

Influence of School Climate Variables on Teachers' Collaboration

José Castro Silva & José Morgado

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal. Membros do Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal

Abstract

This research aimed to study the relations existing between the perception of organizational climate school and the frequency on which teachers are involved in collaboration practices in their schools. 117 teachers from 7 different schools were interviewed, aged between 22 and 63 years and teaching various disciplines. Data was collected using a questionnaire which included a scale of 5 Likert type points, presenting a total of 83 items. The questionnaire has been divided into 4 scales: interest in collaboration, concerns about collaboration, collaboration practices in which the teachers are currently involved and organizational climate perceived in their school.

The main results allow us to conclude that, in general, the perception of a more positive organizational school climate results in the increasing of collaboration practices. More specifically, teachers who feel more supported by the Head of School, those who have more resources (e.g. monetary, physical), as well as the teachers who perceive working relations more satisfactory are more frequently involved in collaboration experiences.

Key-Words: School Organizational Climate, Collaboration between Teachers, Implications of School Organizational Climate in Teacher's Collaboration Practices.

Influência de Variáveis Institucionais na Receptividade: A Colaboração entre Professores

Resumo

O presente estudo visa perceber as relações existentes entre a percepção do clima organizacional escolar e a frequência com que os professores se envolvem em práticas de colaboração nas suas escolas. Foi constituída uma amostra composta por 117 professores de 7 escolas diferentes, todas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 22 e os 63 anos e de diversas áreas disciplinares.

O instrumento utilizado foi o inquérito por questionário, numa escala do tipo Likert de 5 pontos, apresentando um total de 83 itens, tendo sido dividido em 4 escalas: Interesse em cooperar, Preocupações face à temática colaboração, Práticas de colaboração em que os professores se encontram actualmente envolvidos e Clima organizacional vivido na sua escola.

Os principais resultados permitem-nos concluir que, de um modo geral, a percepção de um clima organizacional escolar positivo traduz-se na adopção mais frequente de práticas de colaboração. Mais especificamente, os professores que se sentem mais apoiados pela sua direcção escolar, aqueles que dispõem de mais recursos (monetários, físicos, entre outros), os docentes que vivem relações de trabalho mais satisfatórias, são os mesmos que se envolvem mais frequentemente em experiências de colaboração.

Palavras-chave: Clima Organizacional Escolar, Colaboração entre Professores, Implicações do Clima Organizacional Escolar nas Práticas de Colaboração entre Professores.

Introdução

A colaboração entre professores surge largamente referenciada em manuais e artigos científicos como uma estratégia promotora da eficácia escolar, bem como de melhoria das ofertas a crianças com necessidades educativas especiais nas salas de ensino regular (Marchesi & Martín, 2000; Lima, 2000, 2002; Hargreaves, 1994; Pugach & Johnson, 1995; Friend & Cook, 2000; Walther-Thomas et al., 2000, e.g.). Neste sentido, e face às dificuldades de implementação de práticas de colaboração duradouras e significativas entre os professores nas escolas (perante uma grande tradição do individualismo no ensino em Portugal e de uma forte resistência à mudança da classe dos professores, entre outros), urge identificar variáveis que promovam a implementação de práticas de colaboração nas Escolas Básicas 2/3 portuguesas, e em que sentido essas variáveis devem ser manipuladas de forma a promoverem a adopção de práticas de colaboração.

O Clima Organizacional surge como uma variável de indiscutível interesse no estudo das escolas. A cada vez maior autonomia das escolas, decorrente do decreto-lei nº 115A /98, remete-nos para a construção de espaços de aprendizagem cada vez mais diferenciados e contextualizados numa comunidade; escolas únicas que se vão moldando face às suas características específicas e cada vez menos influenciadas por decretos / diplomas / premissas do Poder Central. O Clima Organizacional surge como uma variável que, além de manipulável pelos órgãos de gestão escolar, é determinante na medição dos níveis de envolvimento dos professores na escola, nomeadamente em Práticas de Colaboração.

O presente estudo visa explorar estas duas variáveis – Práticas de Colaboração e Clima Organizacional – investigando de que modo e quais as características do Clima Organizacional vivido nas escolas que determinam o envolvimento mais frequente dos professores em Práticas de Colaboração.

Clima Organizacional Escolar e Colaboração entre professores

As investigações mais actuais têm-se debruçado sobre esta realidade, reflectindo sobre fenómenos que podem promover a adopção de mais práticas de colaboração, aproximando os professores dos benefícios e afastando-os das barreiras sentidas. O estudo do Clima Organizacional surge nesta lógica. Por um lado, o clima

organizacional contempla, entre outros, a realidade das interacções de uma organização, e a colaboração não é mais que um estilo de interacção. Por outro lado, o carácter mutável do clima levou muitos autores a considerar o estudo das suas variáveis, no sentido de averiguar quais podem promover a adopção de mais, e mais duradouras e significativas práticas de colaboração e, conseqüentemente, escolher para as escolas os caminhos mais adequados.

