclusão que uma cultura escolar que sublinha a realização, o reconhecimento e a afiliação está relacionada com a satisfação e o empenho. O segundo estudo determina que comportamentos principais dos diferentes líderes promovem diferentes culturas escolares. Por sua vez, o último estudo, analisou o impacto relativo dos diferentes comportamentos da liderança na satisfação dos professores e compromisso, focando o papel mediador da percepção do professor relativamente à

cultura escolar. As conclusões deste estudo suportam a noção teórica de que as acções das lideranças criam ambientes distintos de trabalho nas escolas e que estes diferentes tipos de ambientes são altamente preditivos da satisfação e empenho dos professores (Eric at al, 1991).

Parte II

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo III – METODOLOGIA

Tendo a ciência como alvo chegar a conhecer a realidade dos factos de forma clarividente, que possa ser verificável, é necessário clarificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou a obtenção desse conhecimento (Gil, 1991). Iniciaremos pois este capítulo procurando descrever, com objectividade, a forma e os meios utilizados no decorrer do estudo.

1. Delimitação do problema

O nosso interesse pelo estudo em causa partiu de algumas ideias gerais que se foram clarificando no sentido da explicitação do que se pretende estudar. Pois temos a noção de que toda a investigação quantitativa se inicia com a definição de um problema. Definindo-se problema, neste contexto, como uma questão que suscite o interesse do investigador, permitindo a aplicação de métodos empíricos para lhe dar uma resposta credível (Ary et al., 1990).

No mundo do trabalho em geral, a satisfação profissional tem-se tornado uma variável com muito interesse nos estudos organizacionais, uma vez que está associada, explicita ou implicitamente, à produtividade e à sua qualidade. Este interesse advém das alterações ocorridas no trabalho nos últimos dois séculos. Ao contrário do que se acreditava há algum tempo atrás, que o que era vital era produzir muito, depressa e a baixo preço, hoje em dia tem-se comprovado que o ideal é conseguir conciliar a satisfação dos trabalhadores e a produção com qualidade. Acreditamos, também, que na organização escola a satisfação dos professores se traduzirá em resultados escolares de maior sucesso.

O nosso principal interesse com o presente estudo é perceber se a satisfação profissional está relacionada com uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento, por termos expectativa no sentido da existência dessa relação, como a seguir se explicita.

Relativamente à cultura organizacional, conforme Torres (1997), não existem muitos

estudos portugueses, embora se reconheça, nos últimos tempos, um interesse crescente nesta área, nomeadamente na organização escola. No entanto, o enfoque desses estudos sobre cultura escolar tem sido mais numa vertente interpretativista e explicativa dos fenómenos simbólicos. Gostaríamos de, não descurando esse aspecto, juntar uma outra perspectiva de cultura, na qual a mesma é vista como mais uma dimensão da organização, que pode ser manipulável no sentido da construção de organizações culturais de aprendizagem.

Acreditamos que determinadas culturas escolares, culturas de aprendizagem e desenvolvimento, são mais propiciadoras da satisfação profissional dos professores e que todos os elementos da organização, mas particularmente os líderes, têm um papel decisivo no desenvolvimento de políticas de pessoal, de carácter socializador e motivacional que fazem a diferença em termos da satisfação dos professores. Por isso, gostaríamos de dar o nosso contributo, no sentido de responder à seguinte questão de investigação:

A cultura de escola, que se pretende que seja de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, influencia a satisfação profissional dos professores?

A partir deste enquadramento estabeleceram-se quatro objectivos:

Conhecer as áreas de maior ou menor satisfação referenciadas pelos professores.

Avaliar a relação estatística entre as dimensões da satisfação e as variáveis sócio demográficas.

Avaliar a relação estatística entre as dimensões da cultura de aprendizagem e as variáveis sócio demográficas.

Avaliar o valor preditivo da relação das dimensões da cultura de aprendizagem com as dimensões da satisfação dos professores.

Variáveis de estudo

Iniciamos com a abordagem à variável dependente do estudo, a satisfação dos professores.

O processo lógico de operacionalização requer, inicialmente, uma definição teórica da variável e posteriormente a enumeração das suas dimensões. Como na fundamentação já definimos satisfação segundo alguns autores, reportamo-nos à referida definição e à subsequente explanação esclarecedora.

Quanto às dimensões, avaliaram-se cinco factores nucleares da satisfação: Natureza do

próprio trabalho, com 21 questões fechadas; Recompensas pessoais, incluindo 19 questões fechadas; Condições materiais do de trabalho, contendo 8 questões fechadas; Relações com o trabalho, abrangendo 14 questões fechadas; Relações com os órgãos da gestão, com 8 questões fechadas.

Nas respostas às questões das diversas dimensões, o número de possibilidades de opção era de cinco (discordo totalmente, discordo bastante, não concordo nem discordo, concordo totalmente).

As variáveis independentes consideradas no estudo são: cultura de escola, variável quantitativa; nível de ensino leccionado, variável qualitativa ordinal; sexo, qualitativa; idade, quantitativa; estado civil, qualitativa; tempo de serviço, quantitativa; situação profissional, qualitativa; e habilitações académicas, qualitativa ordinal.

Apesar deste estudo se centrar na satisfação como variável dependente, tirámos proveito da aplicação de um questionário no âmbito da cultura, para também ganhar informação analisando a relação de diversas variáveis com esta, considerando-a também, nestas comparações como variável dependente, com operacionalização explicitada oportunamente, quando abordarmos o instrumento de colheita de dados respectivo.

Hipóteses

- 1) Existem diferenças significativas ao nível das dimensões da satisfação profissional dos professores em função das variáveis sócio demográficas.
- 2) Existem diferenças significativas nas diferentes dimensões da cultura de aprendizagem em função das variáveis sócio demográficas.
- 3) Existem relações positivas e significativas entre as dimensões da cultura de aprendizagem e as dimensões da satisfação dos professores.

2. Amostra

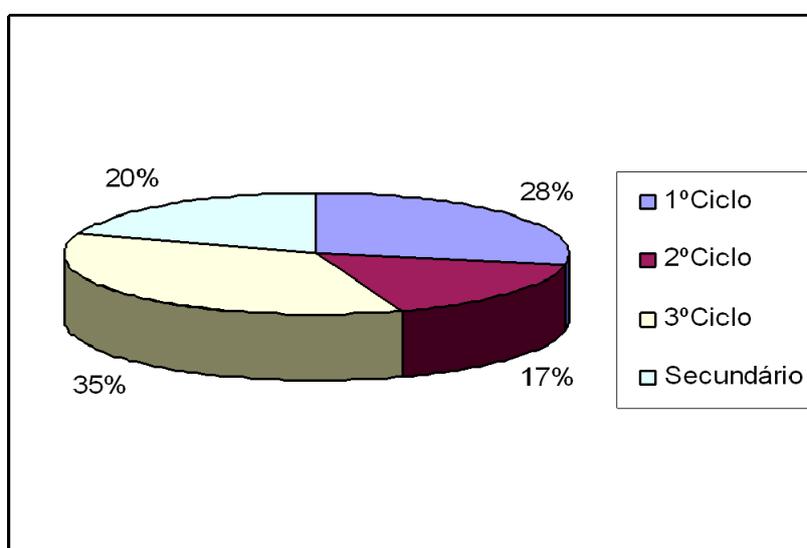
A amostra inquirida foi constituída por 212 participantes, professores de todos os ciclos de ensino, de várias escolas do distrito de Coimbra. Escolhemos, por conveniência, 8 escolas

onde tínhamos alguns contactos facilitadores de distribuição dos inquéritos, sendo entregues a todos os professores dessas escolas, que os preencheram e devolveram de livre vontade.

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

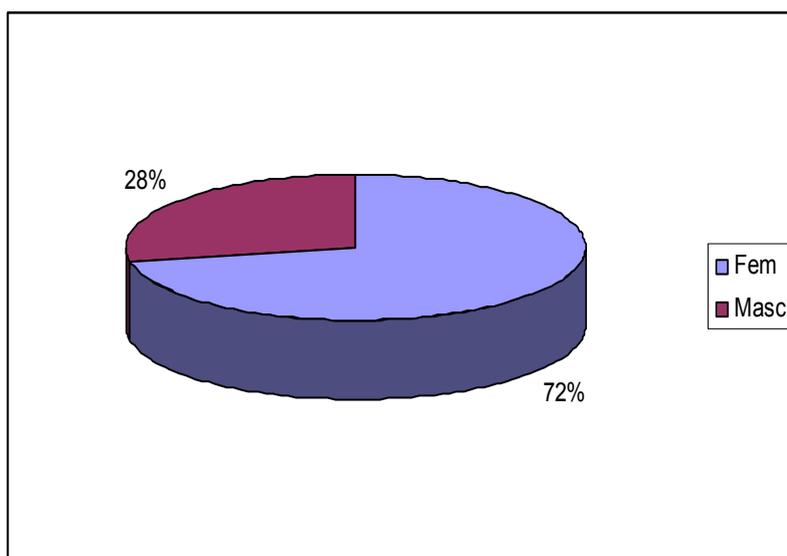
Assim, quanto ao nível que leccionam, existe uma maior percentagem de professores do 3º ciclo, com 35%, logo seguidos do primeiro ciclo com 28%, sendo o segundo ciclo o que detém menor representatividade com 17%, como se pode constatar através do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição da percentagem de professores pelo nível em que leccionam.



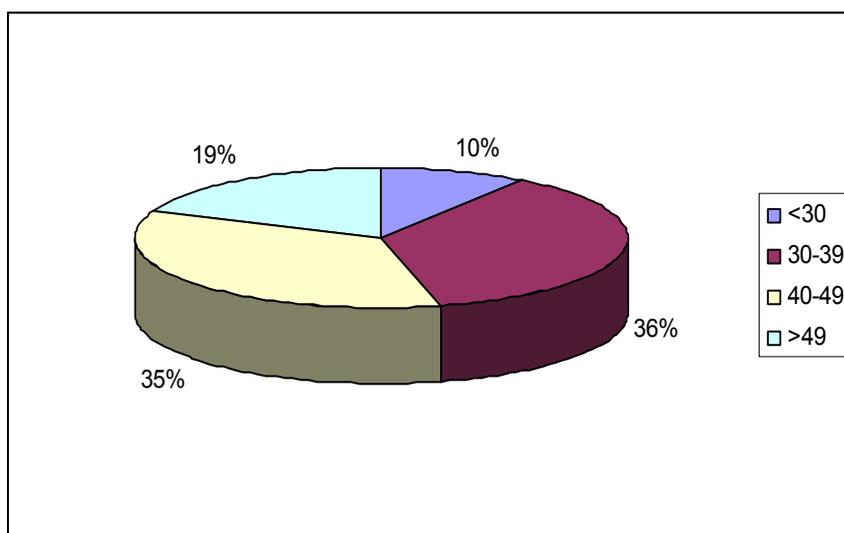
Como se expressa no gráfico 2 a percentagem de mulheres a leccionar é muito maior do que a dos homens, mais do dobro, 72% dos docentes inquiridos são professoras, enquanto 28% são professores, o que confirma a conhecida efeminização da função docente.

Gráfico 2 - Distribuição da percentagem de professores pelo sexo.



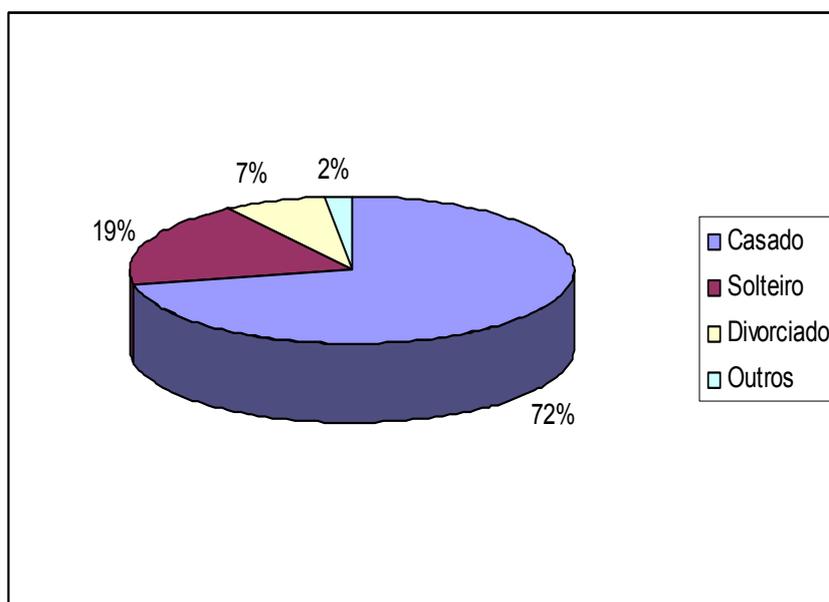
Verifica-se ainda que a idade da amostra varia entre 23 e 60 anos, apresentando uma média de 41,92 anos e um desvio padrão de 9,29. Sendo maior a percentagem de professores situados nos grupos etários dos 30 aos 39 anos e dos 40 aos 49, respectivamente com 36 e 35%; e menor a do grupo com idade inferior a 30 anos, com 10%, conforme se visualiza no gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição da percentagem de professores pelas idades



Como se esperava, e se revela no gráfico 4, a amostra inquirida é maioritariamente casada, abarcando uma percentagem de 72%, seguindo-se os solteiros com uma percentagem de 19%.

