

# XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

[www.udc.es/congresos/psicopedagogia](http://www.udc.es/congresos/psicopedagogia)

**SEDE:** Facultade de Ciencias da  
Educación Campus de Elviña  
Universidade da Coruña

**DATA:** 7, 8 e 9 de setembro de 2011



## ORGANIZADORES

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,  
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida

## **COLABORAÇÃO E CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO**

José Castro Silva  
ISPA – Instituto Universitário  
Lisboa, Portugal  
jcsilva@ispa.pt

### **Resumo**

Este estudo contou com a participação de 66 professores do ensino básico e teve como principais objectivos: (1) caracterizar as percepções de professores sobre as dimensões do clima organizacional escolar favorecedoras do trabalho em equipa; (2) caracterizar as relações entre os apoios institucionais percebidos e a participação em actividades de colaboração; e (3) estabelecer a relação entre as dimensões do clima, os apoios institucionais e a receptividade às práticas de colaboração. Considerando o primeiro objectivo, os principais resultados sugerem que as “competências sociais e pessoais”, “o papel das direcções na orientação e acolhimento” e na “promoção de um clima positivo” emergem como os principais factores promotores da colaboração. No que se refere ao segundo objectivo, os professores que perceberam mais “apoios instrumentais e encorajamentos” por parte da direcção das escolas obtiveram valores médios de participação mais elevados em práticas de planificação e de desenvolvimento curricular. Por outro lado, os professores que perceberam mais “apoio à inovação” admitem participar mais frequentemente em actividades lúdico-pedagógicas, de desenvolvimento curricular e interdisciplinar, assim como demonstraram estarem mais receptivos a práticas que envolvam grupos de trabalho, a obtenção de formação e informação. Relativamente à última questão levantada, verifica-se que o factor “apoio à inovação” interage com os “apoios emocionais/instrumentais” e “emocionais/informativos”, associando-se à participação dos professores em práticas de actividades lúdico-pedagógicas, interdisciplinares, de desenvolvimento do projecto escola e curricular. O apoio ao “desenvolvimento profissional” também interage com os “apoios instrumentais/encorajamentos” e receptividade em práticas que envolvam grupos de trabalho. Nos modelos preditivos delineados os factores “apoio à inovação” e ao “desenvolvimento profissional”, assim como os “relacionamentos interprofissionais” são os que traduzem maior efeito na participação e receptividade à colaboração.

## 1. Introdução

Os estudos realizados sobre a eficácia e qualidade das escolas identificam, entre outros factores, o clima organizacional como uma variável a ter em conta na melhoria dos desempenhos dos alunos (Anderson, 1985; Brunet, 1992; Revez, 2004; Shadur, Kienzle & Rodwell, 1999).

O clima organizacional é uma variável que tem um efeito directo e indirecto na motivação para as aprendizagens e conseqüente sucesso académico dos alunos, sendo um dos efeitos indirectos referidos pela literatura associados ao comprometimento, implicação e disposição dos professores para trabalharem, quer em grupo quer individualmente (Anderson & West, 1998).

O conhecimento do clima organizacional escolar permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho, que por sua vez, pode facilitar a planificação de projectos de intervenção/inovação e da implementação de práticas de colaboração entre professores (Anderson, 1985; Brunet, 1992; Pugach & Johnson, 1995; Owens, 2004). Estes factores possibilitam melhorar tanto o clima de escola como o de sala de aula, conduzindo à possibilidade de se criar situações consentâneas com o sucesso educativo (Creemers & Reezigt, 2003).

A colaboração entre professores é facilitada quando existe um clima organizacional escolar favorável à implementação deste tipo de práticas, assim como existe a evidência da influência das boas práticas de trabalho cooperado para a melhoria do clima organizacional (Pugach & Johnson, 1995). Na literatura anglo-saxónica pode-se encontrar várias experiências de trabalho cooperado que demonstram impactos ao nível dos alunos e dos professores. Também em Portugal, com base nessas experiências, Silva (2002) organiza a sua análise acerca dos benefícios da colaboração entre professores consoante os temas subjacentes ao nível das atitudes, desenvolvimento profissional, combate ao isolamento profissional, entre outros.

No plano do desenvolvimento profissional, as experiências de trabalho cooperado, proporcionam, tanto aos professores de ensino especial como do ensino regular: (1) o aumento da satisfação profissional como resultado do sucesso obtido pelos alunos; (2) o crescimento profissional enquanto aumento do repertório de experiências e competências profissionais; e por último, (3) o apoio pessoal possibilitado pela oportunidade de colaboração entre colegas (Walther–Thomas, 1997).

Ao nível dos alunos, Cook e Friend (1993) e Walther–Thomas (1997) identificam como benefícios decorrentes do trabalho cooperado entre professores para alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) os seguintes aspectos: sentimentos positivos enquanto sujeitos

que podem aprender; e aumento do desempenho académico. Por outro lado, estes benefícios estendem-se a alunos sem N.E.E., onde se podem destacar aspectos como: a melhoria do desempenho académico; e a promoção de estratégias e de competências de estudo.

A colaboração entre professores pode ser uma das medidas para fazer face aos desafios colocados pelo sistema actual de ensino, de forma a combater fenómenos de absentismo escolar, baixa motivação para as aprendizagens e as elevadas taxas de insucesso (Pugach & Jonhson, 1995). Os mesmos autores enquadram ainda a colaboração entre professores como uma tentativa de resposta à progressiva descentralização do sistema educativo; aumento da responsabilidade dos professores; diversidade da população escolar; atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais; e formas mais complexas de ensino.

A colaboração, nos últimos anos, tem assumido diversas formas, e no sistema de ensino português alguns decretos-lei remetem, implicitamente, para a colaboração entre professores como meio de planeamento, avaliação e resolução de problemas (e. g. Despacho Normativo nº 9590/99). Algumas destas interações têm estruturas mais formais do que outras, mas têm por base um trabalho de partilha, de responsabilidade e de aprendizagem cooperada que beneficia todos os alunos (Friend & Cook, 2000; Pugach & Johnson, 1995). Nos Estados Unidos e em Inglaterra o conceito de colaboração acomodou-se no campo educativo, tem tido um impacto sem precedentes, e tem aparecido ligado a muitos aspectos da escola. Na administração, surge sob a forma de participação do conselho executivo. Enquanto que entre professores aparece relacionado com actividades como: “mentoring”; “peer coaching”; “team teaching”; entre outras (Dettmer, Dyck & Thurston, 1999).

O presente estudo enquadra-se nesta heterogeneidade de relações e pretende aprofundar as relações existentes entre as percepções dos climas organizacionais das escolas, nomeadamente ao nível dos apoios das direcções escolares e dos relacionamentos interprofissionais, com os interesses e participação em diferentes modalidades de trabalho cooperado entre professores.

#### *Colaboração entre Professores*

Pugach e Johnson (1995) mencionam que colaborar é mais do que partilhar ideias, colaboração significa que os profissionais trabalham juntos na identificação e consecução de objectivos da comunidade escolar. A colaboração aparece numa relação de confiança entre os profissionais e não pode ser construída de uma forma artificial. A partilha de objectivos a atingir de uma determinada comunidade escolar é o que distingue a cooperação da colaboração (Lima, 2000). Esta envolve tanto uma boa relação com os colegas como a partilha de objectivos educativos. Isto porque, a partilha de ideias e de informação pode existir independentemente de objectivos educativos comuns.

Friend e Cook (2000) propõem um conceito que congrega as diferentes posições supra mencionadas. Para estes autores, a colaboração interpessoal é um estilo de interacção directa entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, se envolvem na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objectivos comuns.