Uma das variáveis que participa na construção do clima organizacional escolar e que é frequentemente apontada como determinante na promoção de uma cultura e prática de colaboração significativas prende-se com o desempenho da direcção. A Direcção é o organismo com maior poder dentro de uma escola e a forma como actua influencia todo o clima organizacional vivido dentro da organização. Falamos de opções estratégicas como o estilo de liderança adoptado, o processo de transmissão da informação escolhido que, a um nível observável (clima), transparecem aquilo a que denominamos cultura organizacional, dos quais participam os valores e crenças, que a direcção pretende passar / transmitir ao restante corpo docente.

No que diz respeito ao estilo de liderança, variável central no estudo do clima das organizações, Teddlie (1994) verificou que esta é determinante também na instituição escola, já que influencia fortemente o grau de coesão vivido entre o corpo docente.

Quando nos encontramos perante projectos inovadores, caso da colaboração, é essencial que exista uma entidade que promova tais acções e apoie os professores durante todo o processo. No caso da colaboração nas escolas, cabe à direcção desempenhar este papel. Segundo vários autores (Bawens & Hourcade, 1997; Walther-Thomas, 2000; Steadman, 1987, citado por Teddlie, 1994), a direcção deve apoiar os professores que pretendam envolver-se em projectos cooperativos, dando a cara pelos projectos, apoiando publicamente os professores na opção de arriscar e reforçando positivamente os resultados dos seus projectos.

A promoção da adopção de práticas cooperativas por parte da direcção passa também por um papel mais directo e activo dos membros da mesma nos próprios projectos. Walther-Thomas (2000) sublinha a ideia de que os membros da direcção, além de apoiar, devem mesmo envolver-se nos projectos e Bauwens e Hourcade (1997) vão mais longe e sugerem que tal pode ser efectivado, por exemplo, através da atribuição de papéis aos membros da direcção nas fases de planificação ou mesmo directamente nas acções.

A direcção pode ainda aliar a colaboração ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente, oferecendo oportunidades de formação na área (Bauwens & Hourcade, 1997), funcionando como um factor motivador para o envolvimento em práticas de colaboração. Welch e Tulbert (2000) também alertam para esta questão, referindo que é essencial que a direcção proporcione preparação profissional aos professores, através de acções de formação na área da colaboração. Tendo em conta que a colaboração é uma área na qual os professores ainda não se sentem preparados, esta é mesmo uma questão essencial na promoção de práticas cooperativas nas escolas.

A direcção tem ainda o poder de facultar recursos monetários e espaços físicos adequados. A facilitação do acesso e disponibilização aos referidos recursos determina a motivação e grau de envolvimento do corpo docente face à adopção de práticas cooperativas, sendo, deste modo, determinante na promoção de uma cultura de colaboração (Bauwens & Hourcade, 1997).

A própria estrutura hierárquica da organização, ou seja, a forma como a informação é difundida pelos diversos grupos de professores, influencia a vontade e motivação dos professores em se envolverem em projectos cooperativos. Walther-Thomas (2000) refere que se a estrutura organizacional da escola for bastante hierarquizada e o tipo de abordagem por parte da direcção autoritário, os professores sentir-se-ão mais condicionados em tomar a iniciativa em se envolverem em projectos, de entre os quais os de colaboração.

Lieberman, Saxl e Miles (1988) referem que a base de construção de uma cultura de colaboração numa escola é a harmonia e confiança estabelecida entre o corpo docente. Já que ambiente de trabalho é outro dos factores inerentes ao clima organizacional que intervém na abertura dos professores à temática colaboração, é deste modo essencial que o ambiente vivido seja propício.

Também Terhaar (1992), citado por Teddlie (1994), refere, a partir de um estudo realizado em várias escolas, que aquelas nas quais os professores trabalhavam em conjunto na procura de soluções, eram também as escolas cuja atmosfera vivida entre o corpo docente era de amizade e comunicação constante.

No sentido oposto, mas corroborando com a constatação da importância do estabelecimento de relações profissionais positivas na promoção da colaboração, Turner (1998) descreve uma situação na qual problemas de comunicação entre os professores comprometeram o sucesso de uma experiência de ensino cooperado na qual se encontravam envolvidos.

Por último, referimos ainda outra dimensão do clima que é extremamente importante na procura da implementação de práticas de colaboração duradouras e significativas: a uniformização de objectivos e formas de actuação. Turner (1998), no exemplo anteriormente referido, aponta que concepções diferentes face à colaboração e ao ensino determinaram, em parte, o insucesso da experiência cooperativa. O mesmo é apontado por Bauwens e Hourcade (1997) e Rainforth e England (1997) sugerindo que os professores “devem estar sensibilizados para a importância de partilharem um conjunto de crenças, atitudes e valores acerca das escolas, dos objectivos de ensino e da aprendizagem” (p.197). Sem um quadro de referências comum, torna-se bastante complicado profissionais trabalharem em conjunto, pois facilmente ocorreriam conflitos.

Após apresentação e descrição dos constructos a investigar, propomo-nos a averiguar de que forma a percepção do **Clima Organizacional** vivido nas suas escolas estão relacionados com o envolvimento mais frequente em **Práticas de Colaboração**.