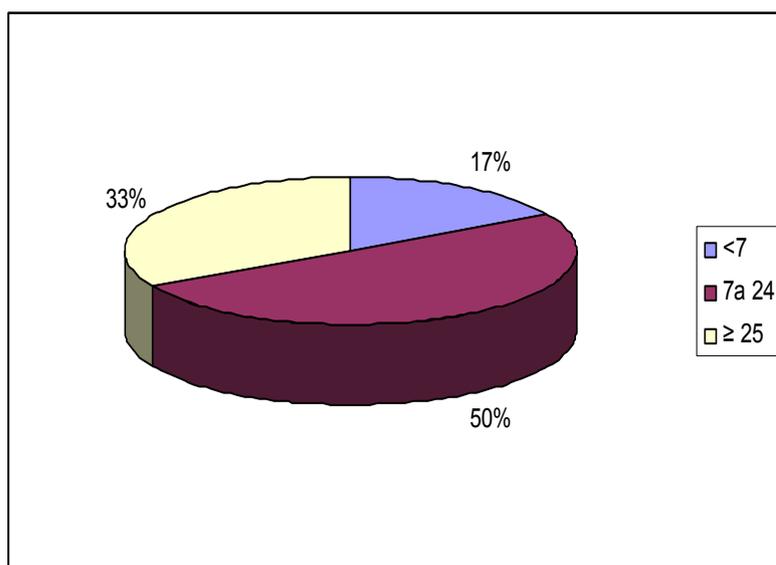
Gráfico 4 - Distribuição da percentagem de professores pelo estado civil



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.

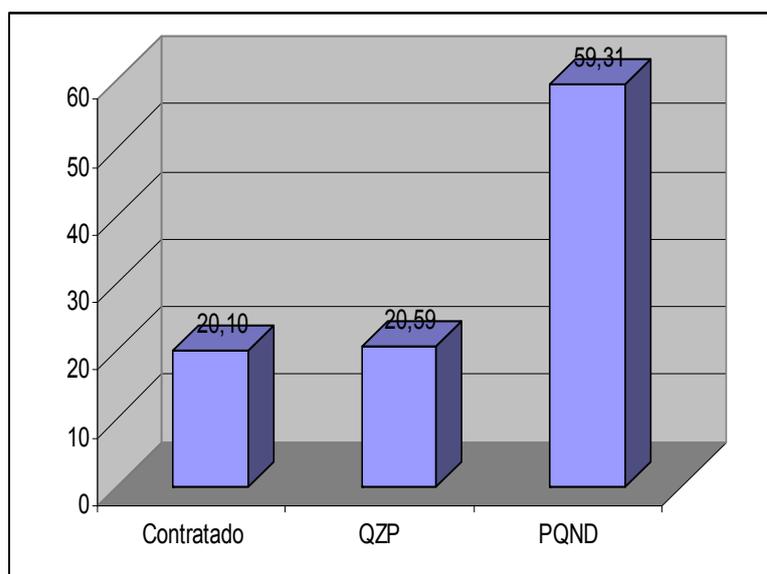
A distribuição dos inquiridos pelo tempo de serviço, observável no gráfico 5, revelou que 50% dos mesmos têm entre 7 a 24 anos de serviço lectivo. O tempo de serviço dos professores desta amostra variou entre 1 e 36 anos, sendo a média 18,55 e o desvio padrão de 9,56.

Gráfico 5 - Distribuição da percentagem de professores pelo tempo de serviço



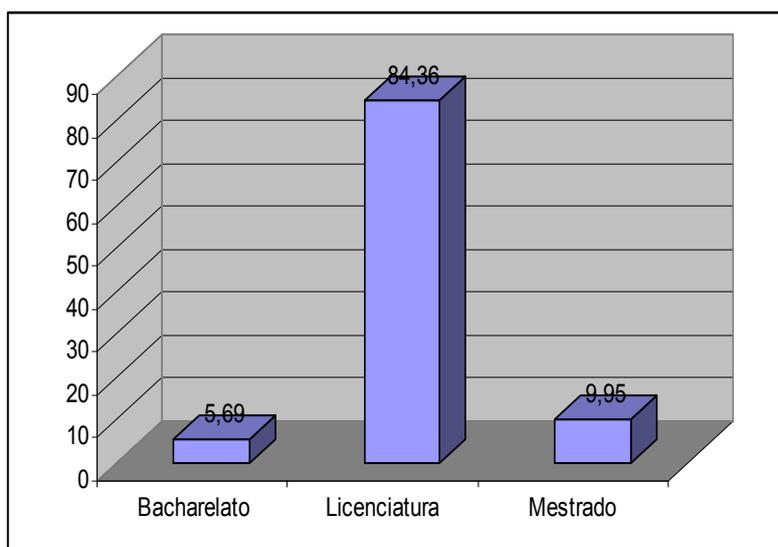
Como se pode constatar no gráfico 6, a grande maioria dos professores da presente amostra pertence ao QND (Quadro de nomeação definitiva), mais recentemente chamado quadro de escola, seguindo-se os professores do quadro de zona pedagógica e os contratados com percentagem muito próxima, 20,59% e 20,10% respectivamente.

Gráfico 6 - Distribuição da percentagem de professores pela situação profissional



Quanto às habilitações académicas, olhando para o quadro 7, observa-se que 84,36% dos professores são licenciados, poucos possuem bacharelato, 5,69% e 9,95% mestrado.

Gráfico 7 - Distribuição da percentagem de professores pelas habilitações académicas



3. Instrumentos

Para concretizar a pesquisa em causa, utilizámos, como instrumento de recolha de dados, um questionário. Os motivos para esta opção foram a dimensão da população, a economia de tempo e de recursos e a garantia de maior liberdade de resposta e de anonimato.

O questionário utilizado é constituído por um conjunto de questões relativas às variáveis sócio demográficas (anexo 1) e por dois instrumentos de colheita de dados relativos às duas principais variáveis em estudo: satisfação profissional dos professores (anexo 2) e cultura de aprendizagem (anexo3).

3.1. Teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ)

Depois da realização da pesquisa bibliográfica verificámos que, para a avaliação da variável satisfação profissional dos docentes, já existia um questionário validado para a população Portuguesa, cujas características psicométricas eram adequadas: Questionário de Satisfação Profissional do Professor (Teacher Job Satisfaction Questionnaire; TJSQ).

O referido questionário foi construído por Lester em 1982 e foi desenvolvido com base

conceptual nas teorias de Maslow e de Herzberg uma vez que os quadros teóricos das mesmas teorias abordam conceitos específicos do contexto educativo.

Da mesma importância é o facto de no processo de construção do TJSQ serem utilizadas referências do Job Descriptive Index (JDI) (Smith Kendall e Hullin, 1996), cuja intenção era avaliar a satisfação em cinco áreas diferentes: a natureza do próprio trabalho, a progressão na carreira, o salário, relações com os colegas e relações com as chefias.

A partir das referências do JDI, Lester elaborou 120 itens, que depois da validação do seu conteúdo, seriam sujeitos a reformulação ou anulação. Concluído este processo de análise factorial, restaram 66 itens, dos quais 50% eram formulados na positiva e os restantes 50% na negativa, distribuídos por 9 factores avaliadores de aspectos distintos da satisfação na docência, nomeadamente: relações com as chefias, relações com os colegas, condições de trabalho, salário, responsabilidade, natureza do próprio trabalho, progressão na carreira, segurança e reconhecimento.

O mesmo autor optou pela utilização de uma escala tipo Likert de 5 pontos, onde a avaliação do grau de acordo do professor com cada afirmação específica era traduzida entre a opção 1 = completamente em desacordo e 5 = completamente de acordo.

A validação do TJSQ de 66 itens, nos Estados Unidos da América, foi feita recorrendo a uma amostra de 620 professores de escolas básicas e secundárias de diferentes concelhos. A consistência interna, avaliada pelo alfa de Cronbach, para a escala total foi de 0,93.

O processo de validação do TJSQ para a população portuguesa deveu-se a Seco (2000), que partindo de uma versão ampliada deste instrumento (Lester, 1982), traduziu e adaptou os itens à população portuguesa (designadamente no que se refere ao Factor 1, Relações com as chefias). No entanto, a investigadora nacional no processo de adaptação do TJSQ optou por adicionar um conjunto de itens (de acordo com as recomendações de Lester).

Ficando o TJSQ composto por 110 itens, 66 advindos da versão original de Lester e 44 elaborados por Seco (2000), tipificados numa escala tipo Likert de 5 pontos. De seguida, administrou-se esta versão do teste a uma amostra composta por 64 indivíduos, do que resultou a eliminação de 43 itens (35 apresentaram correlações nulas e 8 apresentaram correlações com um nível de significância estatística de $p=0,05$).

No final da verificação dos resultados da análise, Seco (2000) optou por eliminar 23 itens, ficando a versão final do TJSQ com um total de 87 itens. O elevado índice de consistência desta escala é comprovado pelo coeficiente de consistência interna de $\alpha=0,91$.

Seguidamente, a versão do TJSQ composto por 87 itens foi administrada a uma amostra de 752 participantes, tendo Seco (2000) constatado que todos os itens se correlacionavam com a escala total ($p < 0,01$), mantendo a consistência interna, anteriormente observada, ao nível de $\alpha = 0,91$.

Posteriormente, Seco (2000) submeteu o TJSQ a uma análise em componentes principais (ACP), no intuito de identificar agrupamentos de itens (simultaneamente independentes e consistentes internamente), os factores que o instrumento está a avaliar e os itens que se encontram associados a cada factor.

Para aumentar a interpretabilidade dos factores, Seco (2000) utilizou a rotação ortogonal Varimax maximizando as saturações dos itens nos factores que os agrupam. Assim, forçando a ACP a 9 factores (os designados por Lester como teoricamente significativos), obteve uma proporção de variabilidade de 43,1%. No entanto, e uma vez que apenas os cinco primeiros factores se apresentavam interpretáveis (os 4 remanescentes eram de difícil interpretabilidade e compostos por um reduzido número de itens com baixa consistência interna), a opção da investigadora passou por elaborar uma nova ACP com rotação ortogonal Varimax restrita a 5 factores, emergindo uma matriz explicativa de 34,5% da variância total, saturando os itens os respectivos valores acima de 0,30 ($p < 0,01$; saturação factorial mais baixa de valor $s = 0,39$; saturação factorial mais alta de valor $s = 0,68$).

A mesma autora apresenta os seguintes 5 factores resultantes da ACP: factor 1 - natureza do próprio trabalho; factor 2 - recompensas pessoais; factor 3 - condições materiais de trabalho; factor 4 - relações com os colegas; factor 5 - Relações com os órgãos de gestão.

A composição final do TJSQ, da responsabilidade de Seco (2000), é de 70 itens, distribuídos por 5 factores, verificando-se que a análise da consistência interna indicou um coeficiente *alpha* bastante elevado para a escala total ($\alpha = 0,91$) e de 0,86 para o factor 1, de 0,85 para o factor 2, de 0,89 para o factor 3, de 0,84 para o factor 4 e de 0,88 para o factor 5.

Os valores próprios para cada um dos factores são de 12,4 para o factor 1, de 6,9 para o factor 2; de 5,3 para o factor 3, de 2,9 para o factor 4 e de 2,4 para o factor 5.

As proporções de variabilidade partilhada são de 14,3% para o factor 1, de 8,0% para o factor 2; de 6,1% para o factor 3, de 3,4% para o factor 4 e de 2,7% para o factor 5.

As características psicométricas reveladas pelo questionário recomendam a sua utilização

como instrumento de investigação na área da satisfação profissional no contexto da docência.

Tendo em conta o trabalho rigoroso realizada por Seco (2000) e as características do nosso estudo e da nossa amostra, decidimos utilizar o TJSQ validado pela autora, optando por preservar a estrutura factorial já definida: 70 itens (34 invertidos) e mantendo a estrutura de 5 factores.

Factor 1 – Natureza do próprio trabalho, inclui itens relacionados com as tarefas diárias do professor, com a criatividade e a autonomia sentida na profissão docente e inerentes à interacção com os alunos:

- 1 - O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente;
- 3 - O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências.
- 7 - Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.
- 12 - O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender.
- 15 - Os meus alunos respeitam-me como professor (a).
- 16 - O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.
- 18 - A docência é uma profissão muito interessante.
- 20 - Relaciono-me bem com os meus alunos.
- 22 - Nunca me sinto seguro na actividade docente.
- 23 - A actividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias.
- 27 - O ensino proporciona-me, sobretudo, a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.
- 33 - O ensino encoraja-me a ser criativo (a).
- 35 - Sou indiferente em relação à docência.
- 45 - Sinto uma grande liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula.
- 48 - O trabalho de professor é muito agradável.
- 49 - O ensino desencoraja a originalidade.
- 53 - Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.
- 55 - Desempenho uma profissão considerada aliciante.
- 59 - O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.
- 66 - A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência.
- 70 - Não sou responsável pelo trabalho de professor (a).

Factor 2 – Recompensas pessoais, integra itens relacionados com o pagamento, reconhecimento pessoal e progressão na carreira:

- 2 - O ordenado do professor dá para as minhas despesas normais.
- 8 - O ensino proporciona-me segurança no futuro.
- 14 - O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira.

- 26 - Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.
- 28 - Sinto-me bem pago (a) em relação à minha competência.
- 29 - Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor.
- 31 - O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira.
- 32 - O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.
- 34 - O ordenado do professor mal chega para viver.
- 40 - O ensino oferece boas possibilidades de progressão na carreira.
- 44 - O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia.
- 52 - O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha.
- 54 - O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.
- 58 - Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.
- 60 - Poucos reconhecem quanto trabalha um professor.
- 63 - Sinto que sou pago (a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho.
- 64 - O ensino não assegura boas perspectivas na reforma.
- 65 - Sinto um desfazamento entre as minhas habilitações e o nível de remuneração.
- 67 - Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.

Factor 3 – Condições materiais de trabalho, abrange itens relativos às instalações, equipamentos e condições físicas de trabalho:

- 5 - As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.
- 11 - As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.
- 19 - As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores.
- 41 - O Conselho Executivo procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das actividades docentes
- 42 - As condições de trabalho, na minha escola, são boas.
- 51 - O equipamento da minha escola não está em bom estado.
- 57 - O equipamento da minha escola está muito degradado.
- 62 - Não me sinto bem com as instalações escolares que ocupo.