Silva (2002) numa investigação realizada com professores do 2º e 3º Ciclo, refere que as representações dos professores sobre o conceito de colaboração ancora em dois núcleos centrais, trabalho em equipa e partilha, que congregam, por sua vez, treze subcategorias (e.g. planificação, reflexão, recursos, objectivos).

Não existe uma única forma de cooperar, esta deve ser abordada segundo uma perspectiva multidimensional, ou seja, diferentes situações sugerem variadas formas de interacção entre professores. Estes devem estar preparados para uma grande variedade de interacções possíveis nos seus locais de trabalho (Pugach & Johnson, 1995; Snell & Janney, 2000).

### *Clima Organizacional*

Os estudos sobre o clima organizacional tiveram origem nos Estados Unidos na década de 60, onde são destacados os trabalhos de Halpin e Croft. Estes trabalhos baseavam-se na análise do clima organizacional das instituições educativas através da percepção, dos professores, dos processos de liderança e das direcções das escolas (Revez, 2004).

A mesma autora, quando analisa a evolução do conceito clima, refere que este tem sido complementado por fundamentos das teorias das relações humanas, dos sistemas de administração e eficácia das escolas.

As escolas eficazes caracterizam-se, entre muitos outros aspectos, por terem um “clima positivo” (Anderson, 1985). Synder (1983, citado por Anderson, 1985) propõe o trabalho cooperado como modelo de trabalho entre professores, direcções das escolas, encarregados de educação e alunos de forma a se produzir um clima positivo, que por sua vez determina o sucesso ou não desse clima.

Segundo Pugach e Johnson (1995) a forma como os adultos lidam uns com os outros no local de trabalho consubstancia-se numa atmosfera, ou clima, influenciando os outros adultos e servindo de modelo para os alunos. Criar um clima cordial e de suporte entre todos os membros da comunidade educativa é um objectivo a ter em conta, visto que o trabalho desenvolvido pelos professores acarreta grande stresse.

O clima organizacional, como anteriormente foi referido, pode ser definido como um conjunto de percepções partilhadas da organização ao nível das suas políticas, medidas, práticas e procedimentos tanto formais como informais (Reichers & Schneider, 1990, citados por Shadur, *et al.*, 1999).

Alguns autores tendem a conceptualizar o clima numa aplicação mais específica, de forma a terem como objecto de estudo unidades de análise que não sejam a totalidade da escola. Podem tomar como unidade de observação a sala de professores, grupos de professores, departamentos e até mesmo, individualmente, a sala de aula de alguns professores (Gump's, 1971, Deal & Celotti, 1980, citados por Anderson, 1985; Anderson & West, 1998). Além de poderem averiguar a conjugação de factores para se produzir um determinado clima, como exemplo, Shadur e colaboradores (1999) indicam a disposição para se aceitar correr riscos, orientação para os resultados, criatividade, estimulação, desafio e liderança como características de um determinado tipo de clima – clima para a inovação.

Para Brunet (1992) o clima é considerado como um conjunto de atributos patentes na própria escola e que podem ser induzidos pela forma como a escola age, quer em relação ao seu interior, quer em relação ao exterior. Assim sendo, torna-se possível identificar três definições distintas de clima em função de outras tantas teorias: a medida múltipla dos atributos organizacionais; a medida perceptiva dos atributos individuais; e a medida perceptiva dos atributos organizacionais.

Na primeira é estabelecida uma relação entre os atributos físicos organizacionais e os factos objectivos verificáveis nos funcionários. Esta concepção não traduz, de modo algum, a forma vivencial do clima na organização, limitando-se a uma visão meramente reducionista deste conceito.

A segunda reporta-se ao clima, em função das percepções individuais de cada indivíduo, nomeadamente em função das suas satisfações pessoais. Esta análise revela mais uma micro-percepção do que uma descrição geral, apresentando evidentemente, mais uma visão redutora da realidade.

Por fim, na terceira, a percepção individual é motivo para uma análise e interpretação da realidade organizacional. O mesmo autor considera ainda que qualquer organização escolar comporta três grandes variáveis determinantes na génese do clima escolar: a estrutura, identificada com a própria estrutura física da escola; o processo organizacional, associado à gestão dos recursos humanos; e a variável comportamental, relativa ao funcionamento individual e de grupo.

Na primeira o autor integra a dimensão, os níveis hierárquicos e a descrição das tarefas. Na segunda, inclui o estilo de gestão, os modos de comunicação e ainda os modelos de resolução de conflitos. A terceira comporta, a nível individual, atitudes, personalidades e capacidades; a nível de grupo, estrutura, coesão, normas e papéis.

Anderson (1985) e Owens (2004), baseando-se nos trabalhos de Tagiuri de 1968 e integrando um conjunto de estudos sobre o clima organizacional, sugerem que a categorização

deste construto assenta em variáveis: ecológicas, do meio social; do sistema social; e da cultura.

Moos (1974, citado por Anderson, 1985) define ainda o clima social como: ecologia social, ambiente vivido por todos os indivíduos; factores ecológicos (e.g. geográficos e arquitectónicos); factores comportamentais; estrutura organizacional (e.g. dimensão e grau de controle); globalidade das características pessoais; e dimensões funcionais.

Em suma, o clima organizacional é um conceito que envolve várias dimensões onde a acção directiva das direcções escolares, nos seus diferentes domínios, e as relações entre os profissionais podem assumir-se como objectos de estudo (e.g. Anderson, 1985; Brunet, 1992; Owens, 2004; Revez, 2004). A relação entre estes, o interesse e a participação em actividades cooperativas, com todas as suas particularidades, é nomeada por alguns autores (e.g. Friend & Cook, 2000; Silva, 2002; Snell & Janney, 2000; Walther-Thomas *et. al*, 2000).

O presente estudo propõe-se a averiguar algumas das possíveis relações, cuja concretização se apresenta a seguir.

## **2. Questões de Investigação**

As questões que orientam a realização deste trabalho de monografia, com base na revisão da literatura, têm por base três eixos centrais.

Os três eixos considerados são:

1 – Quais as percepções de professores do ensino básico sobre os aspectos do clima organizacional escolar favorecedores do trabalho em equipa entre profissionais?

Esta questão serve o objectivo de caracterizar as percepções de professores relativamente: (1) às características do clima que favorecem o trabalho em equipa; (2) ao papel das direcções escolares na promoção de um clima organizacional escolar positivo; e (3) ao papel das direcções escolares na promoção do trabalho em equipa.

A caracterização das percepções permite definir áreas prioritárias de intervenção para se melhorar o clima organizacional das escolas, que por sua vez se liga às condições mais convenientes para o trabalho em equipa e respectivo sucesso educativo (e.g. Brunet, 1992; Owens, 2004; Revez, 2004). A relação entre climas organizacionais positivos e modalidades de trabalho cooperado são referidos por diversos autores, sobretudo na literatura anglo-saxónica. Synder (1983, citado por Anderson, 1985) propõe o trabalho cooperado como modelo de

trabalho preferencial nas escolas como forma de se chegar a um clima positivo, que por sua vez implica o sucesso dessas práticas cooperadas. Esta relação também é identificada por Young (1980, citado por Anderson, 1985) assim como Creemers e Reezigt (2003), destacam o papel das direcções das escolas na promoção do trabalho entre professores e a associação destas práticas com um clima de escola mais positivo. Refira-se também que a colaboração entre professores é nomeada na literatura como uma via para se ultrapassar os obstáculos diários colocados na vida da escola, importa identificar quais os factores que promovem um bom clima e quais os papéis das direcções escolares nessa tarefa, esta necessidade de clarificação é frequentemente referida por alguns autores (e.g. Friend & Cook, 2000; Pugach & Johnson, 1995).

2 – Qual é o interesse e a participação de professores dos 2º e 3º Ciclos nas actividades de trabalho cooperado tendo em conta as suas percepções do clima organizacional escolar?