1 – De que forma o interesse dos professores em cooperar influencia as práticas de colaboração que levam a cabo nas suas escolas?

2 – De que forma a percepção que os professores têm do clima organizacional da sua escola influencia as práticas de colaboração que levam a cabo nas suas escolas?

Método

Participantes

Participaram no presente estudo 117 professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, por se considerar que é neste nível de ensino que mais práticas de colaboração se proporcionam, tendo em conta a organização do currículo. O tipo de amostragem é acidental (Ribeiro, 1999), uma vez que é uma amostra simples, constituída por indivíduos que acidentalmente participaram no estudo.

Instrumento

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o Inquérito por Questionário, constituído por uma série de afirmações, em relação às quais os participantes assinalavam qual o seu grau de concordância, numa escala tipo Likert de 5 pontos.

O inquérito está dividido em 4 escalas, tendo-se colocado, no final do inquérito, várias questões relativas às características sócio-demográficas dos inquiridos. No presente estudo apenas são reportados os resultados de duas das escalas administradas – práticas de colaboração e clima organização escolar.

A escala “Práticas de colaboração” mede até que medida o professor se encontra actualmente envolvido em práticas de colaboração na sua escola e engloba práticas de nível científico e lúdico, realizadas dentro e fora da sala de aula. A segunda Escala refere-se ao “Clima Organizacional da Escola”. É uma tradução livre do “*Team Climate Inventory*”, da autoria de Anderson e West (1998). É composta por 21 itens. Os inquiridos situam-se numa de 5 possíveis respostas: “Discordo Absolutamente” (1), “Discordo” (2), “Nem concordo nem discordo” (3), “Concordo” (4) e “Concordo Absolutamente” (5). Esta escala pretende aferir de que modo os professores se sentem face a um conjunto de características da escola, que remetem para a caracterização do clima organizacional escolar como favorável ou desfavorável.

O estudo da validade mostra que a escala relativa às Práticas de Colaboração encontra-se organizada em três factores, explicando 52% da variância. Ao Factor 1 denominámos “**Actividades lúdicas**” (ALúdicas). Esta dimensão agrupa itens que remetem para actividades lúdicas desenvolvidas por vários professores. (p. ex.: “Realização de visitas de estudo”) (alpha= ,71). Ao Factor 2 nomeámos “**Actividades do âmbito de sala de aula**” (ASala). O factor 2 representa itens que abordam actividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas, ou das áreas disciplinares não curriculares de área projecto e estudo acompanhado, que serão postas em prática no espaço de sala de aula. (p. ex.: “Elaboração de provas de avaliação”). (alpha=,68). Ao Factor 3 denominámos “**Actividades do âmbito escola**” (AEscola). O presente grupo de itens remete para actividades globais que dizem respeito à escola e não a uma só disciplina. (p. ex.: “Elaboração do Projecto Educativo de Escola). (alpha=,70).

A escala que mede o Clima Organizacional é constituída por três factores que explicam 46% da variância. Ao Factor 1 denominámos “**Relacionamentos Profissionais**” (RelProf). Os itens do presente factor referem-se aos relacionamentos entre os professores, caracterizando-os em termos de conflitos, regularidade do contacto, valorização individual, entre outros. (p. ex.: “Existe um bom relacionamento entre os professores”). (alpha=,85). Denominámos o Factor 2 de “**Processo Organizacional**” (ProcOrg). Este factor foca aspectos do clima como a forma como a informação é transmitida aos professores, o grau de definição dos objectivos e das tarefas, o apoio à inovação, entre outros. (p. ex.: “Há uma busca constante de novas

soluções para os problemas que surgem”). (alpha=,76). Finalmente nomeámos o Factor 3 de “**Características Físicas da Organização**” (**CarFísOrg**). Este conjunto de itens refere-se a características da organização, ao nível físico e estrutural. (p. ex.: Existem espaços físicos com condições de trabalho adequadas” ou “A falta de recursos financeiros e materiais impede a mudança e a inovação”). (alpha=,66).

A organização em factores da escala Clima Organizacional sugerida pela análise estatística está de acordo com o modelo apresentado por Brunet (1992). O factor “Relacionamentos Interprofissionais” pode ser identificado com as variáveis comportamentais de Brunet, o factor “Processo Organizacional” com o conjunto de variáveis identificadas com o mesmo nome e finalmente o factor “Características Físicas da Organização” com as variáveis relativas à Estrutura da organização.

A acrescentar às 3 dimensões resultantes da análise factorial, junta-se então o conjunto de itens que compõem a dimensão Apoio da Direcção, (originalmente da escala Preocupações), por se considerar que a temática remete para uma variável que participa na construção do Clima Organizacional.

Apresentação e Análise dos Resultados

Começamos por apresentar as médias das respostas dos professores aos diferentes factores da escala Clima Organizacional e do factor Apoio da Direcção.