Factor 4 – Relações com os colegas, integra itens relativos à interacção com outros professores:

- 9 - Relaciono-me bem com os meus colegas.
- 13 - Gosto das pessoas com quem trabalho.
- 17 - O meu delegado de turma / disciplina não me oferece o apoio de que necessito.
- 25 - Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.
- 30 - As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.
- 36 - O meu delegado de grupo / disciplina aprecia o ensino de qualidade.
- 38 - Não gosto das pessoas com quem trabalho.
- 39 - O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.

- 43 - Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo / disciplina.
- 46 - O meu bom desempenho como professor (a) é positivamente apreciado pelo meu delegado de grupo / disciplina.
- 50 - Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.
- 56 - Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.
- 61 - Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.
- 68 - Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.

Factor 5 – Relações com os órgãos de gestão, inclui itens relacionados com o papel e as atitudes do Conselho Executivo:

- 4 - A actuação do Conselho Executivo contribui para a existência de conflitos entre os professores.
- 6 - O Conselho Executivo aprecia o meu trabalho.
- 10 - O Conselho Executivo da minha escola não define claramente a sua política de acção.
- 21 - O Conselho Executivo da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de acção.
- 24 - O Conselho Executivo lida imparcialmente com todos os professores da escola.
- 37 - Recebo muitas directrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Executivo.
- 47 - O Conselho Executivo tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim.
- 69 - O Conselho Executivo estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola.

3.2. Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem

No que diz respeito à variável cultura de escola, decidimos enveredar pela adaptação da Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem utilizada por Rebelo (2006), aplicada em contexto empresarial. À referida escala a autora dá 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, alvo de três análises de dimensionalidade e tendo revelado um bom potencial em termos de qualidades psicométricas.

Tendo em conta a especificidade da organização escola decidimos verificar a validade e fiabilidade do instrumento atrás referido para o novo contexto de aplicação.

Inicialmente repensámos os itens do questionário apenas no sentido da adaptação da linguagem de um contexto empresarial para o escolar.

Seguidamente apresentámos o instrumento adaptado a um painel de peritos, constituído por professores de grupos disciplinares e ciclos diferentes, visando a continuidade da aferição da linguagem, significados e aplicabilidade do mesmo ao contexto escolar.

Depois de analisadas as dúvidas e sugestões de modificação de algumas questões, procedemos a algumas alterações, que em nada modificaram o sentido do instrumento original, uma vez que as mesmas foram de optimização da língua portuguesa, de ampliação da compreensão do sentido (acrescentando palavras) e, finalmente, de adaptação ao contexto do funcionalismo público, sentido como estando, ainda, protegido de mecanismos de livre concorrência. Dada a matéria em questão, apenas é relevante mencionar exemplos destas últimas:

Na questão 18, modificou-se de “Há a noção de que sem alunos não há ordenados nem segurança” para “Há a noção de que é necessário cativar os alunos para garantir a continuidade da escola”.

Na questão 28, modificou-se de “Sabemos que é importante conhecer outras escolas públicas e privadas para fazer melhor do que elas” para “Sabemos que é importante reflectir sobre boas práticas de outras escolas (públicas e privadas) confrontando-as com as nossas, no sentido de melhorias contextualizadas”.

A divisão por itens relativamente às dimensões do conceito em causa apresenta-se de seguida, com as alterações referidas:

Factor 1 - Orientação para o exterior

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.

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

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

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

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 e privadas) confrontando-as com as nossas no sentido de melhorias contextualizadas.

Factor 2 - Autonomia e responsabilização

- 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 introduzir 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 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

- 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 do 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

- 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

Depois do trabalho atrás referido, numa perspectiva de zelo metodológico, aplicámos o questionário, no sentido da recolha dos dados servir para a sua validação. A amostra foi um grupo de professores de algumas escolas do distrito de Coimbra, de Agrupamentos diferentes, de todos os ciclos de ensino e secundário, tendo uma média de idade de 42 anos e sendo maioritariamente do sexo feminino.

Porque a Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem foi usada em organizações do tipo empresarial e tivemos que adaptá-la e testá-la num contexto escolar, apresentaremos os valores médios e os desvios-padrão de todos os itens de cada subescala, com a intenção 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 da escala em causa.

Resultados do Pré-teste

Apresentar-se-ão de seguida os resultados relativamente à média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa de Cronbach para as quatro dimensões da Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem.

No quadro 1 apresentam-se as médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximo, correlação e alfas corrigidos para os itens da subescala de orientação para o exterior. Como podemos verificar as médias oscilam entre 2,64 (Item 28; Sabemos que é importante reflectir sobre as boas práticas de outras escolas (públicas e privadas) confrontando-as com as nossas no sentido de melhorias contextualizadas) e 3,86 (Item 1; o aluno está em primeiro lugar). As correlações item-total variam entre 0,29 (Item 22; Há a noção que o trabalho de um departamento ou ciclo depende do trabalho dos outros departamentos ou ciclos) e 0,84 (Item 20; Os erros ou insucessos conduzem frequentemente ao reconhecimento de necessidades de aprendizagem). O conjunto dos 9 itens revela uma consistência interna bastante satisfatória, apresentando um valor de 0,88.

Quadro 1 - Média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa corrigido para os itens da subescala de orientação para o exterior

Itens	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Correlação item/total corrigida	Alfa de Cronbach corrigido
Cultura 1	3,86	0,84	2	5	0,70	0,86
Cultura 7	3,61	0,83	2	5	0,55	0,88
Cultura 15	3,82	0,82	2	5	0,56	0,88
Cultura 18	3,39	0,92	1	5	0,79	0,85
Cultura 22	2,96	0,79	2	4	0,29	0,90
Cultura 20	2,89	0,83	1	5	0,84	0,85
Cultura 24	3,39	0,88	1	5	0,69	0,86
Cultura 25	3,25	0,93	2	5	0,54	0,88
Cultura 28	2,64	0,911	1	4	0,714	0,862

No quadro 2 apresentam-se as médias, desvios-padrão, valor mínimo e máximo, correlação e alfas corrigidos para os itens da subescala de autonomia e responsabilização. Como podemos verificar as médias oscilam entre 3,15 (Item19; Os professores que participam no Órgão de Gestão dão “luz verde” e apoiam a implementação de algumas sugestões dos professores) e 2,78 (Item 14; É frequente professores de departamentos e ciclos diferentes trocarem informações sobre assuntos de trabalho). As correlações item-toal variam entre 0,24 (Item 8; Os professores sabem até onde vai a sua liberdade para serem criativos e introduzir mudanças) e 0,57 (Item 10; Aqueles que contribuem com ideias e sugestões para a melhoria dos processos de trabalho são considerados os melhores colaboradores). O conjunto dos 8 itens revela uma consistência interna bastante satisfatória, apresentando um valor de 0,73.

Quadro 2 - Média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa corrigido para os itens da subescala autonomia e responsabilização.

Itens	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Correlação item/total corrigida	Alfa de Cronbach corrigido
Cultura 2	3,30	0,91	1	5	0,37	0,72
Cultura 8	3,30	0,72	2	5	0,24	0,74
Cultura 9	2,85	0,77	2	4	0,43	0,71
Cultura 10	3,11	0,75	2	4	0,57	0,68
Cultura 12	3,22	0,80	2	5	0,52	0,69
Cultura 14	2,78	1,05	1	5	0,40	0,72
Cultura 19	3,15	0,66	2	4	0,54	0,69
Cultura 29	3,30	0,91	1	5	0,43	0,71

No quadro 3 apresentam-se as médias, desvios-padrão, valores mínimo e máximo, correlação e alfas corrigidos para os itens da subescala de apoio da liderança. Como se observa as médias oscilam entre 3,37 (Item 21; É fácil obter as informações de que necessitamos para realizar o trabalho) e 3,33 (Item 3; Os professores que participam no Órgão Executivo mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos professores colaboradores). As correlações item-toal variam entre 0,46 (Item 6; Investe-se na formação para professores) e 0,79 (Item 3; Os professores que participam no Órgão Executivo mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos professores colaboradores). O conjunto dos 7 itens revela uma consistência interna bastante satisfatória, apresentando um valor de 0,87.

Quadro 3 - Média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa corrigido para os itens da subescala apoio da liderança

Itens	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Correlação item/total corrigida	Alfa de Cronbach corrigido
Cultura 3	3,33	0,92	2	5	0,79	0,83
Cultura 5	3,63	0,79	2	5	0,70	0,85
Cultura 6	3,07	0,87	2	5	0,46	0,88
Cultura 11	3,11	0,89	2	5	0,79	0,84
Cultura 13	3,30	0,91	2	5	0,58	0,87
Cultura 16	3,67	0,73	2	5	0,71	0,85
Cultura 21	3,37	0,69	2	5	0,56	0,87

No quadro 4 apresentam-se as médias, desvios-padrão, valores mínimo e máximo, correlação e alfas corrigidos para os itens da subescala de apoio da liderança. Como podemos verificar as médias oscilam entre 3,11 (Item 27; A prática docente é valorizada no sentido da aquisição de novas competências) e 2,96 (Item 17; Há o hábito de conversar em grupo sobre como resolver os problemas que surgem). As correlações item-toal variam entre 0,44 (Item 4; Os insucessos são encarados como uma oportunidade de experimentar novas formas de trabalhar) e 0,64 (Item 26; Experimentam-se novas formas de realizar as tarefas educativas ou outras). O conjunto dos 6 itens revela uma consistência interna bastante satisfatória, apresentando um valor de 0,80

Quadro 4 - Média, desvio-padrão, correlação item/total e alfa corrigido para os itens da subescala estímulo à aprendizagem

Itens	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Correlação item/total corrigida	Alfa de Cronbach corrigido
Cultura 4	3,07	0,81	2	4	0,44	0,80
Cultura 17	2,96	0,96	1	5	0,57	0,78
Cultura 23	3,50	0,84	2	5	0,60	0,77
Cultura 26	3,04	0,92	1	5	0,64	0,76
Cultura 27	3,11	0,74	2	4	0,64	0,77
Cultura 30	3,07	0,86	1	4	0,53	0,79

Em conclusão, todas as dimensões presentes na Escala de Orientação Cultural para a

Aprendizagem apresentam índices de consistência interna bastante satisfatórios. Estes resultados possibilitam a sua utilização em investigações em Portugal sobre questões relacionadas com a cultura de aprendizagem escolar. No presente estudo pretendemos utilizá-la no sentido de determinar a relação entre cultura de aprendizagem e a satisfação profissional dos professores.

Passamos de seguida a considerar os procedimentos tidos em conta no que respeita à aplicação do questionário que incorpora a Escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem, cujos resultados da validação acabamos de expor. E, ainda, referiremos os restantes procedimentos para a consecução do presente estudo.

4. Procedimentos

A informação utilizada para o presente estudo foi obtida através de um questionário auto-administrado, distribuído aos professores a leccionar no ano lectivo 2008/2009, no 1º, 2º, 3º ciclos e secundário no distrito de Coimbra.

A aplicação do questionário ocorreu num período temporal que nos pareceu mais adequado: a meio do 1º Período. Quer no início quer no fim do período, os processos de integração ou cansaço dos professores poderiam afectar o seu preenchimento.

Os procedimentos formais e éticos para a concretização desta pesquisa envolveram o esclarecimento do projecto em causa, o pedido de autorização aos órgãos de gestão das escolas, e posteriormente, aos professores (anexos 4 e 5) e a garantia de anonimato e confidencialidade das respostas, que foi assegurada mediante as instruções do inquérito ser inserido numa urna colocada em cada escola.

Foram distribuídos 500 questionários junto dos professores que constituem a população alvo, sendo preenchidos e devolvidos 212. Deste modo, a taxa de adesão foi de 41,6%.

O tratamento estatístico, quer do pré-teste, quer do inquérito aplicado aos 212 inquiridos,

foi efectuado informaticamente recorrendo ao programa SPSS 16.0 (Statistical Programme for Social Sciences).

Capítulo IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Estudos diferenciais

1.1. Resultados obtidos no Teacher Job Satisfaction Questionnaire

No quadro 5 apresentamos os valores mínimos e máximos, a média e desvio padrão para os diferentes factores da satisfação dos professores e faremos uma análise geral dos mesmos tendo em conta cada dimensão estudada.

Da apreciação do referido quadro, constatamos que, globalmente, os professores se encontram satisfeitos. No entanto apresentam valores mais elevados de satisfação nos factores 1 e 4 respectivamente: natureza do próprio trabalho e relação com os colegas. Embora os professores continuem satisfeitos, os factores 3 e 5: condições materiais e relação e com os órgãos de gestão apresentam valores um pouco mais baixos, verificando-se, ainda, que se encontram insatisfeitos com as recompensas pessoais.

Quadro 5 – Valores mínimos e máximos, média e desvio-padrão para os diferentes factores da satisfação profissional.

Satisfação	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Factor 1	211	45,00	98,00	77,96	9,72
Factor 2	211	13,00	75,00	42,83	9,85
Factor 3	211	10,00	40,00	27,37	5,62
Factor 4	211	19,00	70,00	52,90	8,45
Factor 5	210	7,00	40,00	26,83	6,54

Seguidamente faremos a apresentação dos testes estatísticos para apreciação da existência de diferenças significativas nas respostas dadas nas diferentes dimensões da satisfação profissional dos professores inquiridos em função de algumas variáveis sócio

demográficas: o nível de ensino leccionado, o sexo, o estado civil, a situação profissional, o tempo de serviço total e as habilitações académicas. No sentido de atingir o objectivo em causa recorreu-se à análise da variância simples (Oneway Anova) complementada pelo teste t de Student, de acordo com as características das variáveis em causa.