Os autores Billingsley e colaboradores (1993) indicam que quando os professores percebem maiores apoios das direcções escolares participam mais no seu trabalho e estão mais disponíveis para ajudar os outros colegas. Assim como, os autores Wade, Welch e Jensen (1994) indicam que um maior interesse em práticas de colaboração está estreitamente ligada com as condições existentes nas escolas, nomeadamente nos apoios que recebem das suas direcções escolares e das relações estabelecidas entre os profissionais. No entanto, para Cook e Friend (1995) não é clara a relação entre os apoios dados pelas direcções escolares, as relações estabelecidas e a prestação dos professores em práticas de colaboração de diversa natureza.

Os apoios que são referidos na literatura (Billingsley, *et al.*, 1993) prendem-se com questões emocionais, informativas, instrumentais e encorajamentos. Anderson e West (1998) referem também a importância do apoio à inovação que integra alguns elementos dos anteriores ligados a práticas específicas. Um outro apoio considerado, referido por Cook e Friend (1993, 1995), é o apoio para o desenvolvimento profissional, que é mais direccionado para questões de formação.

3 - Qual a relação entre as diferentes modalidades de apoios e os relacionamentos interprofissionais com a participação e o interesse em práticas de colaboração?

Como foi referido na questão 2, para Cook e Friend (1993, 1995) não é clara, nem consensual, a relação entre os apoios dados pelas direcções escolares, os relacionamentos interprofissionais e a participação dos professores em práticas de colaboração de diversa

natureza. Até porque, segundo George e Hall (1999), a relação entre os apoios disponibilizados pelas direcções escolares e a percepção dos professores acerca desses apoios não é linear. Acrescentando ainda o facto de, Anderson e West (1998) considerarem que nem todas as modalidades de apoios, e suas características, são necessárias para diferentes práticas, e que a presença desses apoios não implica que sejam percebidos como tais, uma vez que tem de se enquadrar estes num contexto cultural (e.g. valores e crenças) e num clima organizacional (e.g. relacionamentos interprofissionais e liderança). A partir desta questão pretende-se fazer uma incursão a esta realidade procurando analisar a interacção e estudar os modelos explicativos e preditivos onde se encontrem presentes os vários tipos de apoios e dos relacionamentos interprofissionais em função dos vários tipos de interesses e práticas de trabalho cooperado.

### **3. Método**

#### *Participantes*

O presente estudo envolveu 66 professores de 2º e 3º Ciclos que leccionam em escolas do continente português. Os questionários foram preenchidos por professores a desempenharem funções em escolas localizadas na zona de Lisboa, Loures, Cascais, Almada; Azambuja e Torres Novas. A escolha das escolas assentou nos critérios de aceitação por parte dos concelhos executivos e respectivos docentes, desta forma o método de amostragem denomina-se por conveniência (Hill & Hill, 2000).

O quadro n.º 5 mostra a distribuição percentual dos participantes segundo as variáveis demográficas. A análise da primeira coluna, referente à variável género, indica que a maioria da amostra é constituída por professoras, contabilizando 79,4% dos participantes inquiridos. A área disciplinar mais representada pelos professores neste estudo é a de humanidades, assumindo um valor que traduz quase metade da amostra (45,6%). A terceira variável é a TSD (tempo de serviço de docente), constituída a partir dos intervalos de tempo que caracterizam o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000), encontrando-se organizada segundo 3 etapas, em que a primeira etapa corresponde à primeira e segunda fase do autor. A maioria dos professores, representando 57% da amostra, exerce a sua função de docência entre os 7 e os 25 anos.

Quadro n.º 5 - Caracterização das variáveis demográficas

Género	Área Disciplinar	TSD
F = 79,4% M = 20,6%	Humanidades = 45,6% Ciências = 33,8% Expressões = 5,9% Outras = 14,7%	[1 – 6] = 13,8% [7 – 25] = 57,4% [25 – 35] = 29,4%
F - Feminino   M - Masculino   TSD – Tempo de serviço de docente		

#### *Procedimento*

O levantamento dos dados necessários à investigação foi realizado através da distribuição de um questionário a professores dos 2º e 3º Ciclos. Após a entrega, agendámos uma data para a recolha dos mesmos, acordando-se um período de 15 dias para o seu preenchimento. Dos 412 questionários entregues, recolheram-se 68, o que equivale a uma taxa de devolução de 17%. Após a recolha do número necessário de questionários procedeu-se à análise estatística quantitativa e qualitativa.

#### *Instrumento*

Com base na análise da literatura, do estudo de documentos e trabalhos científicos, de natureza anglo-saxónica e portuguesa, sobre a colaboração entre professores e clima organizacional foi adaptado e construído o instrumento final. O instrumento é composto por uma folha de rosto com a descrição breve do âmbito e objectivos da investigação, onde se assegura a confidencialidade e anonimato das respostas, e por último, agradece-se a colaboração na investigação. O instrumento é composto por 4 partes e as respostas seguem um formato tipo escala de likert, com cotações de 1 a 6, em que 1 corresponde a nunca e 6 a sempre. A primeira parte, com 24 itens, aborda o interesse pela colaboração e os seus itens estão categorizados em interesse pela: obtenção de (in)formação; dinamização de formação na área da colaboração; partilha de informação sobre colaboração; observação de experiências de colaboração. De seguida, aparece a parte referente ao envolvimento em práticas de colaboração, com 15 itens que se agrupam sob os temas: actividades lúdico-pedagógicas; planificação; e interdisciplinaridade. Estes dois conjuntos de afirmações têm como base a análise da tese de mestrado de Silva realizada em 2002. A terceira parte deste instrumento remete para o apoio da direcção que, com base na revisão literária, integra a categoria clima organizacional da última parte do instrumento. O tema referente ao apoio da direcção é composto pelas sub-categorias, a saber: emocional; encorajamento; informativo; e instrumental. Esta parte tem a sua origem na tradução e adaptação para português do instrumento “The Effects Of Principal Support on Special and General Educators” de Billingsley e Littrell de 1994. A última parte, que tem

como objectivo explorar a percepção dos sujeitos sobre o clima organizacional, contempla 18 itens categorizados em apoio à inovação e relacionamentos interprofissionais. Os itens referentes ao clima assentam na análise da do trabalho de Silva (2002) e do instrumento “Team Climate Inventory” de West e Anderson de 1998.

A utilização de um instrumento adaptado e traduzido para português durante a investigação urge a análise das suas propriedades métricas (Hill e Hill, 2000). Para se averiguar a validade teórica recorreu-se à Análise Factorial de Componentes Principais (AFCP), para cada dimensão a estudar (i.e. apoios, interesses e práticas) e para se estimar a fiabilidade aplicou-se o teste de Alfa de Cronbach (consistência interna) que segundo Pestana e Gageiro (2000) é o mais apropriado.

A AFCP produziu 4 factores para a dimensão dos interesses, contribuindo para a explicação de 66% da variância total. Para a dimensão práticas, foram extraídos 5 factores explicando 67% da variância total. Enquanto que, para a dimensão apoios foram extraídos 4 factores, que traduzem 66% da explicação da variância total. É de referir ainda que só foram considerados os itens que saturassem a partir do valor de 0.40 para efeitos de agregação ao factor. Como se pode verificar no quadro n.º 6, o primeiro factor agrupa itens que se podem interpretar como «Interesse em Participar em Grupos de Trabalho» (INT\_PGP), este é responsável por 47,51% da variância explicada. O segundo factor com maior percentagem de variabilidade (10,86%) integra itens que se podem codificar em «Interesse em Dinamizar Formação e Avaliação» (INT\_DIN\_FA). Os factores com menor variância explicada integram itens que podem ser denominados por «Interesse em obter Formação» (INT\_O\_FOR) e «Interesse em obter Informação» (INT\_O\_INF), com as respectivas percentagens de 5,88 e 4,59.