Quadro 2
Intervalos dos factores do Clima e Apoio da Direcção

Factor	Média	G1	G2
RelProf	3,83	Maus relacionamentos 1 - 3,9	Bons relacionamentos 4 - 5
ProcOrg	3,48	Muito estruturado 1 - 3,5	Pouco estruturado 3,6 - 5
CarFísOrg	2,94	Condições desfavoráveis 1 - 2,9	Condições favoráveis 3 - 5
ApoioDir	3,37	Fraco apoio 1 - 3,3	Forte apoio 3,4 - 5

Quando pedido que caracterizassem os **Relacionamentos Profissionais** (RelProf) das suas escolas, os professores, em média responderam próximo da classificação 4 (3,83). Podemos afirmar que, de um modo geral, os relacionamentos entre os professores são bons, já que a média “Concorda” com as afirmações. No que diz

respeito à variável **Processo Organizacional** (ProcOrg), os professores apresentam uma média de respostas de 3,38, o que nos permite afirmar que, em média, os professores percebem o Processo Organizacional da sua escola como “medianamente estruturado”.

Já no que diz respeito às **Características Físicas da Organização** (CarFísOrg), a média de respostas é mais baixa – 2,94 - , o que nos permite afirmar que, em média, os professores caracterizam as condições das suas escolas como “pouco favoráveis” à colaboração.

Finalmente, no que diz respeito ao **Apoio da Direcção** (ApoioDir), a média das respostas é 3,37, o que nos permite constatar que, o apoio proporcionado pelas direcções das escolas onde os professores inquiridos leccionam é considerado médio, nem forte, nem fraco.

Os professores que percebem os **Relacionamentos Profissionais** do seu local de trabalho como bons, apresentam uma média de respostas entre os valores 1 e 3,9, enquanto os docentes que percebem os relacionamentos de forma positiva, têm uma média de resposta entre 4 e 5. Quanto ao **Processo Organizacional**, este é considerado pouco estruturado pelos professores cuja média de respostas se situa entre os valores 1 e 3,5 e muito estruturado pelos professores que apresentam uma média entre 3,6 e 5.

No que diz respeito às **Características Físicas da Organização**, estas são desfavoráveis à colaboração para os professores que apresentam uma média entre 1 e 2,9 e favoráveis à colaboração para aqueles cuja média se situa entre 3 e 5. Finalmente, no que diz respeito ao **Apoio da Direcção**, os professores que apresentam uma média de respostas entre 1 e 3,3, consideram que na sua escola o apoio à colaboração é fraco, enquanto os que apresentam uma média entre 3,4 e 5 consideram que o apoio à colaboração na sua escola é forte.

Quadro 3
Resultados das Comparações de Médias entre os factores RelProf, ProcOrg, CarFísOrg e ApoioDir e os diferentes tipos de Práticas de Colaboração.

V. I.	V. D.	Teste de t	Sig (p)
RelProf	ALúdicas	1090,5	,002
	ASala	-2,069	,041
	AEscola	-1,219	,226
ProcOrg	ALúdicas	-3,957	,000
	ASala	-2,261	,026
	AEscola	-2,390	,019
CarFísOrg	ALúdicas	-2,397	,018
	ASala	-1,469	,145
	AEscola	-2,735	,007
ApoioDir	ALúdicas	-2,522	,013
	ASala	-2,524	,014
	AEscola	-1,472	,144

Os **Relacionamentos Profissionais** (RelProf) estão relacionados com as Actividades Lúdicas (ALúdicas) ($p=,02$) e com as Actividades do âmbito de sala de aula (ASala) ($p=,041$). As comparações de médias revelam que os grupos que caracterizam os **Relacionamentos Profissionais** das suas escolas como **bons**, mais frequentemente se envolvem em Actividades lúdicas e Actividades do âmbito de sala de aula de modo cooperativo. De modo a determinar com maior exactidão a relação entre as dimensões, foram realizadas correlações e regressões Lineares, utilizando o valor *R* de *Pearson*. Os dados são significativos, novamente, para $sig \leq ,05$.

Quadro 4
Correlações (R de Pearson) entre a variável RelProf e ALúdicas e ASala

Factor 1	Factor 2	R de Pearson	Sig (p)
RelProf	ALúdica	,349	,00
	ASala	,218	,02

Definindo como independente a variável Relacionamentos Profissionais, as regressões permitem estabelecer as seguintes relações e afirmar que:

- A forma como os **Relacionamentos Profissionais** são estabelecidos explicam, em **34,9%**, a adopção mais frequente de Actividades Lúdicas (*ALúdicas*) de modo cooperativo ($p=,02$);

- A forma como os **Relacionamentos Profissionais** são estabelecidos explicam, em **21,8%**, a adopção mais frequente de Actividades do âmbito de sala de aula (*ASala*) de modo cooperativo ($p=,05$).

O **Processo Organizacional** (ProcOrg), por sua vez, está relacionado com a adopção de todos os tipos de práticas estudadas no presente trabalho. As comparações de

médias mostram-nos que os professores que consideram que o **ProcOrg** da sua escola é fortemente estruturado (os professores cuja média das respostas se situa entre os 3,6 e os 5), envolvem-se, mais frequentemente, em Actividades Lúdicas (*ALúdicas*) ($p=,000$), Actividades do âmbito de sala de aula (*ASala*) ($p=,026$) e Actividades do âmbito escola (*AEscola*) ($p=,019$) de modo cooperativo.