Os resultados derivados do teste Anova (Oneway) apresentados no quadro 6, revelam a não existência de diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores nos factores 1, 2 e 4 da satisfação profissional de acordo com o nível de ensino. Revelam também a existência de relação estatisticamente significativa entre o nível de ensino e o factor 3 (condições materiais) ($F=4,47$; $p=0,00$). Os resultados do teste de Scheffe revelam que as diferenças significativas se encontram entre o grupo de professores do 1º e do 3º ciclo ($p=0,01$). A média mais baixa revela-se no grupo do 1º ciclo (média=25,50).

Verificam-se, ainda, diferenças significativas entre os diferentes níveis de ensino no factor 5 (relação com os órgãos de gestão) ($F=6,99$; $p=0,00$). O teste de Scheffe revela que as diferenças significativas se encontram entre os professores do 1º e os do 3º ciclo ($p=0,00$) e entre os do 1º ciclo e secundário ($p=0,01$). Se admitíssemos uma margem de erro de 6% também se verificaria a existência de relação significativa entre o 1º e 2º ciclo ($p=0,06$). A média mais baixa verifica-se nos professores do 1º ciclo (média=23,81).

Quadro 6 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função do nível de ensino.

Dimensões	Nível de ensino	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	1º Ciclo	56	80,05	8,96	0,98	0,40
	2º Ciclo	34	77,15	11,61		
	3º Ciclo	71	77,85	10,60		
	Secundário	40	76,93	9,60		
Factor 2	1º Ciclo	56	42,04	8,72	0,53	0,66
	2º Ciclo	34	43,50	11,90		
	3º Ciclo	71	42,23	9,23		
	Secundário	40	44,25	10,91		
Factor 3	1º Ciclo	56	25,50	5,30	4,47	0,00
	2º Ciclo	34	27,09	6,55		
	3º Ciclo	71	29,07	5,41		
	Secundário	40	27,38	4,86		
Factor 4	1º Ciclo	56	52,48	8,01	0,16	0,92
	2º Ciclo	34	53,00	8,80		
	3º Ciclo	71	53,52	8,40		
	Secundário	40	53,23	9,31		
Factor 5	1º Ciclo	55	23,82	6,71	6,99	0,00
	2º Ciclo	34	27,50	7,23		
	3º Ciclo	71	28,49	5,96		
	Secundário	40	28,58	5,16		

Os resultados encontrados a partir do teste t de student apresentados no quadro 7 revelam a não existência de diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores nos factores 1, 2, 3 e 5 da satisfação profissional tendo em conta o sexo. Porém, no que diz respeito às diferenças de género no factor 4 (relações com os colegas), as diferenças entre as médias apresentam resultados próximos do limiar da significância com os professores do sexo masculino que apresentaram resultados médios superiores às professoras.

Quadro 7 - Médias, desvio-padrão e teste t relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função do sexo.

Dimensões	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
Factor 1	Masculino	147	78,50	10,46	1,51	0,22
	Feminino	58	77,29	8,78		
Factor 2	Masculino	147	41,98	10,30	1,64	0,20
	Feminino	58	44,81	8,65		
Factor 3	Masculino	147	27,66	5,64	0,11	0,74
	Feminino	58	26,69	5,62		
Factor 4	Masculino	147	53,71	7,92	3,36	0,07
	Feminino	58	50,55	9,52		
Factor 5	Masculino	147	26,75	6,55	0,06	0,81
	Feminino	57	27,37	6,36		

Observando-se o Quadro 8 verificamos que os resultados obtidos, a partir das respostas dadas pelos professores, nas subescalas que dizem respeito aos factores 1, 2, 3, 4 e 5 da satisfação profissional, demonstram a inexistência de diferenças significativas de acordo com o estado civil. Esta análise excluiu as respostas (N=4) que apontavam o estado civil como "Outro", uma vez que era impossível a determinação exacta da sua natureza.

Quadro 8 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função do estado civil.

Dimensões	Estado civil	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	Solteiro	146	78,02	10,37	0,03	0,97
	Casado	38	78,45	9,26		
	Divorciado	14	78,21	11,30		
Factor 2	Solteiro	146	42,89	10,18	0,01	0,99
	Casado	38	42,71	8,67		
	Divorciado	14	42,71	11,83		
Factor 3	Solteiro	146	27,51	5,46	0,10	0,91
	Casado	38	27,82	5,85		
	Divorciado	14	27,07	6,36		
Factor 4	Solteiro	146	52,72	8,87	1,14	0,32
	Casado	38	54,40	6,09		
	Divorciado	14	50,71	11,64		
Factor 5	Solteiro	146	26,97	6,77	1,14	0,32
	Casado	37	27,97	5,38		
	Divorciado	14	24,93	5,65		

O quadro 9 evidencia que as respostas dadas pelos professores, nas subescalas referentes aos factores 1, 3, 4 e 5 da satisfação profissional, não apresentam diferenças significativas considerando a sua situação profissional. Relativamente às diferenças entre as categorias profissionais no factor 2 (recompensas pessoais) verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($F=3,61$; $p=0,03$). O teste de Scheffé revela que as diferenças significativas apenas existem entre os professores contratados e os de quadro de zona pedagógica ($p=0,03$). A média mais elevada foi atingida pelos contratados (média=44,90).

Quadro 9 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função da situação profissional.

Dimensões	Situação profissional	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	C	41	80,24	8,65	1,93	0,15
	QZP	42	79,45	8,55		
	QND	120	77,09	10,80		
Factor 2	C	41	44,90	8,52	3,61	0,03
	QZP	42	39,43	8,44		
	QND	120	42,90	10,13		
Factor 3	C	41	27,59	5,45	0,21	0,81
	QZP	42	26,83	5,89		
	QND	120	27,38	5,63		
Factor 4	C	41	54,54	7,85	1,34	0,26
	QZP	42	53,17	9,36		
	QND	120	52,07	8,39		
Factor 5	C	40	27,95	6,12	2,22	0,11
	QZP	42	25,02	7,32		
	QND	120	26,83	6,17		

De acordo com os resultados do teste Anova (Oneway), apresentados no quadro 10, não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, nos factores 1, 3, 4 e 5 da satisfação profissional, tendo em conta o tempo de serviço total. Mas, relativamente às diferenças no factor 2 (recompensas pessoais), em função do tempo de serviço, as respostas mostram diferenças significativas ($F = 3,37$; $p = 0,04$). Os resultados do teste de Scheffe revelam que as diferenças significativas se encontram entre o grupo de professores com 7 a 24 anos de serviço e mais de 25 anos de serviço (0,03). A média mais elevada foi atingida pelos docentes com mais de 25 anos de serviço (média=44,58).

Quadro 10 – Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função do tempo de serviço total.

Dimensões	Tempo de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	≤ 7	33	78,70	9,13	0,02	0,98
	7-24	95	78,58	9,78		
	>25	62	78,34	10,99		
Factor 2	≤ 7	33	42,33	7,13	3,37	0,04
	7-24	95	40,53	9,80		
	>25	62	44,58	10,32		
Factor 3	≤ 7	33	26,42	5,18	2,14	0,12
	7-24	95	28,25	5,88		
	>25	62	26,65	5,47		
Factor 4	≤ 7	33	52,33	6,52	1,30	0,28
	7-24	95	54,11	9,22		
	>25	62	52,03	8,14		
Factor 5	≤ 7	32	25,88	5,59	1,31	0,27
	7-24	95	27,72	7,18		
	>25	62	26,36	6,18		

A observação realizada ao quadro 11 revela a não existência de diferenças significativas entre os diferentes factores da satisfação profissional e as habilitações académicas.

Quadro 11 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos cinco factores da satisfação profissional em função das habilitações académicas.

Dimensões	Habilitações	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	Bacharelato	12	75,92	13,76	0,63	0,54
	Licenciatura	177	78,12	9,88		
	Mestrado	21	79,95	9,81		
Factor 2	Bacharelato	12	41,58	7,56	0,42	0,66
	Licenciatura	177	42,69	10,11		
	Mestrado	21	44,52	9,06		
Factor 3	Bacharelato	12	26,25	6,02	0,95	0,39
	Licenciatura	177	27,28	5,67		
	Mestrado	21	28,81	5,12		
Factor 4	Bacharelato	12	48,67	9,85	1,60	0,20
	Licenciatura	177	53,16	7,96		
	Mestrado	21	53,14	11,29		
Factor 5	Bacharelato	12	24,25	6,15	1,18	0,31
	Licenciatura	176	26,94	6,42		
	Mestrado	21	27,76	7,48		

2.2. Resultados obtidos a partir dos dados recolhidos pela escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem

No quadro 12, apresentamos os valores mínimos e máximos, a média e desvio padrão para os diferentes factores da cultura de aprendizagem. Apresentaremos ainda os valores de Alfa de Cronbach com um N bastante mais significativo do que no pré-teste que anteriormente realizámos, uma vez que este instrumento de avaliação ainda não tinha sido, validado para o contexto escolar.

Considerando a análise do quadro, verificamos que globalmente a cultura promovida nas escolas é de aprendizagem relativamente aos factores estudados. Apenas se verificando valores um pouco mais baixos no Factor 3 “apoio da liderança”.

É de mencionar o facto de se obter um valor elevado para o Alfa de Cronbach em todos os factores, sempre superior a 0,81, revelando a existência de uma consistência interna bastante relevante.

Quadro 12 - Valores mínimos e máximos, média, desvio-padrão e alfa de Cronbach para os diferentes factores da cultura de aprendizagem.

Cultura Factores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach
Factor 1	212	18,00	40,00	31,87	4,46	0,85
Factor 2	212	14,00	40,00	29,47	5,06	0,81
Factor 3	202	8,00	35,00	24,91	5,05	0,87
Factor 4	212	10,00	30,00	22,25	3,98	0,81

Seguidamente pretendemos avaliar a existência de diferenças significativas nas respostas dadas nas diferentes dimensões da cultura de aprendizagem das escolas estudadas em função de algumas variáveis sócio demográficas: 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 recorreu-se à análise da variância simples (Oneway Anova) complementada pelo teste de Scheffé ou o teste t de Student.

A observação do Quadro 13 permite verificar que os resultados obtidos demonstram a inexistência de diferenças significativas entre o nível de ensino as subescalas que dizem

respeito aos factores 1, 2, e 4 da cultura de aprendizagem. Mas existem diferenças significativas entre os diferentes níveis de ensino e o factor 3 (apoio da liderança) ($F=3,72$; $p=0,01$). Os resultados do teste de Scheffe revelam que as diferenças existem entre o 1º e o 3º ciclos ($p=0,01$). A média mais baixa foi a obtida pelos docentes do primeiro ciclo (média=23,22).

Quadro 13 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem em função do nível de ensino.

Dimensões	Nível de ensino	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	1º Ciclo	54	32,68	3,99	2,45	0,07
	2º Ciclo	33	32,68	5,58		
	3º Ciclo	67	32,13	4,05		
	Secundário	40	30,33	4,50		
Factor 2	1º Ciclo	54	29,04	4,40	2,03	0,11
	2º Ciclo	33	28,88	6,23		
	3º Ciclo	67	30,74	4,50		
	Secundário	40	28,83	5,44		
Factor 3	1º Ciclo	54	23,22	5,55	3,72	0,01
	2º Ciclo	33	25,09	6,09		
	3º Ciclo	67	26,15	4,37		
	Secundário	40	25,58	3,80		
Factor 4	1º Ciclo	54	22,63	3,80	1,11	0,35
	2º Ciclo	33	21,77	5,37		
	3º Ciclo	67	22,82	3,47		
	Secundário	40	21,63	3,77		

Os resultados derivados do teste t de Student apresentados no quadro 14 revelam a não existência de diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores nos factores 1, 2, 3 e 4 da cultura de aprendizagem tendo em conta o sexo.

Quadro 14 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem em função do sexo.

Dimensões	Nível de ensino	N	Média	Desvio-Padrão	t	P
Factor 1	Masculino	138	31,84	4,44	0,40	0,53
	Feminino	58	31,83	4,71		
Factor 2	Masculino	138	29,59	5,08	0,01	0,91
	Feminino	58	29,10	5,14		
Factor 3	Masculino	138	25,20	4,98	1,15	0,25
	Feminino	58	24,29	5,22		
Factor 4	Masculino	138	22,47	3,84	0,77	0,38
	Feminino	58	21,64	4,30		

Os resultados do teste Anova (Oneway), apresentados no quadro 15, revelam que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores em todos os factores da cultura de aprendizagem 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 15 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem em função do estado civil.

Dimensões	Nível de ensino	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	Casado	141	31,75	4,57	2,29	0,11
	Solteiro	37	33,00	3,77		
	Divorciado	14	30,20	5,38		
Factor 2	Casado	141	29,49	5,16	1,13	0,33
	Solteiro	37	29,97	4,55		
	Divorciado	14	27,67	5,65		
Factor 3	Casado	141	24,89	5,32	1,87	0,16
	Solteiro	37	25,97	4,03		
	Divorciado	14	22,93	5,12		
Factor 4	Casado	141	22,27	3,94	1,30	0,28
	Solteiro	37	22,55	3,67		
	Divorciado	14	20,67	4,78		

O quadro 16 evidencia que as respostas fornecidas pelos professores, nas subescalas referentes aos factores 1, 2, 3 e 4 da cultura de aprendizagem, não apresentam diferenças significativas considerando a sua situação profissional.

Quadro 16 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem em função da situação profissional.

Dimensões	Nível de ensino	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	C	39	32,66	4,43	2,81	0,06
	QZP	41	32,60	4,42		
	QND	114	31,13	4,42		
Factor 2	C	39	30,00	5,15	0,46	0,63
	QZP	41	29,24	4,46		
	QND	114	29,13	5,22		
Factor 3	C	39	25,33	4,84	1,08	0,34
	QZP	41	23,83	5,67		
	QND	114	25,03	4,89		
Factor 4	C	39	22,68	4,55	0,54	0,58
	QZP	41	22,36	3,80		
	QND	114	21,97	3,87		

De acordo com os resultados do teste t, apresentados no quadro 17, não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores, em qualquer factor de cultura de aprendizagem, tendo em conta o tempo de serviço total.