Quadro n.º 6 - Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes Interesses

Itens	Componentes			
	1	2	3	4
1	,844			
2	,658			
3	,793			
5	,801			
6	,512			
9	,543			
23	,705			
4		,488		
8		,853		
10		,763		
12		,776		
13		,456		
14		,710		
16		,772		
21		,562		
15			,809	
17			,569	
18			,577	
19			,661	
20			,709	
22			,585	
7				,589
11				,552
24				,698
% Variância explicada	47,51	10,86	5,88	4,59
KMO = ,822	Método de Extracção: Análise de Componentes Principais			
Teste de Bartlett's	Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser			
Sig. = ,000	A rotação convergiu em 6 interacções.			

Na segunda dimensão (ver quadro n.º 7), extraiu-se como primeiro factor itens que se podem interpretar como «Práticas de Actividades Lúdico-Pedagógicas» (PRA\_ALP), este é responsável por 28,05% da variância explicada. O segundo factor apresenta um valor de variância explicada na ordem dos 14,42%, codificando itens referentes a «Práticas de Planificação» (PRA\_PLA). Os três últimos factores apresentam valores percentuais aproximados (respectivamente: 11,75%, 9,36% e 7,52), e podem ser interpretados como: as «Práticas de Desenvolvimento do Projecto Curricular» (PRA\_DPC); as «Práticas de Desenvolvimento do Projecto Escola» (PRA\_DPE); e como «Práticas Interdisciplinares» (PRA\_INTER).

Quadro n.º 7 - Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax da Variáveis Latentes Práticas

Itens	Componentes				
	1	2	3	4	5
33	,772				
34	,840				
36	,608				
38	,753				
27		,758			
28		,710			
29		,633			
31		,669			
35			,764		
37			,607		
39			,731		
30				,788	
32				,865	
25					,792
26					,706
% Variância explicada	28,05	14,42	11,75	9,36	7,52
KMO = ,655		Método de Extracção: Análise de Componentes Principais			
Teste de Bartlett's		Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser			
Sig. = ,000		A rotação convergiu em 6 interacções.			

Na última dimensão (ver quadro n.º 8), o primeiro factor agrupa itens que se podem interpretar como «Apoios à Inovação» (AP\_INOV), este é responsável por 45,60% da variância explicada. O segundo factor com maior percentagem de variabilidade (7,56%) integra itens que se podem codificar em «Apoios para o Desenvolvimento Profissional» (AP\_DPRO). Os factores com menor variância explicada integram itens que podem ser denominados por «Apoios Instrumentais e Encorajamentos» (AP\_INST\_ENC) e «Apoios Emocionais e Informativos» (AP\_EMO\_INF), com as respectivas percentagens de 6,62 e 5,18.

Quadro n.º 8 - Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes Apoios

Itens	Componentes			
	1	2	3	4
42	,532			
43	,615			
62	,569			
63	,609			
65	,721			
68	,709			
75	,510			
76	,712			
78	,713			
80	,515			
82	,726			
84	,651			
51		,710		
53		,710		
54		,626		
57		,828		
58		,886		
59		,657		
61		,544		
64		,515		
67		,606		
71		,584		
47			,612	
55			,789	
56			,690	
60			,652	
66			,625	
69			,535	
70			,820	
72			,654	
73			,538	

Quadro n.º 8 (cont.) - Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes Apoios

91			,581	
40				,774
44				,700
45				,849
46				,616
48				,594
49				,582
50				,592
52				,778
% Variância explicada	45,60	7,56	6,62	5,18

KMO = ,750

Teste de Bartlett's  
Sig. = ,000

Método de Extração: Análise de Componentes Principais  
Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser  
A rotação convergiu em 6 interacções.

A análise da consistência interna pode ser observada no quadro n.º 9, que indica os valores do alfa de Cronbach para cada componente e escala. Segundo Hill e Hill (2000) os valores obtidos de consistência interna para as componentes «AP\_INOV», «AP\_DPRO» e «AP\_INST\_ENC» são *Excelentes* porque assumem valores acima do 0,9. As variáveis «INT\_PGT», «INT\_O\_FO», «INT\_DIN\_F», «INT\_O\_INF», «AP\_EMO\_INF» e «R\_INTER» com valores imediatamente inferiores apresentam valores entre o intervalo de 0,8 e 0,9, denominando-se valores *Bons*. Entre os intervalos de 0,7 e 0,8 estão as variáveis «PRA\_ALP» e «PRA\_PLA», consideram-se estes valores de *Razoáveis*. Por último, os valores imediatamente abaixo do intervalo supracitado e perto do valor 0,6 estão as variáveis «PRA\_INT», «PRA\_DPC» e «PRA\_DPE» apresentando valores considerados *Fracos*. Quanto aos valores de consistência interna obtidos para a escala do clima e para a dos interesses são considerados de excelentes, uma vez que se situam acima dos 0,9. Enquanto que a escala 'práticas' apresenta o valor de consistência interna de 0,804 que é considerado *Bom*.

Quadro n.º 9 - Valores dos coeficientes de fiabilidade interna

Valores de Alfa		
	Componentes	Escala
Interesses	INT_PGT	,899
	INT_O_FO	,897
	INT_DIN_F	,892
	INT_O_INF	,840
		,946
Práticas	PRA_ALP	,773
	PRA_DPC	,685
	PRA_DPE	,693
	PRA_INT	,551
	PRA_PLA	,729
		,804
Clima Organizacional	AP_INOV	,944
	AP_DPRO	,927
	AP_INST_ENC	,926
	AP_EMO_INF	,885
	R_INTER	,841
		,970

#### *Organização dos Factores Apoios e Relacionamentos*

Para efeitos de tratamento estatístico, dos componentes referentes ao clima organizacional escolar, procedeu-se à divisão em dois grupos dos apoios e relacionamentos interprofissionais, de modo a obter em cada um dois agrupamentos de medidas que se pudessem denominar baixa/alta percepção. Segundo Hill e Hill (2000) a transformação de uma variável contínua em

discreta através da separação em dois grupos, um maior e outro menor que a mediana e excluindo-a, é um processo aceitável e estatisticamente credível. Os valores das medianas para cada um dos componentes podem ser visualizadas no quadro n.º 10.

Quadro n.º 10 – Categorização dos grupos de percepção

Factores	Baixo	Alto
AP INOV	$x < 4,125$	$x > 4,125$
AP DPRO	$x < 3,600$	$x > 3,600$
AP INST ENC	$x < 4,400$	$x > 4,400$
AP EMO INF	$x < 5,250$	$x > 5,250$
R INTER	$x < 4,045$	$x > 4,045$

x – valor de percepção dos professores obtido nas respostas ao questionário

#### 4. Análise de resultados

*Qual é a participação de professores dos 2º e 3º Ciclos nas actividades de trabalho cooperado tendo em conta as suas percepções do clima organizacional escolar?*

Pretendeu-se verificar a existência de diferenças significativas entre professores que percepcionassem maiores ou menores apoios e relacionamentos interprofissionais associados à participação em diferentes modalidades de práticas cooperativas e interesse por estas. Apenas serão mencionados os resultados dos tratamentos estatísticos significativos ( $p\text{-value} \leq 0,05$ ) através do teste t-student.