Em seguida, e de forma a efectuar regressões lineares, a variável Processo Organizacional foi assumida como independente. Destas estatísticas, podemos sugerir que:

- O grau de estruturação do **Processo (Organizacional)** explica, em **41%**, a adopção mais frequente de Actividades lúdicas (*ALúdicas*) de modo cooperativo ($p=,000$);

- O grau de estruturação do **Processo (Organizacional)** explica, em **29,7%**, a adopção mais frequente de Actividades do âmbito de sala de aula (*ASala*) de modo cooperativo ($p=,000$);

- O grau de estruturação do **Processo (Organizacional)** explica, em 26%, a adopção mais frequente de Actividades do âmbito escola (*AEscola*) em formato cooperativo ($p=,000$).

Quadro 5
Correlações (R de Pearson) entre a variável ProcOrg e ALúdicas, ASala e AEscola

Factor 1	Factor 2	R de Pearson	Sig (p)
ProcOrg	ALúdica	,410	,000
	ASala	,297	,000
	AEscola	,260	,000

Os Testes de *t de Student* permitem inferir que a percepção que os professores têm das características físicas do seu estabelecimento de ensino estão relacionadas com a adopção mais frequente de Actividades lúdicas (*ALúdicas*) ($p=,018$) e de Actividades do âmbito escola (*AEscola*) ($p=,007$) de modo cooperativo: os professores que consideram que as suas escolas dispõem de **condições favoráveis** à colaboração, envolvem-se mais frequentemente em Actividades lúdicas (*ALúdicas*) e Actividades do âmbito escola (*AEscola*) de modo cooperativo, que os professores que consideram que as condições da sua escola são desfavoráveis à adopção de práticas de

colaboração. Os resultados do *R de Pearson* e as Regressões Lineares permitem referir mais concretamente as relações estabelecidas entre as diferentes dimensões. (Quadro 6).

Quadro 6
Correlações (R de Pearson) entre a variável CarFísOrg e ALúdicas e AEscola

Factor 1	Factor 2	R de Pearson	Sig (p)
CarFísOrg	ALúdica	,214	,02
	AEscola	,240	,01

Tendo em conta que a variável definida como independente foi o factor **Características Físicas da Organização**, podemos então referir que:

- As **Características Físicas da Organização** explicam, em **21,4%** a adopção mais frequente de actividades lúdicas (*ALúdicas*) de modo cooperativo ($p=,02$);
- As **Características Físicas da Organização** explicam, em **24%**, a adopção mais frequente de actividades do âmbito escola (*AEscola*) de modo cooperativo ($p=,01$).

Finalmente, no que diz respeito ao **Apoio da Direcção**, as estatísticas de comparações de médias permitem estabelecer relações entre esta variável e as variáveis Actividades Lúdicas (*ALúdicas*) ($t= -2,522$ com $p=,013$) e Actividades do âmbito de sala de aula (*ASala*) ($t=-2,524$ com $p=,014$). Deste modo, podemos referir que os professores que consideram que o apoio da direcção da sua escola face à colaboração é forte, envolvem-se mais frequentemente em Actividades Lúdicas e Actividades do âmbito de sala de aula de modo cooperativo, que os professores que consideram que o apoio da direcção face à adopção de práticas de colaboração é fraco.

De forma a caracterizar estas relações de modo mais concreto foram efectuadas estatísticas correlacionais e regressões lineares (definindo o *APoioDir* como a variável independente), tal como para as anteriores variáveis.

As correlações são apresentadas no Quadro 7 permitem constatar que:

- O **Apoio da Direcção** face à adopção de práticas de colaboração determina, em **32,7%**, o envolvimento mais frequente dos professores em Actividades lúdicas de modo cooperativo (*ALúdicas*) ($\text{sig}=.01$);

- O **Apoio da Direcção** face à adopção de práticas de colaboração determina, em **29,1%**, o envolvimento mais frequente dos professores em Actividades do âmbito de sala de aula de modo cooperativo (*ASala*) ($\text{sig}=.02$).

Quadro 7
Correlações (R de Pearson) entre a variável ApoioDir e ALúdicas e ASala

Factor 1	Factor 2	R de Pearson	Sig (p)
ApoioDir	ALúdica	,327	,01
	ASala	,291	,02

Discussão dos Resultados

Práticas de colaboração e Clima Organizacional

Começamos por nos debruçar sobre o factor **Relacionamentos Profissionais**. Era propósito da presente investigação averiguar de que modo a percepção que os professores têm dos Relacionamentos Profissionais vividos nas suas escolas determina a frequência com que se envolvem em práticas de colaboração.

De um modo geral, os participantes na presente investigação consideram que as relações profissionais estabelecidas entre os professores das suas escolas são boas, positivas.