Quadro 17 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem em função do tempo de serviço total.

Dimensões	Tempo de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	≤ 7	32	31,61	3,56	0,99	0,37
	7-24	91	32,24	4,60		
	>25	59	31,25	4,53		
Factor 2	≤ 7	32	28,64	4,87	1,64	0,20
	7-24	91	30,12	5,04		
	>25	59	28,89	5,16		
Factor 3	≤ 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	≤ 7	32	21,58	4,03	1,11	0,33
	7-24	91	22,67	3,84		
	>25	59	22,03	4,15		

Observando-se o Quadro 18 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 cultura de aprendizagem, demonstram a inexistência de diferenças significativas de acordo com as suas habilitações académicas.

Quadro 18 - Médias, desvio-padrão e teste F relativos aos quatro factores da cultura de aprendizagem em função das habilitações académicas.

Dimensões	Habilitações académicas	N	Média	Desvio-Padrão	F	P
Factor 1	Bacharelato	11	31,25	4,81	0,42	0,66
	Licenciatura	170	31,99	4,22		
	Mestrado	20	31,19	6,22		
Factor 2	Bacharelato	11	28,25	5,61	0,39	0,68
	Licenciatura	170	29,57	4,82		
	Mestrado	20	29,29	6,75		
Factor 3	Bacharelato	11	23,00	6,90	2,05	0,13
	Licenciatura	170	25,21	4,68		
	Mestrado	20	23,35	5,70		
Factor 4	Bacharelato	11	22,00	4,35	0,10	0,90
	Licenciatura	170	22,28	3,85		
	Mestrado	20	21,91	4,93		

3. Estudos correlacionais

Analisando a correlação entre as variáveis quantitativas, verificamos a existência de relação estatisticamente significativa entre várias variáveis, conforme quadro 19:

- O tempo de serviço correlaciona-se negativamente com o Factor 1 da Cultura (orientação para o exterior) ($r=-0,20$; $p < 0,01$), ou seja, tendencialmente, à medida que a idade aumenta a noção de orientação para o exterior diminui.

A relação entre a cultura e a satisfação dos professores revelou-se fortemente positiva ao nível de vários factores.

- O Factor 1 da Cultura (orientação para o exterior) correlaciona-se positivamente com o Factor 1 da Satisfação (natureza do próprio trabalho) ($r=0,23$; $p < 0,01$), sugerindo que à medida que aumenta a orientação para o exterior aumenta a satisfação com a natureza do próprio trabalho. Correlaciona-se, ainda, positivamente com o Factor 3 da Satisfação (condições materiais) ($r=0,35$; $p < 0,01$), indicando que quando aumenta a orientação para o exterior, aumenta a satisfação com as condições materiais. O Factor 1 da Cultura (orientação para o exterior), também se correlaciona positivamente com o Factor 4 da Satisfação (relação com os colegas) ($r=0,43$; $p < 0,01$), sugerindo que aumentando a orientação para o exterior, aumenta a satisfação com a relação com os colegas. E, finalmente, o Factor 1 da Cultura (orientação para o exterior) correlaciona-se positivamente com o Factor 5 da Satisfação (relação com os órgãos de gestão) ($r=0,43$; $p < 0,01$), indicando que aumentando a orientação para o exterior, aumenta o nível de satisfação com as relações com os órgãos de gestão.

- O Factor 2 da Cultura (autonomia e responsabilização) correlaciona-se positivamente com o Factor 1 da Satisfação (natureza do próprio trabalho) ($r=0,31$; $p < 0,01$), sugerindo que quando aumenta a autonomia e responsabilização, aumenta a satisfação com a natureza do próprio trabalho. Correlaciona-se, ainda, positivamente com o Factor 3 da Satisfação (condições materiais) ($r=0,39$; $p < 0,01$), indicando que quando aumenta a autonomia e responsabilização, aumenta a satisfação com as condições materiais. O Factor 2 da Cultura (autonomia e responsabilização), também se correlaciona positivamente com o Factor 4 da Satisfação (relações com os colegas) ($r=0,53$; $p < 0,01$), sugerindo que aumentando a autonomia e responsabilização, aumenta a satisfação com a relação com os colegas. E,

finalmente, o Factor 2 da Cultura (autonomia e responsabilização) correlaciona-se positivamente com o Factor 5 da Satisfação (relação com os órgãos de gestão) ($r=0,56$; $p < 0,01$), indicando que aumentando a autonomia e responsabilização, aumenta o nível de satisfação com as relações com os órgãos de gestão.

- O Factor 3 da Cultura (apoio da liderança) correlaciona-se positivamente com o Factor 3 da Satisfação (condições materiais) ($r=0,38$; $p < 0,01$), indicando que quando aumenta o apoio da liderança, aumenta a satisfação com as condições materiais. O Factor 3 da Cultura (apoio da liderança) também se correlaciona positivamente com o Factor 4 da Satisfação (relação com os colegas) ($r=0,39$; $p < 0,01$), sugerindo que aumentando o apoio da liderança, aumenta a satisfação com a relação com os colegas. O Factor 3 da Cultura (apoio da liderança) ainda se correlaciona positivamente com o Factor 5 da Satisfação (relação com os órgãos de gestão) ($r=0,74$; $p < 0,01$), indicando que aumentando o apoio da liderança, aumenta o nível de satisfação com as relações com os órgãos de gestão.

- O Factor 4 da Cultura (estímulo à aprendizagem) correlaciona-se positivamente com o Factor 1 da Satisfação (natureza do próprio trabalho) ($r=0,24$; $p < 0,01$), sugerindo que quando aumenta o estímulo à aprendizagem, aumenta a satisfação com a natureza do próprio trabalho. Correlaciona-se, ainda, positivamente com o Factor 3 da Satisfação (condições materiais) ($r=0,35$; $p < 0,01$), indicando que quando aumenta o estímulo à aprendizagem, aumenta a satisfação com as condições materiais. O Factor 4 da Cultura (estímulo à aprendizagem) também se correlaciona positivamente com o Factor 4 da Satisfação (relação com os órgãos de gestão) ($r=0,45$; $p < 0,01$), sugerindo que aumentando o estímulo à aprendizagem, aumenta a satisfação com a relação com os colegas. E, finalmente, o Factor 4 da Cultura (estímulo à aprendizagem) correlaciona-se positivamente com o Factor 5 da Satisfação (relação com os órgãos de gestão) ($r=0,45$; $p < 0,01$), sugerindo que aumentando o estímulo à aprendizagem, aumenta o nível de satisfação com as relações com os órgãos de gestão.

Em síntese verificamos que existem correlações significativas entre os vários factores da cultura e da satisfação estudados com excepção das recompensas pessoais, não se verificando significância em nenhuma das correlações estudadas implicando esse factor.

Quadro 19 - Apresentação dos resultados das Correlações entre as variáveis quantitativas

	Idade	Tempo de serv.	Hab_acad	CulturaF1	CulturaF2	CulturaF3	CulturaF4	SatisfF1	SatisfF2	SatisfF3	SatisfF4	SatisfF5
Idade	1											
Tempo de serv	0,92**	1										
Hab_acad	-0,09	-0,12	1									
CulturaF1	-0,16	-0,20**	-0,02	1								
CulturaF2	-0,17	-0,13	0,03	0,75**	1							
CulturaF3	-0,16	-0,11	-0,03	0,57**	0,71**	1						
CulturaF4	-0,09	-0,10	-0,01	0,75**	0,78**	0,62**	1					
SatisfF1	0,00	-0,05	0,08	0,23**	0,31**	0,13	0,24**	1				
SatisfF2	0,09	0,08	0,06	0,05	0,08	0,13	-0,03	0,28**	1			
SatisfF3	-0,09	-0,05	0,09	0,35**	0,39**	0,38**	0,35**	0,39**	0,23**	1		
SatisfF4	-0,12	-0,12	0,08	0,43**	0,53**	0,39**	0,45**	0,55**	0,13	0,44**	1	
SatisfF5	-0,19*	-0,12	0,09	0,43**	0,56**	0,74**	0,45**	0,36**	0,22**	0,53**	0,54**	1

** Correlação significativa ao nível 0,01. * Correlação significativa ao nível 0,05.

4. Discussão dos resultados

Em início de análise dos resultados, ressaltamos a ideia de um dos mais elevados níveis de satisfação ocorrerem no domínio das relações com os colegas, o que se revela coincidente com os resultados obtidos noutros estudos com este enfoque, os quais defendem ser um dos aspectos mais importantes para a satisfação docente (Cruz, et al., 1988; Trigo-Santos, 1996; Alves, 1997; Oliveira 1999). Num contexto de dificuldade com as condições materiais, de descontentamento com as recompensas, nomeadamente salariais, perspectivas de carreira, entre outros aspectos negativos, os professores estão relativamente solidários, e cultivam os relacionamentos entre colegas. Pensamos, ainda, que o resultado do presente estudo, de certa forma já reflecte estes três anos de estabilidade na colocação dos professores que permite uma maior ligação dos professores em termos afectivos e profissionais.

Se os autores, referidos anteriormente, obtiveram resultados coincidentes com os encontrados no presente trabalho, outros autores como Dias (2003) contraria-os, firmando que os professores, na generalidade, têm perdido, ao longo dos anos, o sentido de corpo e de grupo. E, ainda, Prata (2001) registou, num estudo realizado com 200 professores do 1º ciclo de Ensino Básico, a falta de entreajuda, mau ambiente entre colegas, críticas, falta de camaradagem, colaboração e partilha. O sistema de colocação de professores, praticado, até há bem pouco tempo, no nosso país, não era o mais favorável à criação de relacionamentos estáveis e profícuos. Pelo contrário, trazia algumas consequências menos positivas no sentido de pertença dos professores ao grupo e ao estabelecimento de relações de confiança entre pares.

Destacou-se, com nível de satisfação idêntico às relações com os colegas, a satisfação com a natureza do próprio trabalho. Em último lugar, com os menores índices de satisfação de todos os factores, estão as recompensas pessoais. Estes resultados são ambos totalmente coincidentes com o estudo de Trigo-Santos (1996). O facto da satisfação com a natureza do próprio trabalho ser uma das áreas em que os professores se sentem mais satisfeitos é também coincidente com os achados de Seco (2000). 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.

Iniciamos a discussão dos resultados ao nível da estatística analítica retomando a questão central da presente investigação: a cultura de escola, que se pretende que seja de aprendizagem, relaciona-se ou não com a satisfação profissional dos professores? Esta questão norteou três objectivos de estudo formulados, aqui, em termos de agrupamento de hipóteses:

- 1) Existem diferenças significativas ao nível das dimensões da satisfação profissional dos professores em função das variáveis sócio demográficas.
- 2) Existem diferenças significativas nas diferentes dimensões da cultura de aprendizagem em função das variáveis sócio demográficas.
- 3) Existem relações positivas e significativas entre as dimensões da cultura de aprendizagem e as dimensões da satisfação dos professores.

No que diz respeito à primeira hipótese, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre:

O nível de ensino e as condições materiais ($F=4,47$; $p=0,00$). Este facto pode estar relacionado com a heterogeneidade no que respeita às condições materiais para o exercício da profissão, sendo particularmente desfavoráveis nas escolas do 1º ciclo. Este dado veio confirmar os resultados do estudo de Teixeira (2001), no qual refere que os professores do 1º ciclo apontam como causa de maior insatisfação as condições materiais.

De igual modo se verifica uma relação estatisticamente significativa entre o nível de ensino e a relação com os órgãos de gestão ($F=6,99$; $p=0,00$). Tal diferença pode estar associada ao facto de os docentes do 1º ciclo não estarem familiarizados com a realidade dos agrupamentos e não terem desenvolvido de igual modo a relação com os órgãos de gestão. O que é certo é o facto da importância significativa que as relações com os órgãos de gestão têm na satisfação em geral dos professores, como concluiu Alves (1997).

Também, em relação à situação profissional e às recompensas pessoais, se verifica a existência de uma relação estatisticamente significativa ($F=3,61$; $p=0,03$), podendo associar-se a superior média de satisfação dos professores contratados neste factor, ao seu início da carreira e, conseqüentemente, ao início do usufruto do seu vencimento, particularmente no actual contexto socioeconómico, em que a colocação num primeiro emprego, com uma remuneração fixa, é tão desejada.

Aparentemente este achado contraria os dados encontrados por Alves (2006), uma vez que os contratados, no seu estudo, são os professores que apresentam os menores índices de

satisfação. No entanto, estes dados são apenas relativos às recompensas pessoais e não à satisfação em geral. Ademais, acresce ainda a diferença de contexto temporal e socioeconómico a quando da obtenção dos mesmos, dado que, no actual quadro económico e de emprego, deter um salário adquire agora muito maior valorização.

Nesta mesma relação, os professores do quadro de nomeação definitiva (actual quadro de escola), evidenciam maior média de satisfação, associável, pensamos, ao maior tempo de serviço, ao maior vencimento e disponibilidade de acesso a determinados privilégios, como pertencer aos órgãos de gestão e outros órgãos pedagógicos.

Refira-se particularmente o estudo de Alves (1997), especificamente sobre satisfação, que é totalmente coincidente com este, na medida em que encontra um maior grau de insatisfação precisamente no mesmo grupo etário, o que se situa num nível intermédio.

Relativamente à relação entre o tempo de serviço e as recompensas pessoais, as respostas mostram diferenças significativas ($F=3,37$; $p=0,04$). Este facto sugere uma interpretação similar à apresentada anteriormente, visto que, os mais satisfeitos são os docentes com menor tempo de serviço, sobretudo contratados, no início da carreira, seguidos dos que, tendo mais tempo, têm melhor vencimento e, por vezes têm acesso a cargos diferenciados, desde a gestão aos conselhos pedagógico ou outros.