Quadro n.º 11 - Cruzamento entre os factores «PRA\_PLA» e «PRA\_DPC» com «AP INST ENC»

Factor	AP_INST_ENC	N	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
					T	Sig.
PRA_PLA	Baixo	33	4,116	-,651*	-2,514	,014
	Alto	33	4,757			
PRA_DPC	Baixo	33	3,606	-,828*	-3,207	,002
	Alto	33	4,434			

\* A diferença de médias é significativa a um nível  $\leq ,05$  | AP\_INST\_ENC – Apoios instrumental e encorajamento | PRA\_PLA – Praticas de planificação | PRA\_DPC – Praticas de desenvolvimento de projectos curriculares

A leitura do quadro n.º 11 permite verificar que os professores que percepcionam maiores apoios instrumentais/encorajamentos por parte das direcções escolares estão mais envolvidos em práticas de planificação de trabalho cooperado do que aqueles que percepcionam menores apoios. A comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos. Resultados similares podem-se observar quando se

confere as práticas de desenvolvimento curricular, ou seja, a comparação das médias obtidas, entre o grupo com uma percepção mais baixa e mais alta, de apoios instrumentais/encorajamentos é estatisticamente significativa, e favorável ao maior envolvimento em práticas de desenvolvimento curricular dos últimos.

Quadro n.º 12 - Cruzamento entre os factores «PRA\_ALP», «PRA\_DPC» e «PRA\_INTER» com «AP\_INOV»

Factor	AP_INOV	N	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
					T	Sig.
PRA_ALP	Baixo	34	3,573	-,455*	-2,229	,029
	Alto	34	4,112			
PRA_DPC	Baixo	34	3,539	-1,019*	-4,206	,00
	Alto	34	4,558			
PRA_INTER	Baixo	34	3,132	-,794*	-3,017	,004
	Alto	34	3,926			

\* A diferença de médias é significativa a um nível  $\leq ,05$  | AP\_INOV – Apoio à inovação | PRA\_ALP – Práticas de actividades lúdico pedagógicas | PRA\_DPC – Práticas de desenvolvimento de projectos curriculares | PRA\_INTER – Práticas de interdisciplinaridade

A média mais baixa do factor práticas de actividades lúdico-pedagógicas é atingida por professores que percebem menor apoio à inovação. Enquanto que o valor mais alto de envolvimento em práticas de actividades lúdico-pedagógicas é atingido por professores que percebem maiores apoios à inovação por parte das direcções escolares. A comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos. O factor participação no desenvolvimento do projecto curricular parece apresentar a maior diferença de médias estatisticamente significativas, referentes à percepção de apoios para a inovação. Sendo os professores que percebem maiores apoios à inovação os que apresentam maiores médias de participação neste tipo de práticas. Dos professores considerados relativamente à percepção dos apoios à inovação, os que percebem estes apoios como mais baixos são aqueles que apresentam médias mais baixas. Comparando com os professores que percebem mais este tipo de apoios as diferenças são estatisticamente significativas.

Quadro n.º 13 - Cruzamento entre os factores «PRA\_ALP» e «PRA\_INTER» com AP\_DPRO

Factor	AP_DPRO	N	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
					T	Sig.
PRA_ALP	Baixo	33	3,545	-,595*	-2,507	,015
	Alto	33	4,140			
PRA_INTER	Baixo	33	3,257	-,586*	-2,067	,043
	Alto	33	3,843			

\* A diferença de médias é significativa a um nível  $\leq ,05$  | AP\_DPRO – Apoio ao desenvolvimento profissional | PRA\_ALP – Práticas de actividades lúdico pedagógicas | PRA\_INTER – Práticas de interdisciplinaridade

A leitura do quadro n.º 13 permite verificar que os professores que percebem maiores apoios ao desenvolvimento profissional por parte das direcções escolares estão mais envolvidos em práticas de actividades lúdico-pedagógicas de trabalho cooperado do que aqueles que percebem menores apoios. A comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos. Quando se observa os valores das médias das práticas de actividades lúdico-pedagógicas conclui-se que estes valores seguem no mesmo sentido dos anteriores. Ou seja, a comparação das médias obtidas, entre o grupo com uma percepção mais baixa e mais alta, de apoios ao desenvolvimento profissional é estatisticamente significativa, e favorável ao maior envolvimento em práticas de colaboração interdisciplinares dos últimos.

Quadro n.º 14 - Cruzamento entre os factores «PRA\_ALP», «PRA\_DPC», «PRA\_DPE» e «PRA\_INTER» com R\_INTER

Factor	R_INTER	N	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
					t	Sig.
PRA_ALP	Baixo	34	3,338	-1,007*	-4,646	,00
	Alto	34	4,346			
PRA_DPC	Baixo	34	3,696	-,706*	-2,728	,008
	Alto	34	4,402			
PRA_DPE	Baixo	34	3,221	-,721*	-2,190	,032
	Alto	34	3,941			
PRA_INTER	Baixo	34	3,015	-1,029*	-4,109	,00
	Alto	34	4,044			

\* A diferença de médias é significativa a um nível  $\leq ,05$  | R\_INTER – Relacionamento interprofissional | PRA\_ALP – Práticas de actividades lúdico pedagógicas | PRA\_DPC – Práticas de desenvolvimento de projectos curriculares | PRA\_DPE – Práticas de desenvolvimento do projecto escola | PRA\_INTER – Práticas de interdisciplinaridade

A leitura do quadro n.º 14 revela que, contemplando todos os factores, os professores que percebem melhores relacionamentos inter-profissionais apresentam médias mais elevadas de participação em actividades lúdico-pedagógicas, de desenvolvimento de projectos curriculares, de desenvolvimento do projecto escola e de interdisciplinaridade do que aqueles que percebem menos este bom relacionamento entre profissionais. A comparação das médias obtidas pelos diferentes grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos.

*Qual é o interesse de professores dos 2º e 3º Ciclos nas actividades de trabalho cooperado tendo em conta as suas percepções do clima organizacional escolar?*

Quadro n.º 15 - Cruzamento entre os factores «INT\_PGT», «INT\_O\_FO» e «INT\_O\_INF» com «AP\_INOV»

Factor	AP_INOV	n	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
					t	Sig.
INT_PGT	Baixo	34	4,609	-,483*	-2,711	,009
	Alto	34	5,092			
INT_O_FO	Baixo	34	4,259	-,426*	-2,188	,032
	Alto	34	4,686			
INT_O_INF	Baixo	34	4,431	-,657*	-3,452	,001
	Alto	34	5,088			

\* A diferença de médias é significativa a um nível  $\leq ,05$  | AP\_INOV – Apoio à inovação | INT\_PGT – Interesse em práticas de grupos de trabalho | INT\_O\_FO – Interesse em obter formação | INT\_O\_INF – Interesse em obter informação

Como se pode verificar no quadro n.º 15, os professores que percebem maiores apoios à inovação por parte das direcções escolares apresentam médias mais elevadas do que aqueles que percebem menores apoios relativamente ao interesse em práticas de grupos de trabalho. Apesar de ambas as médias serem elevadas, a comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos.

Resultados similares podem-se observar quando os factores em causa são: os interesses em obter formação e informação. Ou seja, a comparação das médias obtidas, entre o grupo com uma percepção mais baixa e mais alta, de apoios para a inovação são estatisticamente significativas, e favorável ao maior interesse em obter formação e informação dos que percebem o apoio de uma forma mais alta.

Quadro n.º 16 - Cruzamento entre os factores «INT\_PGT» e «AP\_EMO\_INF»

Factor	AP_EMO_INF	n	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
					T	Sig.
INT_PGT	Baixo	32	4,612	-,462*	-2,439	,018
	Alto	32	5,074			

\* A diferença de médias é significativa a um nível  $\leq ,05$  | AP\_EMO\_INF – Apoio emocional e informativo | INT\_PGT – Interesse em práticas de grupos de trabalho

A média mais baixa do factor interesse em práticas de grupos de trabalho é atingida por professores que percebem menor apoio emocional e informativo. Enquanto que o valor médio mais alto de interessados é alcançado por professores que percebem maiores apoios emocionais e informativos por parte das direcções escolares. A comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos.