Os resultados apresentados sugerem, de facto, que a qualidade dos Relacionamentos Profissionais determina a adopção de mais Actividades Lúdicas e Actividades do âmbito de Sala de Aula de modo cooperativo. Mais concretamente que a qualidade dos Relacionamentos Profissionais explicam, em 34,9% a adopção mais frequente de Actividades Lúdicas e em 21,8% a adopção mais frequente de Actividades do âmbito de sala de aula, de modo cooperativo.

Este factor surge da combinação de diversos itens que se referem aos processos de comunicação existentes na escola, nomeadamente à qualidade dos relacionamentos vividos, à regularidade com que os professores comunicam, aos

conflitos existentes, à valorização atribuída às opiniões e pontos de vista dos professores. À luz das relações agora estabelecidas, parece-nos oportuno retomar alguns dos estudos já mencionados na revisão de literatura apresentada, já que os nossos dados se reflectem em alguns.

Teddlie (1994) apresenta um estudo de Terhaar (1992), no qual o segundo autor verificou que as escolas nas quais os professores cooperavam mais, eram também as escolas cuja atmosfera vivida entre o corpo docente era de amizade e comunicação constante.

As anotações de Lieberman *et al* (1988) a propósito das relações entre professores também corroboram os nossos dados, já que nos indicam que a base de construção de uma cultura de colaboração numa escola é a confiança estabelecida e harmonia sentida entre o corpo docente.

O nosso estudo retoma a importância que anteriores tinham atribuído às relações vividas entre os profissionais. Se vamos embarcar numa experiência com outras pessoas, temos que nos sentir confortáveis com as mesmas. A atmosfera vivida entre o corpo docente funciona como um barómetro das relações profissionais que se podem estabelecer através da formação de equipas cooperativas. Se existe um clima de tensão e conflito entre o grupo de professores, é de esperar que estes não desejem envolver-se em dinâmicas de trabalho próximas. Se, pelo contrário, o ambiente vivido é de amizade e apoio, é mais plausível (e tem sido comprovado por estudos empíricos) que os professores se sintam impelidos e confortáveis em criar equipas de trabalho próximas.

Outro factor estudado na presente investigação foi o **Processo Organizacional**. Este factor refere-se a um domínio do clima organizacional que diz respeito ao modelo adoptado pela direcção para difundir a informação, por um lado, e por outro, ao grau de abertura face a projectos inovadores. Deste modo, combina questões como a forma como a informação é partilhada entre os diversos professores e a direcção, a forma como são definidas e distribuídas as tarefas, a abertura à inovação e a novos projectos e soluções, e o grau de partilha e de uniformização de objectivos.

As análises estatísticas efectuadas revelam que o Processo Organizacional está relacionado com a adopção mais frequente de práticas de colaboração. Das três interacções possíveis, todas revelam resultados significativos. O grau de estruturação do Processo Organizacional das escolas participantes na investigação explica a adopção mais frequente de práticas de colaboração em 41%, 29,7% e 26%, de

Actividades Lúdicas, Actividades do âmbito de sala de aula e Actividades do âmbito escola, respectivamente, de modo cooperativo.

Podemos então referir que, no nosso estudo, as escolas nas quais a informação é difundida regularmente e de forma efectiva por todo o corpo docente, são também as escolas nas quais os professores se envolvem mais frequentemente em projectos de colaboração. Esta constatação corrobora com a afirmação de Walther-Thomas (2000) de que os professores se sentem mais constrangidos em tomar a iniciativa em se envolverem em projectos de colaboração, quando a estrutura organizacional da escola é bastante hierarquizada. Pelo contrário, quando a informação é transmitida frequentemente e os professores estão a par dos objectivos da direcção, os mesmos sentir-se-ão mais seguros e confiantes em tomar a iniciativa de se envolverem em projectos que impliquem cooperar com outros colegas.

Os dados permitem-nos ainda afirmar que as escolas nas quais os professores se envolvem mais frequentemente em projectos de forma cooperativa, são as escolas onde a abertura e apoio a projectos inovadores é uma realidade. Também esta constatação está de acordo com estudos anteriores.

Finalmente, podemos ainda referir que as escolas nas quais os professores estão unidos por uma consciência colectiva e concordante relativamente aos modelos de intervenção pedagógica, de ensino-aprendizagem mais adequados, são as escolas nas quais interacções entre professores do tipo cooperativo são mais passíveis de ocorrer e de subsistir. Para trabalhar em equipa, é fundamental que os professores defendam os mesmos ideais face à educação; que os caminhos que procuram para resolver os problemas identificados sejam defendidos por todos os envolvidos. Estes dados corroboram com o estudo de Turner (1998), que relata uma experiência de colaboração falhada, em consequência de os professores envolvidos revelarem ideais e concepções diferentes face à colaboração e ao ensino.

Rainforth e England (1997) e Bauwens e Hourcade (1995) comungam desta ideia, defendendo que para cooperar, os professores deverão partilhar valores, atitudes e crenças acerca das escolas, dos objectivos do ensino e da aprendizagem.