A não existência de diferenças significativas entre os diferentes factores da satisfação profissional e as habilitações académicas, observada no presente estudo, contraria o resultado encontrado por Seco (2000), o qual refere a existência de diferenças significativas entre a satisfação e as habilitações académicas.

Ainda no que respeita à existência de relação estatística entre a idade e a relação com os órgãos de gestão ($r=-0,19$; $p<0,05$), ocorre-nos o facto de que com a idade haver uma maior proximidade com os elementos dos órgãos de gestão e uma maior clareza em relação ao tipo de apoio aceitável e desejado. Também há uma maior competitividade em relação aos cargos de gestão.

Relativamente à segunda hipótese, sobre as possíveis diferenças existentes entre os níveis das variáveis sócio demográficas e a cultura de aprendizagem, o estudo revelou a existência de diferenças significativas entre o nível de ensino e o factor 3 (apoio da liderança) ($F=3,72$; $p=0,01$). São os professores do 1º ciclo que classificam com valores inferiores o apoio. Este dado leva-nos a pensar na dificuldade de integração nos Agrupamentos de Escolas, onde até há bem pouco tempo os presidentes dos executivos

eram professores do 2º e 3º ciclo, pouco familiarizados com a realidade do 1º ciclo.

Existe, também, uma correlação significativa negativa entre o tempo de serviço e o factor 1 da cultura (orientação para o exterior) ($r=-0,20$; $p<0,01$). Esta associação negativa poderá ter a ver com a própria visão dos professores associada à sua prática pedagógica. Os professores com mais tempo de serviço estão mais cristalizados.

Passando à discussão da terceira hipótese, verificamos que as correlações substanciais entre a cultura de aprendizagem e a satisfação dos professores se revelou positiva ao nível de vários factores, com excepção para o Factor 2 da Satisfação - recompensas pessoais, que é o factor que menos depende da gestão e da cultura de aprendizagem da própria escola, uma vez que estas recompensas são gerais e dependem, nomeadamente, do Ministério da Educação.

Consideraremos, de seguida, as correlações entre o factor 1 da cultura (orientação para o exterior) com os seguintes factores da satisfação: satisfação com a natureza do próprio trabalho ($r=0,23$; $p<0,01$); satisfação com as condições materiais ($r=0,35$; $p<0,01$); satisfação com a relação com os colegas ($r=0,43$); e satisfação com as relações com os órgãos de gestão ($r=0,43$; $p<0,01$).

Parece-nos claro que quanto mais a cultura de escola estiver impregnada de valores subjacentes a uma orientação para o exterior (a parte da cultura que está relacionada com a adaptação externa), maior será a satisfação relativamente aos factores da satisfação. Pensamos, que há uma relação recíproca: a preocupação com aspectos de adaptação externa subentende que haja satisfação quanto à natureza do próprio trabalho, conforto com as condições materiais e estabilidade nas relações. Contrariamente, não há disponibilidade mental para pensar positivo quanto à orientação para o exterior.

As correlações positivas também se verificaram entre o factor 2 da cultura de aprendizagem (autonomia e responsabilização) com vários factores da satisfação: satisfação com a natureza do próprio trabalho ($r=0,31$; $p<0,01$); satisfação com as condições materiais ($r=0,39$; $p<0,01$); satisfação com a relação com os colegas ($r=0,53$; $p<0,01$); satisfação com as relações com os órgãos de gestão ($r=0,56$; $p<0,01$). A literatura na área confirma estes achados, uma vez que, com o aumento da autonomia, tende a aumentar os índices de satisfação profissional (Kim e Loadman, 1994; Moreno, 1998; Ma e MacMillan, 1999).

Analisando o factor 3 da cultura de aprendizagem (apoio da liderança) correlacionado com

todos os factores da satisfação chegou-se à conclusão que a mesma correlação é positiva com a satisfação com as condições materiais ($r=0,38$; $p<0,01$); a satisfação com a relação com os colegas ($r=0,39$; $p<0,01$); a satisfação com as relações com os órgãos de gestão ($r=0,74$; $p<0,01$).

Tal como refere Seco (2002, p.69) os estudos apontam para uma melhoria da satisfação profissional 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 que o indivíduo valoriza”.

Os líderes devem fomentar uma cultura que valorize a aprendizagem de todos, que gere um espírito de pertença criando amarras emocionais, baseadas em compromissos morais válidos, aceites e defendidos por todos. O trabalho pode não ser fonte de stress, pelo contrário, pode representar uma âncora para o bem-estar psicológico, uma maneira de formar a identidade e manter a auto-estima (Kets de Vries, 2001, in Rego e Cunha, 2004).

Finalmente, a correlação apresentou-se positiva entre o factor 4 da cultura (estímulo à aprendizagem) e a satisfação com a natureza do próprio trabalho ($r=0,24$; $p<0,01$); a satisfação com as condições materiais ($r=0,35$; $p<0,01$); a satisfação com a relação com os colegas ($r=0,45$; $p<0,01$); o nível de satisfação com as relações com os órgãos de gestão ($r=0,45$; $p<0,01$).

Quanto ao aumento da satisfação com a natureza do próprio trabalho, quando aumenta o estímulo à aprendizagem é bastante compreensível e apoiado na literatura, pois o estímulo à aprendizagem resulta em mais conhecimento, domínio teórico da disciplina que sustenta a prática, mais sucesso no exercício quotidiano e, maior satisfação com a natureza do próprio trabalho.

O estímulo à aprendizagem pressupõe a estimulação intrínseca aos indivíduos, o que também está relacionado positivamente com a natureza do próprio trabalho. Em vários estudos, realçam-se os aspectos intrínsecos para uma compreensão do processo de satisfação, em diferentes áreas profissionais e contextos culturais (Robbins 1996; Cheung e Scherling, 1999) e também na actividade docente (Cockburn, 2000). Concluindo-se que, para se encontrar satisfação no próprio trabalho, este deverá ser mentalmente interessante, desafiante e proporcionar possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de carreira, conduzindo ao bem-estar psicológico.

Também em Portugal, autores como Vala, Bastos e Catarro (2000) e Dias (2003), concluíram que existem indicadores que demonstram uma valorização das motivações intrínsecas para o trabalho, privilegiadas pelos trabalhadores portugueses. O carácter intrínseco dos factores situa-se no próprio conteúdo, na forma, na significação do trabalho. Poderá afirmar-se que existe alguma universalidade na importância atribuída aos factores intrínsecos de determinação da satisfação profissional.

Relativamente ao aumento da satisfação com as relações com os pares e com os órgãos de gestão, quando aumenta o estímulo à aprendizagem é algo de que Schein (citado por Rebelo, 2006) enfatiza quando refere algumas características de uma cultura voltada para a aprendizagem. A mesma cultura subentende a necessidade do trabalho de grupo, bem como 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, que logicamente pressupõe a existência de relações amigáveis entre as pessoas.

Também Marquardt (1996) refere a propósito de uma cultura de aprendizagem, que onde há estímulo à aprendizagem, há a responsabilidade de ensinar os colegas de trabalho e de aprender com eles; deverá ser uma cultura de descoberta, onde as pessoas não têm medo de experimentar, de propor novos procedimentos e novas metodologias de trabalho, tendo os gestores que investir tempo nos seus colaboradores, pois o feedback é preponderante nesta característica; realçar o valor dos erros enquanto oportunidade para melhorar e inovar, subentende, também que há boas relações e confiança entre as pessoas envolvidas.

Quanto à existência de uma correlação positiva entre os vários factores da cultura de aprendizagem e a relação com os órgãos de gestão, remete-nos para o que destaca Mertler (2002): o ambiente escolar e a relação dos docentes com os órgãos de gestão influenciam significativamente o grau de satisfação profissional.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como tema central a relação existente entre satisfação dos professores e cultura de aprendizagem escolar. Nesta medida, compreender, primeiramente, cada conceito e depois a sua relação constituiu-se a finalidade deste estudo. Efectuámos, para isso, um trabalho de cariz teórico, que consistiu numa análise crítica dos dois conceitos e da sua associação com base na revisão da literatura.

Após constatarmos que o conceito de satisfação docente é de reconhecida importância para o sucesso da qualidade do ensino-aprendizagem, verificámos também que se trata de um conceito que não detém aceitação unânime, sendo envolvido por alguma controvérsia e confusão. Partilhamos a ideia que a satisfação é um constructo subjectivo e multifacetado com uma componente afectiva, cognitiva, individual e social, traduzindo um sentimento ou uma forma de estar perante o trabalho e as experiências do mesmo.

No que concerne ao conceito de cultura abordado, o nosso interesse incidiu particularmente no entendimento acerca do que é uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento. Apreciamos as características da cultura de aprendizagem perspectivadas por diferentes autores. De entre elas, destacámos a existência de uma orientação para as pessoas, valorizando-se todos os colaboradores, a existência de tolerância à diversidade de pessoas e de opiniões, a colaboração e o trabalho em grupo, o compromisso e apoio da liderança, a comunicação aberta e intensa. Como a cultura se aprende, numa organização que tem como valores centrais a aprendizagem, o conhecimento e a inovação, os membros dessa organização, aprendem que os comportamentos orientados para esses aspectos são valorizados e recompensados.

Para a realização deste estudo utilizámos dois instrumentos de recolha de dados. O instrumento relativo à satisfação é um questionário já validado para a população Portuguesa, cujas características psicométricas são adequadas: Teacher Job Satisfaction Questionnaire; TJSQ. No que diz respeito à variável cultura de aprendizagem, enveredámos pelo uso da Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem depois de termos verificado a sua validade e fiabilidade no contexto escolar. Neste sentido, consideramos o trabalho que realizámos a este nível relevante, uma vez que a referida escala poderá ser utilizada noutros trabalhos que, de alguma forma, estudem a cultura de

aprendizagem.

No que respeita ao estudo propriamente dito, apresentaremos os principais resultados e o que eles nos sugerem, especialmente os que nos parecem mais relevantes:

Contextos escolares onde a cultura é de aprendizagem os professores estão mais satisfeitos. É relevante notar que a correlação positiva entre os factores da satisfação e da cultura se verificou em todos os factores estudados, com excepção do factor 2 da satisfação (recompensas pessoais), dimensão que tem a ver com aspectos essencialmente exteriores à escola, não podendo ser influenciadas pela cultura escolar. Tendo-se comprovado, desde há longa data, que a satisfação dos trabalhadores está implicitamente relacionada com a melhoria dos resultados organizacionais, deveria a tutela reflectir sobre tais factos.

Os resultados apontam para a necessidade de uma preocupação dos órgãos de gestão no que concerne à promoção da cultura de escola, de forma a proporcionar bem-estar aos colaboradores, nomeadamente nos seguintes aspectos:

- No que respeita ao cuidado em gerar uma impregnação de valores subjacentes a uma cultura de orientação para o exterior (a parte da cultura que está relacionada com a adaptação externa), uma vez que se comprovou que quanto maior for o nível desta orientação maior será a satisfação dos professores.
- Relativamente à promoção da autonomia e responsabilização dos professores, uma vez que as mesmas têm reflexos positivos em várias áreas. Nomeadamente na satisfação com as condições materiais, na satisfação com a relação com os colegas, na satisfação com as relações com os órgãos de gestão.
- No apoio dado aos colaboradores, e nesta área fica comprovado que quanto maior é o apoio maior é a satisfação em todas as dimensões. As relações amistosas e compreensivas, o elogio dos bons desempenhos, o ouvir e respeitar as opiniões dos colaboradores, o mostrar interesse pessoal por eles, facilita a consecução dos objectivos profissionais que o indivíduo valoriza.
- Também no contributo a dar relativamente ao estímulo à aprendizagem, que se correlaciona positivamente com a satisfação, nomeadamente com a natureza do próprio trabalho. É compreensível que esta estimulação à aprendizagem pressuponha a estimulação intrínseca dos indivíduos quanto ao seu trabalho. Para se encontrar satisfação no mesmo, este deverá ser mentalmente interessante, desafiante e proporcionar possibilidades de aprendizagem.

- O mesmo contributo, relacionado com o estímulo à aprendizagem, será necessário tendo em conta que há uma correlação positiva entre o estímulo à aprendizagem e as relações com os colegas. Este aspecto associa-se ao entendimento de Schein (citado por Rebelo, 2006) quando enfatizava algumas características de uma cultura voltada para a aprendizagem. A mesma subentende a necessidade do trabalho de grupo, bem como 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, que logicamente pressupõe a existência de relações amigáveis entre as pessoas.

No que concerne à menor satisfação dos professores, quanto às condições materiais, ser muito mais sentida pelos professores do 1º ciclo, exige preocupação e melhoramento do parque escolar, assim como o apetrechamento de material didáctico, algum imprescindível para o sucesso educativo dos alunos. Até porque estes dados têm vindo a ser reiterados por vários estudos, desde há várias décadas atrás.

Quem está menos satisfeito com os órgãos de gestão são os professores do 1º ciclo e os professores com mais tempo de serviço. O que indicia que os professores do 1º ciclo talvez estejam menos familiarizados com a realidade dos agrupamentos e não tenham desenvolvido de igual modo a relação com os órgãos de gestão. Menor satisfação a este mesmo nível é evidenciada também com o aumento da idade, talvez por haver uma maior proximidade com os elementos dos órgãos de gestão, uma maior clareza em relação ao tipo de apoio aceitável e desejado; além de, nos mais velhos, poder haver uma maior competitividade em relação à ocupação dos cargos de gestão.

É de salientar um maior índice de satisfação dos professores contratados com as recompensas pessoais, o que contraria todos os estudos anteriores. É que o contexto económico actual é radicalmente diferente a qualquer outro anteriormente visto. Hoje, também entre os professores, a aquisição do primeiro emprego com as implicações auferidas é algo de extremamente bem-vindo/valorizado.

Verifica-se uma correlação negativa entre o tempo de serviço e orientação para o exterior. Pensamos que pode ter a ver com a sua própria visão associada à sua prática pedagógica. Na generalidade, os professores mais velhos estão mais cristalizados do que os mais novos, são menos sensíveis aos valores emergentes desta dimensão.