Quadro n.º 17 - Cruzamento entre os factores «INT\_PGT» e «INT\_O\_FO» com «R\_INTER»

Factor	R_INTER	N	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
					T	Sig.
INT_PGT	Baixo	34	4,668	-,366*	-2,004	,049
	Alto	34	5,034			
INT_O_FO	Baixo	34	4,255	-,436*	-2,243	,028
	Alto	34	4,691			

\* A diferença de médias é significativa a um nível  $\leq ,05$  | R\_INTER – Relacionamentos interprofissionais | INT\_PGT – Interesse em práticas de grupos de trabalho | INT\_O\_FO – Interesse em obter formação

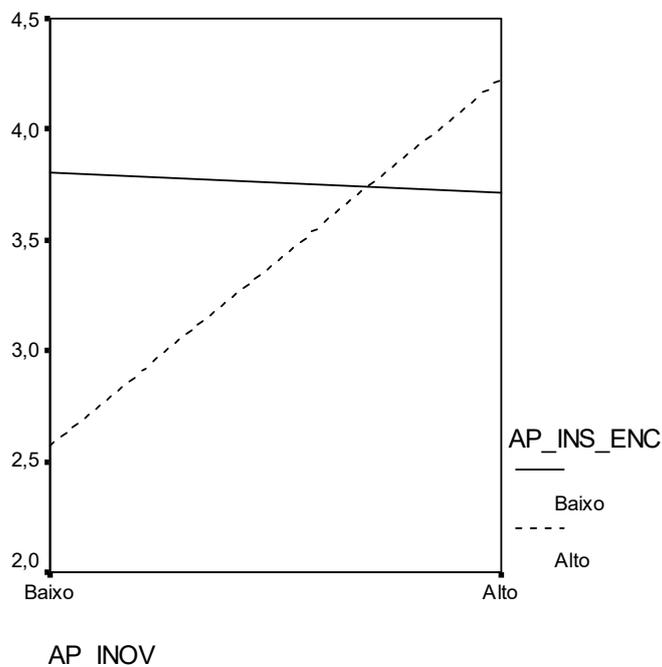
Os professores que percebem melhores relacionamentos interprofissionais estão mais interessados em práticas de grupos de trabalho do que aqueles que apresentam médias inferiores. A comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos. Quando se observa os valores das médias dos interesses em obter formação conclui-se que estes valores seguem no mesmo sentido dos anteriores, ou seja, a comparação das médias obtidas, entre o grupo com uma percepção mais baixa e mais alta, de relacionamentos inter profissionais é estatisticamente significativa, e favorável a um maior interesse em obter formação por parte dos últimos.

*Relação entre os Apoios e Relacionamentos Interprofissionais com a Participação em Actividade de Colaboração*

Após a análise individual dos factores em estudo, descrever-se-á de seguida as possíveis interacções dos factores em estudo, nomeadamente, dos apoios e relacionamentos interprofissionais em função da participação em actividades de colaboração. Com o recurso ao teste estatístico GLM multivariada (general linear model) apenas se consideraram as interacções significativas ( $p\text{-value} \leq 0,05$ ). Serão ainda ponderadas propostas de para alguns modelos explicativos e preditivos do comportamento dos diferentes apoios e relacionamentos interprofissionais em função das diferentes actividades de colaboração, com recurso à Regressão Linear Múltipla.

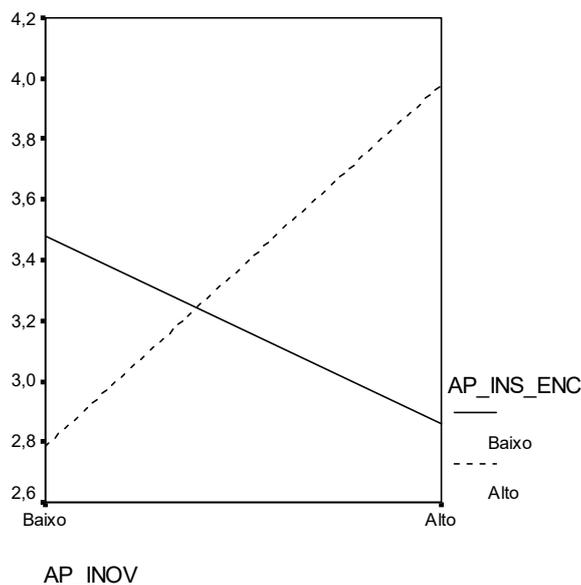
*Estudo da Interacção dos Factores: Apoios e Relacionamentos Interprofissionais em Função das Diferentes Actividades de Colaboração*

Gráfico n.º 1 – Representação da interacção entre «AP\_INOV» e «AP\_INST\_ENC»: estudo das PRA\_ALP



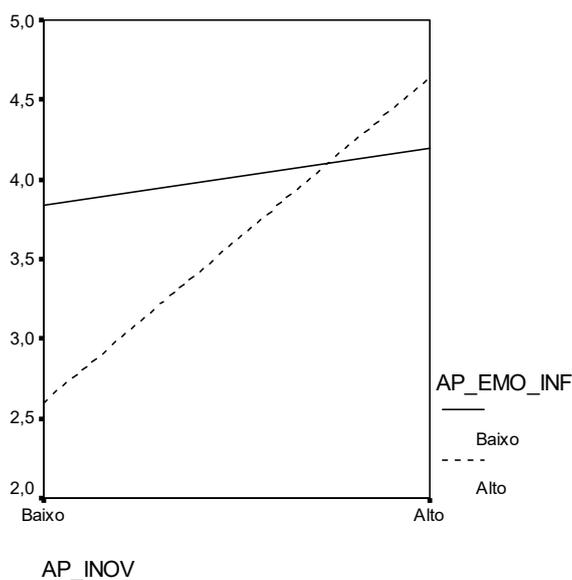
Os dados presentes no gráfico n.º 1 mostram que, de um modo geral, os valores médios mais baixos de envolvimento de professores em práticas subordinadas a actividades lúdico-pedagógicas acontecem quando estes percebem menores apoios à inovação e maiores apoios instrumentais/encorajamentos. Por outro lado, quando se observam maiores valores médios de envolvimento neste tipo de práticas, estes acontecem quando existe uma maior percepção de ambos apoios.

Gráfico n.º 2 – Representação da interacção entre «AP\_INOV» e «AP\_INST\_ENC»: estudo das PRA\_DPE



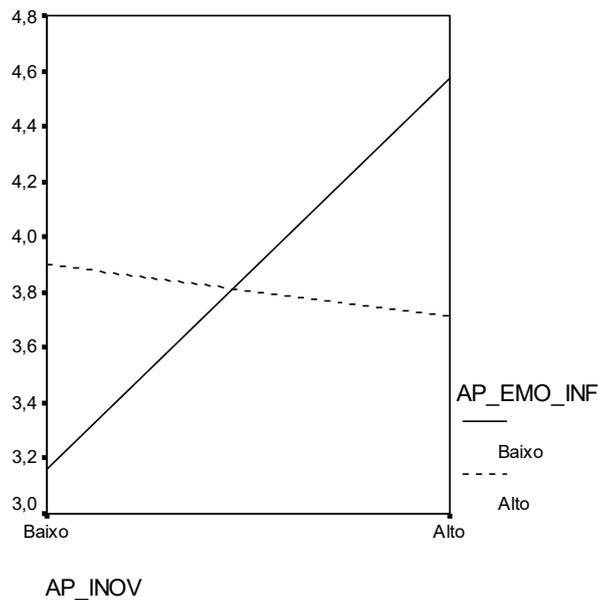
Os dados presentes no gráfico n.º 2 mostram que, de um modo geral e à semelhança do que se observou anteriormente, os valores médios mais baixos de envolvimento de professores em práticas relacionadas com o desenvolvimento do projecto escola acontecem quando estes percebem menores apoios para a inovação e maiores apoios instrumentais/encorajamentos. Por outro lado, quando se observa maiores valores médios de envolvimento neste tipo de práticas, estes registam-se quando existe uma maior percepção de ambos apoios.