Nos que às **Características Físicas da Organização** diz respeito, o nosso estudo também revela dados significativos. Este conjunto de factores engloba itens que se referem a variáveis como a existência de espaços físicos apropriados à colaboração, de horários que permitam as professores encontrarem-se, da disponibilização de recursos financeiros, entre outros. As condições da escola explicam, em 21,4% a adopção mais frequente de Actividades Lúdicas de modo

cooperativo e em 24% a adopção mais frequente de Actividades do âmbito escola de modo cooperativo.

Os nossos dados estão de acordo com a literatura que se debruça sobre esta questão, nomeadamente no que diz respeito ao tão importante factor tempo. Os professores do nosso estudo que revelam ter horários compatíveis ao desenvolvimento de experiências pedagógicas alternativas são aqueles que mais frequentemente se envolvem em projectos de colaboração. Do mesmo modo, já em estudos anteriores e literatura variada, o factor tempo tem sido apontado como uma das barreiras mais frequentemente apontada como comprometedora do envolvimento dos professores em práticas de colaboração.

Por fim, reflectimos sobre o **Apoio da Direcção**. Este factor engloba um conjunto de itens que caracteriza a direcção no que diz respeito à sua actuação no apoio a projectos cooperativos, nomeadamente se facultam os suportes e recursos necessários à colaboração, se proporcionam tempo suficiente para os professores se encontrarem, se estão ao corrente dos projectos impulsionados pelos professores, entre outros.

De que modo pode a direcção promover práticas de colaboração? A direcção tem, aos olhos dos professores determinados poderes que ultrapassam a esfera de actuação do corpo docente. As barreiras de origem externa sentidas pelos professores (nomeadamente factor tempo e outras condições que comprometam a realização de projectos cooperativos) são muitas vezes remetidas para a Direcção; para o papel que esta deve ter na promoção, quer de valores e atitudes que promovam a colaboração, quer de recursos mais práticos que determinem a motivação dos professores para participar em projectos de forma cooperativa.

Os professores do nosso estudo reflectem o parágrafo anterior. Os dados decorrentes das análises estatísticas revelam interacções entre o Apoio proporcionado pela Direcção da Escola e o envolvimento mais frequente em práticas de colaboração. Os professores que consideram que a direcção da sua escola apoia o envolvimento do corpo docente em práticas de colaboração, envolvem-se, de facto, mais frequentemente, em Actividades Lúdicas e Actividades do âmbito de sala de aula de modo cooperativo. Mais concretamente, os dados permitem-nos afirmar que o apoio proporcionado pela direcção determina a adopção mais frequente de Actividades Lúdicas e Actividades do âmbito de sala de aula de modo cooperativo, em 32,7% e 29,1%, respectivamente.

Antes de mais, a Direcção é a cara da escola, a mais alta entidade de toda uma hierarquia complexa. Além da importância de estar a par de todos os projectos que na escola decorrem, vários autores como Bauwens e Hourcade (1997) e Walther-Thomas (2000) confirmam a importância de a direcção se envolver activamente nos mesmos, por exemplo, liderando as fases de planificação dos projectos ou apoiando os professores publicamente perante a restante comunidade educativa. Ao se expressarem quanto ao apoio da direcção, os professores participantes no presente estudo revelam que se envolvem mais frequentemente em práticas de colaboração quando sentem que os órgãos da direcção das suas escolas estão ao corrente e suportam as suas necessidades.

Se os professores do nosso estudo revelam a importância do papel da direcção na flexibilização dos horários dos docentes, também já Walther-Thomas (2000), Bauwens e Hourcade (1997), Trent (1998) e Rainforth e England (1997) tinham referido que cabe à direcção torcear o constrangimento tempo na marcação de encontros e reuniões de planificação, elaborando horários que permitam aos professores encontrarem-se dentro do horário escolar.

Os dados revelam igualmente que os professores que não detêm os conhecimentos e experiências suficientes se envolvem menos em projectos cooperativos. Não obstante o interesse bastante elevado neste tipo de práticas consideram também que a direcção tem um papel preponderante no colmatar deste constrangimento, proporcionando oportunidades de formação na área. Outros estudos já haviam constatado o mesmo. Bauwens e Hourcade (1997) focam precisamente a importância de a direcção, enquanto órgão com poderes financeiros, organizativos e de recursos, proporcionar momentos de formação que permitam que os professores se sintam preparados para cooperar.

Finalmente, estes últimos dados revelam ainda que os professores que consideram que a sua escola apoia os seus projectos através de meios materiais e financeiros, de facto, envolvem-se mais frequentemente em projectos cooperativos.

Depois de outras barreiras mais primárias serem ultrapassadas, nomeadamente a consciencialização por parte dos professores de que são capazes de construir uma equipa cooperativa, há no entanto uma série de recursos que os professores consideram necessários ao adequado desenvolvimento deste tipo de projectos. Por exemplo, espaços adequados, materiais pedagógicos diferenciados, entre outros. Ora, mais uma vez, os professores remetem a responsabilidade de proporcionar estes recursos para a direcção escolar e, mais uma vez, tendo a direcção

poderes ao nível da distribuição de espaços e recursos monetários e materiais para projectos, poderá actuar no sentido proporcionar os mesmos.