A compreensão da relação entre cultura de aprendizagem e satisfação dos professores não é completamente abrangente e profunda neste estudo. Não só devido à natureza da amostra mas, ainda, porque para um entendimento mais rigoroso da presente temática, haveria

necessidade da realização de um estudo qualitativo que se debruçasse sobre as experiências pessoais dos elementos da amostra em causa, considerasse os seus diferentes papéis, o exercício das suas multifunções, ...Enfim, há toda uma informação relativamente à envolvimento inerente às pessoas e instituição escolar (a própria história da instituição escolar, evolução económica e social o seu enquadramento na comunidade) que se exige saber para a existência de uma completa visão sobre a problemática estudada.

Apesar das limitações, sem queremos ser pretensiosos, julgamos ter aberto caminho, ainda pouco vislumbrado por outros, no sentido de um maior interesse e estudo por este temática da relação da satisfação dos professores com a cultura de aprendizagem.

Queremos, ainda, registar como interessante a complementaridade da presente pesquisa no sentido do conhecimento relativo ao estudo das seguintes questões de investigação:

Que relação existe entre a cultura de aprendizagem e o desempenho organizacional? Que tipo de liderança é promotora da satisfação profissional? Qual a relação entre os tipos de liderança e a promoção de uma cultura de aprendizagem? Qual a relação entre as políticas educativas e a satisfação dos professores?

Consideramos que com o estudo realizado conseguimos atingir a finalidade a que nos propusemos, nomeadamente contribuir para um maior conhecimento da relação da cultura de aprendizagem com a satisfação dos professores, bem como de outros factores que influenciam a satisfação. Esperamos que a divulgação dos resultados possa contribuir para uma melhoria das práticas promotoras de satisfação e, como já foi referido, para a sensibilização de outros ao estudo desta problemática.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. (1972). *Le Monde des Enseignants*. E.P.L., S.A. Paris.
- Adams, J. (1965). "Equity Theory". In L. Berrkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-279. Academic Press. New York.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Ahmed, P., Loh, A. e Zairi, M. (1999). Cultures for Continuous Improvement and Professional Communities of Discourse: Generating Knowledge on Transnational Human Resource Management, *Journal of International Business Studies*, 23 (3), 551-570.
- Alves, F. (1991). *A Satisfação/Insatisfação Docente – Contributos para um Estudo da Satisfação/insatisfação dos Professores e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa
- Alves, F. (1994). A (In) Satisfação Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18 (1), 29-60.
- Alves, F. (1997). A (In) Satisfação dos Professores. In M. T. Estrela (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*, 81-95. Porto Editora. Porto.
- 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.
- Alvesson, M. e Berg, P. (1992). *Corporate Culture and Organizational Symbolism*. An Overview. Nova Iorque.
- Anderson, M. e Iwanicki (1984). Teacher Motivation and its Relationship to Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), 109-132.
- Anderson, D. e Maes, W. (1990). *The Relationship Between Teacher Locus of Control and Selected Indices of Stress*. Manuscrito não Publicado. University of New Mexico.

- Arani, A., e Abbasi, P. (2004). Relationship Between Secondary School Teacher`s and school Organizational Climate in Iran and India. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (2), 37-50.
- Ary, D., Jacobs, L. e Razavieh, A. (1990). *Introducion to Research in Education*. Forth Worth, Holt, Rinehart and Wiston, inc.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escola*. Edições Asa. Porto.
- Barnabé, C. e Burns, M. (1994). “Teacher`s Job Características and Motivation”. *Educational Research*, 3 (2), 171-185.
- Barroso, J. (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de dissertação de doutoramento – policopiado). Lisboa.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escola*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Barroso, J. (2006). *Parecer ao Projecto de Decreto-lei 771/2007: Regime de Autonomia, Administração e Gestão*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. et al. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Educa/Unidade de I e D de Ciências da Educação. Lisboa.
- Blase, J. (1982). A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Education Administration Quarterly*, 18 (4), 93-113.
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab Teacher in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 145, 19-33.
- Bravo, M. , Peiró, J. e Rodriguez, (1996). Satisfaction Laboral. In J. Peiró e F. Prieto (Eds.). *Tratado de Psicologia del Trabajo* 1, 344-393. Editorial Síntesis. Madrid.
- Brief, A. e Roberson, L. (1989). Job Attitude Organization: An Exploratory Study. *Journal of Applied Psychology*, 78, 402-412.
- Brief, A. (1998). *Attitudes in and Around Organizations*. Sage. Thousand Oaks, CA.

- Brief, A. e Weiss, H. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 64, 646-653.
- Brunet, L. (1995). *Clima de Trabalho e Eficácia da Escola*. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Burrell, G. e Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann. London.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psychologia*, 23, 95-117.
- Carvalho, L. (1991). *O Clima da Escola e a Estabilidade do Corpo Docente*. Estudo em dois Estabelecimentos de Ensino. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Casey, W. (1979). Would Bear Bryant Teach in the Public Schools? The Need for Teacher's Incentives. *Phi Delta Kappan*, 60 (7), 500-501.
- Cavaco, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Editorial Teorema. Lisboa.
- Chambel, M. e Currel, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Texto Editora. Lisboa.
- Chapman, D. e Hutchenson, S. (1982). Attrition from Teacher Careers: a Discriminant Analysis. *American Educational Research Journal*, 19 (1), 43-49.
- Chapman, D. e Lowther, M. (1982). Teacher's Satisfaction with Teaching. *The Journal of Educational Research*, 75 (4), 241-247.
- Cheung, C. e Scherling, S. (1999). Job Satisfaction, Work Values and Sex Differences in Taiwan Organizations. *Journal of Psychology*, 133 (5), 563-575.
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria Geral da Administração*, 4ª edição. McGraw-Hill. São Paulo.
- Cockburn, A. (2000). Elementary Teacher's Needs: Issues of Retention and Recruitment. *Teaching a Teacher Education*, 16, 223-238.
- Correia, V. (1997). *Estudo do Bem-estar na Profissão Docente em Educação Física: O Stress Profissional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Costa, A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA. Porto.
- Côté, N.; Bélanger, L. e Jacques, J. (1994). *La Dimension Humaine des Organizations*. gaitan morin éditem. Québec.

- Cruz, M., Dias, A., Formosinho, J., Ruivo, J. Pereira, J., e Tavares, J. (1988). Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. A Situação dos Professores em Portugal. *Análise Social* (3ª Série), 14: 1197-1293. Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais. Lisboa.
- Deal, T. e Kennedy, A. (1982). *Corporate Cultures*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República nº 79 - 22- I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- 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.
- Dias, I. (2003). *A (In)satisfação Docente no Ciclo de Vida Profissional: Estudo empírico*. Dissertação de Mestrado não publicado, Faculdade de psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- DiBella, A. Nevis, E. Gould, J. (1996). *Organizational Learning Styles as a Core Capability*. In Bertrand Moingeon e Amy Edmondson (eds). *Organizational Learning and Competitive Advantage*. Sage Publications. London.
- Dinham, S. (1994). *Enhancing the Quality of Teacher Satisfaction*. Paper Presented at the National Conference of Australian College of Education, Launceston, Tasmania, Australia (ERIC Document Reproduction Service, No. ED380409).
- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14 (3), 375-394.
- Dunham, J. (1984). *Stress in Teaching*. Croom Helm. London.
- Ellis, T. (1984). Motivating Teacher for Excellence. Clearing House on Educational Management. *Eric Digest*, 6, 1-5.
- Eric M. et al (1991). *Teacher Commitment and Job Satisfaction: the Role of School Culture and Principal Leadership*. Acedido em 2009-05-17 em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED375497&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED375497.
- Esteve, J. (1995). Mudanças Sociais e a Função Docente. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*, 93, 125. Porto Editora. Porto.

- Estrela, M. (1997). Introdução. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*, 9-20. Porto Editora. Porto.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. Sage Publication. London.
- Evans, J. (1983). Negotiating Technological Change. In H. J. Otway e M. Peltu (Eds). *New Office Technology: Human and Organizational Aspects*, 152-168. Frances Pinter. London.
- Ewen, R. (1966). An Empirical Test of the Herzberg Two-Factor Theory. *Journal of Applied Psychology*, 50, 545.
- Ferreira, J. et al. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Editora McGraw-Hill. Alfragide.
- Ferreira, J., Neves, J. e Caetano, A. (2001). *Manual de Psicologia das Organizações*. McGraw Hill. Lisboa.
- Fiol, C. e Lyles, M. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10 (4), 803-813.
- Formosinho, J., Ferreira, F. e Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições ASA. Porto.
- Francês, R. (1981). *La Satisfaction Dans le Travail et L`emploi*. P.U.F. Paris.
- Gil, A. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 3ª Ed.. Atlas. S. Paulo.
- Gomes, A. (1990). *Cultura Organizacional. A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*. Universidade. Coimbra.
- Gomes, A. (1994). Cultura uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional. *Psicologia*, 9 (3), 279-294.
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional - Comunicação e Identidade*. Quarteto. Coimbra.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Educa. Lisboa.
- Gonçalves, À. (1995). *Satisfação dos Enfermeiros especialistas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra. Coimbra.

- Gonçalves, J. (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributos para a sua Caracterização*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Gorton, R. (1982). Teacher Job Satisfaction. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 4, 1903-1908. The Free Press. New York.
- Herzberg, F., (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley. New York.
- Herzberg, F., (1971). *Le Travail et la Nature de l'homme*, 4ª Ed., Trad. de Charles Voraz, 91-214. Entreprise Moderne d'Édition. Paris.
- House, R., Wigdor, L. (1967). The Relationship Between Selected Demographic Variables, Job Satisfaction and Motivation: A Review of the Evidence and Criticism. *Personel Psychology*, 20, 369-390.
- Hill, R. (1996). A Measure of the Learning Organization. *Industrial e Commercial Training*, 28 (1), 19-25.
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. Harper Brothers. New York.
- Howard, J., e Frink, D. (1996). The Effects of Organizacional Restructure on Employee Satisfaction. *Group and Organization Management*, 21 (3), 278-303.
- Hubberman, M. (1992). O Ciclo de Vida dos Professores. In A. Nóvoa. *A Vida de Professores*. Porto Editora. Porto.
- Igalens, J., e Roussel, P. (1999). A Study of Relationships Between Compensation Package, Work Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*. 20 (7), 1003-1010.
- James, L. R., James, L. A., e Ashe, D. (1990). The Meaning of Organizations: the Role of Cognitions and Values. In B. Schneider (Ed.). *Organizational Climate and Cultura*, 40-84. Jossey-Bass. San Francisco.
- Jayarantne, S. (1993). The Antecedents, Consequences, and Correlates of Job Satisfaction. In R. T. Golembiewski (Ed.). *Handbook of Organizational Behavior*. Marcel Dekker. New York.
- Jesus, S. (1993). Formação Educacional de Futuros Professores. Contributo para a Clarificação da sua Utilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27 (1), 93-118.

- Jesus, S. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributos para a Clarificação de Situações de Mal-estar Docente e para a Fundamentação de Estratégias de Formação de Professores*. Estante Editora. Aveiro.
- Jesus, S., Abreu, M., Esteve, J., e Lens, W. (1996). Uma Abordagem Sociopolítica do Mal-estar Docente. *Revista de Pedagogia*, 1, 51-64.
- Jesus, S. (1997). *Bem-estar dos Professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Pessoal*. Autor. Coimbra.
- Jorde, P. (1984). *Teacher Job Satisfaction: A Frame Work for Analysis*. Illinois: National College of Education.
- Kelly, S. (2004). An Event History Analysis of Teacher Attrition: Salary, Teacher Tracking, and Sicially Disadvantaged Schools. *The Journal of Experimental Education*, 72 (3), 195-221.
- Khaleque, A., e Rahman, M. (1987). Perceived Importance of Job Facets and Overall Job Satisfaction of Industrial Workers. *Human Relations*, 40 (4), 401-416.
- Kim, I. e Loadman, W. (1994). *Predicting Teacher Job Satisfaction* (ERIC Document Reproduction Service n°ED 383707).
- Koh, W., Steers, R. e Terborg. (1995). The Effects of Transformational Leadership on Teacher Attitudes and Students Performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Strees: Direction for Future Research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lawler, E. (1983). *Pay and Organization Development*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lester, P. (1982). *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)*. Manuscrito não-publicado. Long Island University.
- Lester, P. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and psychological Measurement*, 47 (1), 223-233.
- Lima, L. (1994). *A Escola como Objecto de Estudo*. In Conferência Proferida no V Colóquio da AIPELF/AFIRSE. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Policopiado). Lisboa.

- Locke, E. (1976). *The Nature and Causes of Industrial and Organizational Behavior*. Rand McNally. New York.
- Lofquist, L. e Dawis, R. (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Ma, X. e MacMillan (1999). Influences of Workplace Conditions on Teacher Job. *Satisfaction Research*, 93 (1), 49-47.
- Marquardt, M. (1996) *Building the Learning Organization*. McGraw-Hill. New York.
- Mar, S. e Watkins, K. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: the Dimensions of Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
- Marsick, V. e Watkins, K. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
- Martin, J. et al. (1985). Founders and the Elusiveness of a Cultural Legacy, in Peter J. Frost et al. (eds.), *Organizational Culture*. Londres, Sage Publications, 99-124.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper e Row, Publishers. New York.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (2ª ed.). Harper e Row. New York.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Nostrand Reinhold. New York.
- McElroy, E. (2004). Teaching for the Long Term. *Teaching Pre k-8*, 35 (2), 6-7.
- Medved, J. (1982). The Applicability of Herzberg's Motivation Hygiene Theory. *Educational Leadership*, 39, 445-451.
- Mertler, C. (2002). Job Satisfaction and Perception of Motivation Among Middle and High School Teachers. *American Secondary Education*, 31 (1), 43-54.
- Moorman, R. (1993). The Influence of Cognitive and Affective Based Job Satisfaction Measures on Relationship Between Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior. *Human Relations*, 46, 759-776.
- Moreno, J. (1998). Motivação dos Professores: Estudo dos Factores Motivacionais em Professores Empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 87-101.
- Morgan, G. (1986), *Images of Organization*. Sage. Beverly Hills, CA.