Gráfico n.º 3 – Representação da interacção entre «AP\_INOV» e «AP\_EMO\_INF»: estudo das PRA\_DPC



Quanto à relação entre os apoios mencionados, pode-se verificar no gráfico n.º 3 que os valores médios mais altos registados de práticas ligadas ao desenvolvimento do projecto curricular registam-se nos professores que percebem maiores apoios, tanto para a inovação como emocionais e informativos. Os valores médios imediatamente abaixo dos anteriores, de participação neste tipo de práticas são registados por professores que percebem menores apoios emocionais e informativos, no entanto, de forma inversa com os apoios para a inovação.

Gráfico n.º 4 – Representação da interacção entre «AP\_INOV» e «AP\_EMO\_INF»: estudo das PRA\_INT



Observando o gráfico n.º 4, pode-se verificar que os valores médios mais altos de práticas interdisciplinares se registam nos professores que percebem maiores apoios para a inovação e menores apoios emocionais/informativos. Os valores médios imediatamente abaixo dos anteriores, de participação neste tipo de práticas, são registados por professores que percebem maiores apoios emocionais e informativos, no entanto, de forma inversa com os apoios para a inovação.

### **Qual é a Relação entre as Diferentes Modalidade de Apoios e os Relacionamentos**

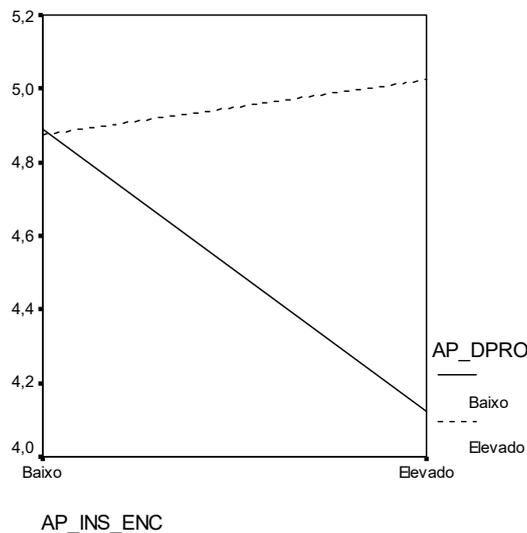
#### *Interprofissionais com o Interesse em Práticas de Colaboração?*

Em relação às possíveis interações entre factores em estudo, nomeadamente, dos apoios e relacionamentos interprofissionais em função dos interesses em participar em actividades de colaboração, utilizou-se o teste estatístico GLM multivariada (general linear model) para averiguar as possíveis interações significativas ( $p\text{-value} \leq 0,05$ ).

As propostas de alguns modelos explicativos e preditivos do comportamento dos diferentes apoios e relacionamentos interprofissionais em função do interesse em participar em actividades de colaboração, com recurso à Regressão Linear Múltipla, serão ainda mencionadas.

*Estudo da Interação dos Factores: Apoios e Relacionamentos Interprofissionais em Função dos Diferentes Interesses em Participar em Actividades de Colaboração*

Gráfico n.º 5 – Representação da interação entre «AP\_DPRO» e «AP\_INST\_ENC»: estudo das INT\_PGT



Os dados presentes no gráfico n.º 5 mostram que, de um modo geral, pode-se ordenar os valores médios, dos mais baixos para os mais elevados, de interesse em práticas de grupos de trabalho em função dos apoios da seguinte forma: (1) menor percepção de apoio ao desenvolvimento profissional e maior apoio instrumental/encorajamento; (2) maior percepção de apoio ao desenvolvimento profissional e menor apoio instrumental/encorajamento; (3) menor percepção de apoio ao desenvolvimento profissional e menor apoio instrumental/encorajamento; e, (4) maior percepção de apoio ao desenvolvimento profissional e maior apoio instrumental/encorajamento.

## 5. Discussão

**Qual é a participação de professores do ensino básico nas actividades de trabalho cooperado tendo em conta as suas percepções do clima organizacional escolar?**

A partir da análise de resultados obtidos pode-se inferir que: (1) a percepção de maior apoio instrumental e encorajamento reflecte-se numa maior participação de actividades de

trabalho cooperado no âmbito da planificação, assim como em actividades de desenvolvimento do projecto curricular; (2) os professores que percebem maior apoio à inovação registam valores médios mais elevados de participação em actividades de trabalho cooperado de cariz lúdico-pedagógico, assim como em actividades de desenvolvimento do projecto curricular e interdisciplinar; (3) em relação a uma maior percepção de apoios para o desenvolvimento profissional verifica-se uma maior participação dos professores em mais actividades de trabalho cooperado, nomeadamente, lúdico-pedagógico e interdisciplinares.

Depreende-se a partir destes dados que uma maior participação em actividades interdisciplinares e lúdico-pedagógicas está associada a uma maior percepção de apoios para a inovação e para o desenvolvimento profissional. Brunet (1992) considera que a ausência da percepção de apoios por parte dos professores implica a ineficácia do aperfeiçoamento ou formação dos professores no contexto directo, isto porque estes têm a noção de que a formação em nada serve para a consolidação das suas práticas. Quando o contrário acontece, os professores sentem que estes tipos de apoios servem como complemento necessário às dificuldades que possam encontrar.

As actividades referidas envolvem a presença de dois ou mais professores em contextos díspares, enquanto que nas actividades interdisciplinares a actuação dos professores é mais formal, na situação de actividades lúdico-pedagógicas o ambiente é de natureza mais informal (Silva, 2002).

O registo de maior participação em actividades de desenvolvimento do projecto curricular nota-se nos professores que percebem mais apoios para a inovação e apoios instrumentais/encorajamentos. Estes últimos referidos exercem efeitos também positivos na participação em actividades de planificação. O que leva a sublinhar que estas actividades são fundamentais para o sucesso das práticas cooperativas, isto porque é nestes espaços que se torna possível aferir as expectativas e metodologias a implementar, prevendo ou regulando possíveis desentendimentos (Cook & Friend, 1993, 1995; Walther-Thomas *et al.*, 2000). Uma possível linha interpretativa segue a evidência de que este tipo de práticas exigem espaços ou recursos para que possam ter lugar, assim como é uma situação potencialmente constrangedora devido à cultura de isolamento dos professores, ou colegialidade artificial, comum à maior parte dos sistemas educativos (Hargreaves, 1998), o que pode significar a necessidade de «feedback's» positivos de forma a regular constantemente esta nova experiência.

É de referir ainda um apoio transversal aos professores que estão envolvidos em práticas de colaboração, ou seja, quando estas interações decorrem sem constrangimentos os próprios professores podem assumir diferentes papéis (e.g. papel de suporte, informação, facilitação e

prescrição) que facilitam o decorrer do trabalho cooperado. Por sua vez, podem facilitar a percepção de apoios das direcções escolares (Pugach & Johnson, 1995).

### **Qual é o interesse de professores dos 2º e 3º Ciclos nas actividades de trabalho cooperado tendo em conta as suas percepções do clima organizacional escolar?**

No grupo de hipóteses colocadas referentes ao interesse dos professores em participar em diferentes modalidades de trabalho cooperado supunha-se que perante a maior percepção de apoios e relacionamentos interprofissionais os valores médios de interesses seriam mais elevados. Até porque Wade, Welch e Jensen (1994) indicam que elevado interesse em cooperar encontra-se relacionado com as características do clima organizacional da escola, nomeadamente dos apoios e valores que são disponibilizados, onde as direcções escolares assumem um papel de grande relevo. Tendo em conta o tratamento estatístico efectuado infirma-se que a maior percepção de apoios instrumentais/encorajamentos e ao desenvolvimento profissional por parte das direcções escolares reflecte-se de forma significativa nos valores médios mais elevados dos diferentes tipos de interesses considerados ( $p\text{-value} \leq 0,05$ ). O que reflecte que estes apoios, ao nível dos recursos, ou de natureza mais administrativa, não exercem um efeito significativo nos diferentes tipos de interesses relacionados com as práticas cooperativas.