A importância de os professores sentirem que a direcção da sua escola está disponível para proporcionar os recursos necessários ao adequado desenvolvimento de práticas de colaboração já havia sido sublinhada em estudos anteriores. Bauwens e Hourcade (1997), por exemplo, também abordam esta questão, referindo que a direcção da escola tem o poder de promover a adopção de práticas de colaboração, proporcionando os recursos que os professores considerem necessários.

Conclusões

O Clima Organizacional é um conceito de tal forma complexo (já que remete para as intermináveis variáveis que influem na sua construção), que se torna extremamente complicado estudá-lo no seu todo. Por esta razão, os estudos realizados nos últimos anos que abordam o Clima Organizacional, tendem a reportar para um parâmetro específico do clima. Por exemplo, o já mencionado estudo de Anderson e West (1998) no qual os autores, pretendendo averiguar as relações entre clima organizacional e inovação, seleccionaram 4, e apenas 4, dimensões do constructo. Um possível exemplo, e tendo como base o presente estudo, seria o estudo das Relações Profissionais vividas nas escolas.

A presente investigação, tentando abordar o constructo no seu todo, perde um pouco nas possíveis sugestões práticas que poderia fornecer aos profissionais, caso se debruçasse em apenas uma das variáveis. Deste modo, e a título de sugestão, parece-nos relevante que futuras investigações tentem decompor cada umas das variáveis encontradas – Relacionamentos Profissionais, Processo Organizacional e Características Físicas da Organização – em todas as medidas que, de certa forma, influam na sua determinação, de forma a chegar, mais concretamente, a sugestões de melhoria, práticas e passíveis de remeter para o dia-a-dia dos profissionais, passando os conhecimentos à prática.

Remetendo novamente para o estudo do clima organizacional e das suas relações com a adopção de práticas de colaboração, parece-nos interessante que futuras investigações partam, em primeiro lugar, do próprio clima das escolas, caracterizando-o minuciosamente, por forma a descortinar as características que determinam uma adopção mais frequente de práticas de colaboração. Propomos

especificamente, que futuras investigações se centrem em estudos de caso de escolas.

Outra questão que fica por decifrar no presente trabalho diz respeito ao assumido “fosso” teórico-prático sentido pelos/entre professores e investigadores. A constatação dos benefícios da colaboração não reflecte, no entanto, a realidade dos docentes. Uma série de possíveis razões foram apontadas no capítulo discussão, nomeadamente a falta de preparação ou a falta de recursos necessários ao adequado desenvolvimento de práticas de colaboração. Mas quais serão, de facto, e contrastando com a realidade dos docentes, as razões por detrás do fraco envolvimento dos professores.

Fica-nos, no entanto, uma dúvida central: sabendo que uma das mais-valias decorrentes da adopção de práticas de colaboração se prende com melhores relacionamentos profissionais, coloca-se-nos a questão “o que é que determina/ influencia o quê?” Será que um clima positivo faz crescer a vontade de cooperar, ou será que práticas de colaboração satisfatórias resultam no sedimentar de um clima organizacional positivo? Talvez seja impossível responder, mas, de facto, estão relacionados!

Parece-nos, no entanto, que a presente investigação abre portas a futuras, uma vez que apresenta resultados que demonstram a relação consistente entre os conceitos de Clima Organizacional Escolar e Colaboração, justificando mais minuciosos estudos na área.

Referências bibliográficas

- Anderson, N., & West, M. (1998). Measuring climate for group work innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19 (3), 235-258.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. (1997). Cooperative Teaching: pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33 (Nov. 1997), 81-85
- Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In Nóvoa, A (Ed.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions – Collaboration Skills for School Professionals*. (3rd ed). New York: Longman.
- Hargreaves, A. (1994). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a abertura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-51). Porto: Porto Editora.
- Lieberman, A., Saxl, E., & Miles, M. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools* (pp. 148-166). New York: Teachers College Press.
- Lima, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 59-103.
- Lima, J. (2002). *Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora
- Marchesi, Á., & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi
- Pugach, M.C., & Johnson, L.J. (1995). *Collaborative Practitioners – Collaborative Schools*. Denver, CO: Love Publishing Co. (Cap. 2,3,4,5,7)
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20 (Feb. 1997), 85-104.
- Reynolds, D. et al (1994). School Effectiveness research: A Review of the International Literature. In D. Reynolds et al (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 23-47). Oxford: Oxford Pergamon.
- Teddlie, C. (1994). The Study of Context in School Effectiveness Research: History, Methods, Results, and Theoretical Implications. In D. Reynolds et al (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 85-110). Oxford: Oxford Pergamon.
- Teddlie, C. (1994). The Integration of Classroom and School Process Data in School Effectiveness Research. In D. Reynolds et al (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 111-132). Oxford: Oxford Pergamon.
- Trent, S.C. (2000). False starts and other dilemmas of a secondary general education collaborative teacher: a case study. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (5) (Set./Oct. 1998), 503-531.
- Welch, M., & Tulbert, B. (2000). Practitioners' Perspectives of Collaboration: A Social Validation and Factor Analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (3&4), 355-378.