- Neto, J. (2006). Modelo de Gestão de Habilidades e Competências Corporativas. In E. Kuazaqui (Org.). *Liderança e Criatividade em Negócios*. Thomson Learning. São Paulo.
- Neves, J. (1996). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos: Portugal no Contexto de Outros Países*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.
- Newman, B. e Newman, P. (1999). *Development Through Life: A Psychosocial Approach* (7ª ed.). CA: Wadsworth Publishing Company.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*, 9-33. Porto Editora. Porto.
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Formação dos Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*, 11-30. Porto Editora. Porto.
- Nickerson, N. (1984). Merit Pay: Does it Work in Education? *NASSP Boletim*, 68 (470), 65-66.
- Ofoegbu, F. (2004). Teacher Motivation: A Factor for Classroom Effectiveness and School Improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38 (1): 81-90.
- Oppenheim, A. (1979). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. Morrison e Gibb. Grãbretanha.
- Organ, D. e Near, J. (1985). Cognition vs Affect in Measures of Job Satisfaction. *International Journal of Psychology*, 20, 241-253.
- Pekrun, R. e Frese, M. (1992). Emotions in the Work and Achievement. In C. L. Cooper e I. T. Robertson (Eds). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 7, 153-200. John Wiley and Sons. Chichester.
- Prata, M. (2001). Satisfação/Insatisfação, Carreira e Funções do Professor. In M. Teixeira (Ed.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, 266-308. Edições ISET. Lisboa.
- Porter, L. e Steers, R. (1973). Organizational Work in Person Factors in Employee Turn-over and Absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80 (2), 151-176.

- Rebelo, T. (2001). *Organização, Aprendizagem e Cultura: Estudo sobre a Homogeneidade/Heterogeneidade da Orientação Cultural para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado apresentado à FPCE da UC. Coimbra.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação Cultural para a Aprendizagem nas Organizações: Condicionantes e Consequentes*. Dissertação de Doutoramento apresentada à FPCE da UC. Coimbra.
- Rego, A. e Cunha, M. (2004). *A Essência da Liderança: Mudança, Resultados, Integridade*. RH Editora. Lisboa.
- Reichers, A. e Schneider, B. (1990). Climate and Culture: Na Evolution of Constructs. In B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture*, 5-39. Jossey-Bass. San Francisco.
- Reyes, P. (1990). Individual Work Orientation and Teacher Outcomes. *Journal of Educational Research*, 83 (6), 327-335.
- Robbins, S. (1996). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications* (7ª ed.). Prentice Hall International Editions. New Jersey.
- Roos, W. e Eeden, V. (2008). The Relationship Between Employee Motivation, Job Satisfaction and Corporate Culture. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34, 54 – 63
acedido em 2009-04-20, em : <http://www.sajip.co.za>.
- Rosa, A. (1991). *As Representações da Actividade Docente dos Professores e a Satisfação Profissional: Um Estudo sobre Professores numa Escola do Ensino Secundário*. Tese de Mestrado não publicado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Sampaio, J. (1982). Emprego e Condições de Trabalho dos Professores. *O Professor*, 37, 5-17.
- Santos, F. (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: Satisfação, Descontentamento e Desgaste Profissional*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Santos, J. (sd). *Organisational Culture and Job Satisfaction*. Acedido em 9 de Maio de 2009 em: <http://www.fchs.ualg.pt/Departamentos/DP/anexos/Organizational%20culture%20and....pdf>.
- Sarmiento, M. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Edições Asa. Porto.

- Sarmento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributos para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto Editora. Porto.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2^a ed.). Jossey-Bass Publishers. San Francisco, CA.
- Schneider, B. (1985). Organizational Behaviour. *Annual Review of Psychology*, 36, 573-611.
- Seco, G. (2000). *A Satisfação na Actividade Docente*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores- Teorias, Modelos e Evidências*. Edições Asa. Porto.
- Sederberg, C. e Clarck, S. (1990). Motivation and Organizational Incentives for High Vitality Teachers: A Qualitative Perspective. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 6-13.
- Seixas, P. (1997). *A Carreira dos Professores: Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Edições Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Senge, P. (1994). *A Quinta Disciplina: Arte, Teoria e Prática da Organização de Aprendizagem*. Editora Best-seller. São Paulo.
- Simonsen, P. (1997). *Promoting a Development Culture in Your Organization: Using Career Development as a Change Agent*. Palo Alto. Davies-Black Publishing. California.
- Smircich, L.(1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Smircich, L.(1985). “Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?” in Peter J. Frost et al. (eds.). *Organizational Culture*, 55-72. Sage Publications. Londres.
- Smith, C., Kendall, M. Hulin, L. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. RandMcNally. Chicago.

- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Sage. Thousand Oaks, CA.
- Stolp, S. (1994, 19 de Junho). Leadership for School Culture. *Eric Digest*
- Teixeira, M. (1992). “ A Educação: Olhar o Passado, Perspectivar o Futuro”. In Vários, *A Educação em Portugal: anos 80/90*, 32-37. Edições Asa. Porto.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. McGraw-hill. Amadora.
- Teixeira, M. (2001). *Ser Professor no Século XXI*. Edições ISET. Lisboa.
- Teodoro, A. (1994). Da Profissionalização da Actividade Docente à Crise de Identidade dos Professores. Considerações Preliminares para um Estudo da Situação Portuguesa. *Boletim da S.P.E.F.*, 9, 37-54.
- Thurler, M.. (1994). Relations Professionnelles et Culture dès Établissements Scolaires: Au-delà du Culte de L'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- Torres, L. (1997): *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Celta Editora. Lisboa.
- Trice, H. e Beyer, J. (1993). *The Cultures of Work Organizations*. Prentice Hall. New Jersey.
- Vala, J., Bastos, J. e catarro, M. (1983). Dimensões das Motivações para o Trabalho – Um Estudo Empírico. *Psicologia*, 4, (3 e 4), 251-260.
- Vala, G. et al. (1988). Culturas Organizacionais: uma Metáfora à Procura de Teoria. *Análise Social*, 24.
- Van Maanen, J., Barley, S. (1985). Cultural Organization: Fragments of Theory. In P. J. Frost, L. Moore, R. Louis, C. Lundberg, e J. Martin (Eds). *Organizational Culture*, 31-58. Sage Publications. Beverly Hills, CA.
- Van Muijen, J. (1998). Organizational Culture. In P. J. Drenth, H. Thierry, e C. J. de Wolff (Eds.). *Handbook of Work and Organizational Psychology (2ª ed.)*. *Organizational psychology*, 4, 113-131. Hove, East Sussex. 55-72. Psychology Press.
- Vasconcelos, I. e Mascaranhas, A. (2007). *Organizações em Aprendizagem*. Thomson Learning. São Paulo.
- Vicente, p. (2004). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto Editora. Porto.

- Vicente, J. (2008). *Liderança como Carreira: Por uma Cultura de Aprendizagem e de Desenvolvimento nas Organizações*. Dissertação de Mestrado apresentada à FPCE da UC. Coimbra.
- Vila, J. (1988). *La Crisis de la Función Docente*. Promolibro. Valência.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John, Wiley e Sons.
- Young, I. (1984). An Examination of Job Satisfaction for Female and Male Public School Superintendents. *Planning and Changing*, 15, 114-124.
- Watson, A., Hatton, G., Squires, S. e Soliman, K. (1991). School Staffing and the Quality of Education: Teacher Adjustment and Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 63-77.
- Witt, L. e Nye, L. (1992). Gender and Relationship Between Perceived Fairness of Pay or Promotion and Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 77 (6), 910-917.
- Zigarelli, M. (1996). An Empirical Test of Conclusion from Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research*, 90, 103-109.

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 SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES (TJSQ)

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das frases seguintes. Depois, assinale com um X um número à direita de cada frase, que melhor represente o seu grau de acordo com cada afirmação, tendo em conta a seguinte escala.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo Bastante	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	----------------------	------------------------------	-------------	------------------------

1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.	1	2	3	4	5
2. O ordenado do professor dá para as minhas despesas normais.	1	2	3	4	5
3. O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências.	1	2	3	4	5
4. A actuação do Conselho Executivo contribui para a existência de conflitos entre os professores.	1	2	3	4	5
5. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.	1	2	3	4	5
6. o Conselho Executivo aprecia o meu trabalho.	1	2	3	4	5
7. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.	1	2	3	4	5
8. O ensino proporciona-me segurança no futuro.	1	2	3	4	5
9. Relaciono-me bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
10. O Conselho Executivo da minha escola não define claramente a sua política de acção.	1	2	3	4	5
11. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.	1	2	3	4	5
12. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender.	1	2	3	4	5
13. Gosto das pessoas com quem trabalho.	1	2	3	4	5
14. O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira.	1	2	3	4	5
15. Os meus alunos respeitam-me como professor (a).	1	2	3	4	5
16. O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.	1	2	3	4	5
17. O meu delegado de turma / disciplina não me oferece o apoio de que necessito.	1	2	3	4	5
18. A docência é uma profissão muito interessante.	1	2	3	4	5
19. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores.	1	2	3	4	5
20. Relaciono-me bem com os meus alunos.	1	2	3	4	5
21. O Conselho Executivo da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de acção.	1	2	3	4	5
22. Nunca me sinto seguro na actividade docente.	1	2	3	4	5
23. A actividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias.	1	2	3	4	5
24. O Conselho Executivo lida imparcialmente com todos os professores da escola.	1	2	3	4	5
25. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.	1	2	3	4	5
26. Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.	1	2	3	4	5
27. O ensino proporciona-me, sobretudo, a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.	1	2	3	4	5
28. Sinto-me bem pago (a) em relação à minha competência.	1	2	3	4	5
29. Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor.	1	2	3	4	5
30. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.	1	2	3	4	5

Anexo 2

QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES (TJSQ)

31. O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira.	1	2	3	4	5
32. O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.	1	2	3	4	5
33. O ensino encoraja-me a ser criativo (a).	1	2	3	4	5
34. O ordenado do professor mal chega para viver.	1	2	3	4	5
35. Sou indiferente em relação à docência.	1	2	3	4	5
36. O meu delegado de grupo / disciplina aprecia o ensino de qualidade.	1	2	3	4	5
37. Recebo muitas directrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Executivo.	1	2	3	4	5
38. Não gosto das pessoas com quem trabalho.	1	2	3	4	5
39. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.	1	2	3	4	5
40. O ensino oferece boas possibilidades de progressão na carreira.	1	2	3	4	5
41. O Conselho Executivo procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das actividades docentes	1	2	3	4	5
42. As condições de trabalho, na minha escola, são boas.	1	2	3	4	5
43. Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo / disciplina.	1	2	3	4	5
44. O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia.	1	2	3	4	5
45. Sinto uma grande liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula.	1	2	3	4	5
46. O meu bom desempenho como professor (a) é positivamente apreciado pelo meu delegado de grupo / disciplina.	1	2	3	4	5
47. O Conselho Executivo tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim.	1	2	3	4	5
48. O trabalho de professor é muito agradável.	1	2	3	4	5
49. O ensino desencoraja a originalidade.	1	2	3	4	5
50. Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.	1	2	3	4	5
51. O equipamento da minha escola não está em bom estado.	1	2	3	4	5
52. O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha.	1	2	3	4	5
53. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.	1	2	3	4	5
54. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	1	2	3	4	5
55. Desempenho uma profissão considerada aliciante.	1	2	3	4	5
56. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.	1	2	3	4	5
57. O equipamento da minha escola está muito degradado.	1	2	3	4	5
58. Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.	1	2	3	4	5
59. O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.	1	2	3	4	5
60. Poucos reconhecem quanto trabalha um professor.	1	2	3	4	5
61. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.	1	2	3	4	5
62. Não me sinto bem com as instalações escolares que ocupo.	1	2	3	4	5
63. Sinto que sou pago (a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho.	1	2	3	4	5
64. O ensino não assegura boas perspectivas na reforma.	1	2	3	4	5
65. Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o nível de remuneração.	1	2	3	4	5
66. A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência.	1	2	3	4	5
67. Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	1	2	3	4	5
68. Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.	1	2	3	4	5
69. O Conselho Executivo estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola.	1	2	3	4	5
70. Não sou responsável pelo trabalho de professor (a).	1	2	3	4	5

Anexo 3

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 <u>projecto educativo</u>	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

Anexo 3

QUESTIONÁRIO SOBRE CULTURA DE APRENDIZAGEM

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 4

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



Ex.ma Senhora Presidente do
Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas de _____

No âmbito de uma investigação que estou a desenvolver, conducente à elaboração da dissertação de mestrado em Ciências de Educação, pretendo aplicar um questionário que visa a recolha de dados sobre cultura de escola e satisfação dos professores no Ensino Básico, em escolas do distrito de Coimbra.

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 satisfação dos professores, quer a relação existente entre cultura escolar e satisfação dos professores.

Solicito, pois, a sua colaboração no sentido de autorizar o preenchimento do referido questionário pelos professores do Agrupamento.

Agradeço, antecipadamente, toda a compreensão e colaboração.

Com os melhores cumprimentos

(Helena Marques)

Anexo 5



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 um questionário que visa a recolha de dados sobre cultura de escola e satisfação dos professores no Ensino Básico, em escolas do distrito de Coimbra.

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 satisfação dos professores, quer a relação existente entre cultura e satisfação.

Solicito, pois, a sua colaboração através do preenchimento do questionário, de acordo com as indicações que constam no mesmo, 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

(Helena Marques)