A afirmação anterior não se verifica para as seguintes hipóteses, não porque se possa confirmar em todas as modalidades de interesse consideradas, mas apenas em algumas destas modalidades, são elas: (1) os professores que percebem mais apoios à inovação estão mais interessados em participar em grupos de trabalho, em obter formação e informação subjacentes à temática do trabalho cooperado; (2) quando percebido um maior apoio emocional e informativo os professores estão mais interessados em participar em grupos de trabalho cooperado; (3) a percepção por parte dos professores de relacionamentos interprofissionais mais favoráveis revela-se em maior interesse em participar em grupos de trabalho e em obter formação.

Considerando estes dados e a literatura sobre a matéria sugere-se que o interesse na participação em grupos de trabalho está associado a uma percepção de relacionamentos interprofissionais favoráveis, de apoios à inovação e emocionais/informativos. O que indica que o interesse por esta prática cooperativa está de certa forma dependente do clima vivido na escola entre os profissionais, que segundo Silva (2002) alguns professores antecipam a existência do aumento de problemas de comunicação aquando da experiência de práticas

cooperativas que por sua vez contribuem para um clima relacional pouco favorável. O apoio à inovação e emocional/informativo parece sustentar essa antecipação.

Um número significativo de professores manifesta maior interesse em obter formação quando percebe maior apoio emocional/informativo e à inovação. Este facto indica que existe uma relação entre a manifestação de apoio por parte das direcções escolares, designadamente, na prestação de informações com o seu interesse em receber formação no directo com vista à implementação de estratégias de trabalho cooperativo (Billingsley & Littrell, 1994). No campo dos saberes Hargreaves (1998) refere que a vivência de uma época de incertezas morais e científicas, ou seja, uma situação temporal que o saber não é total nem imutável causa, de uma forma geral, algum desconforto aos professores, o apoio emocional e informativo poderá ter algum papel nesta situação.

A última ilação que decorre das enumerações anteriores, insinua a relação entre o interesse em obter informação e a percepção de um maior apoio à inovação. Esta relação parece explicável quando alguns professores já têm alguma experiência no trabalho cooperado e apenas necessitam de algumas informações para regular as suas práticas pedagógicas (Cook & Friend, 1993, 1995).

### **Qual é a Relação entre as Diferentes Modalidades de Apoios e os Relacionamentos Interprofissionais com a Participação em Práticas de Colaboração?**

#### *Estudo da Interação dos Factores: Apoios e Relacionamentos Interprofissionais em Função das Diferentes Actividades de Colaboração*

O estudo da relação entre os factores apoio à inovação, apoio instrumental/encorajamento e os factores participação em actividades lúdico-pedagógicas e desenvolvimento do projecto escola permite retirar as seguintes anotações: (1) os dados revelam menor participação dos professores em práticas subordinadas a actividades lúdico-pedagógicas e no desenvolvimento do projecto escola quando estes percebem menores apoios para a inovação e maiores apoios instrumentais/encorajamentos; (2) quando se observa maior participação neste tipo de práticas encontra-se uma maior percepção de ambos os apoios.

Os dados sugerem que o apoio à inovação, quando percebido em larga escala, interage com os apoios instrumentais/encorajamentos relacionando-se com uma maior participação em actividades lúdico-pedagógicas e de desenvolvimento do projecto escola. O apoio à inovação parece exercer um papel preponderante no aumento da participação neste tipo de práticas. Este tipo de apoio integra várias características dos quais se destacam a abertura para diferentes e novas opiniões, assim como a partilha de experiências, conhecimentos e

saberes-fazer, que segundo o autor Friend e Cook (2000), são essenciais para uma tomada de decisão colectiva.

Foi considerado também o estudo da relação entre os factores apoio à inovação, apoio emocional/informativo com os factores participação em actividades de interdisciplinaridade e de desenvolvimento do projecto curricular que permite retirar algumas conclusões.

Assim como, a maior participação em actividades ligadas ao desenvolvimento do projecto curricular regista-se nos professores que percebem maiores apoios, tanto para a inovação como emocionais e informativos. É ainda importante referir que um nível de participação imediatamente abaixo do anterior é registado por professores que percebem menores apoios emocionais e informativos, no entanto, acontece de forma inversa com os apoios para a inovação. Enquanto que os valores médios mais altos de participação em actividades interdisciplinares registam-se nos professores que percebem maiores apoios para a inovação e menores apoios emocionais/informativos. Com maiores níveis de participação, logo a seguir, aparecem os professores que percebem maiores apoios emocionais e informativos e menores apoios para a inovação. A interpretação destes dados é idêntica à anterior, acrescentando-se o facto de que a percepção de maiores apoios emocionais e informativos parece ter um papel mais preponderante, do que os apoios instrumentais e encorajamentos anteriores, na interacção com o factor apoio à inovação. Isto porque, mesmo quando existe menor percepção dos apoios para a inovação e maior percepção de apoios emocionais e encorajamentos verifica-se uma associação com uma maior participação em actividades interdisciplinares e de desenvolvimento do projecto curricular.

### **Qual é a Relação entre as Diferentes Modalidades de Apoios e os Relacionamentos Interprofissionais com o Interesse em Práticas de Colaboração?**

*Estudo da Interacção dos Factores: Apoios e Relacionamentos Interprofissionais em Função dos Diferentes Interesses em Participar em Actividades de Colaboração*

O estudo da relação entre os factores apoio para o desenvolvimento profissional, apoio instrumental/encorajamento e o factor interesse na participação em práticas de grupos de trabalho permite retirar as seguintes anotações: (1) os dados revelam que um maior interesse neste tipo de práticas é notado pelos professores que percebem maiores apoios para o desenvolvimento profissional e instrumental/encorajamento; (2) os professores que percebem baixos apoios, das modalidades referidas, mantêm valores médios de interesse em práticas de grupo trabalho ainda elevadas; (3) os professores menos interessados nesta

modalidade são aqueles que percebem maiores apoios instrumentais /encorajamentos e menores apoios para o desenvolvimento profissional.

Os dados apontam genericamente para a importância dada à percepção do apoio para o desenvolvimento profissional na presença de apoios instrumentais e encorajamentos no interesse dos professores em práticas de grupos de trabalho. Uma possível interpretação destes dados, e mais uma vez seguindo uma linha já referida, segundo Snell e Janney (2000), Friend e Cook (2000) e Walther-Thomas e colaboradores (2000), as situações interactivas, apesar dos benefícios que possam trazer, são percebidas pelos professores como potencialmente situações de possíveis conflitos e alguma tensão. Isto porque estas situações exigem que cada um dos intervenientes tenha um conjunto de capacidades relacionais de forma a tornar a situação proveitosa.

## **6. Implicações do estudo**

A análise crítica dos resultados deste estudo permite elaborar um conjunto de anotações, umas mais em forma de comentário, outras mais no sentido de questionar os resultados obtidos.

Em primeiro lugar, registre-se que os professores valorizam como aspectos pertinentes para o clima da escola as questões das competências pessoais e sociais de cada membro que compõe a escola, incluindo os próprios membros das direcções escolares de forma a existirem práticas de colaboração. Cabendo às direcções escolares funcionarem como moderadoras de conflitos e problemas, além de ser valorizada a sua abertura, disponibilidade e receptividade para questões de maior apoio de cariz emocional.

No entanto, referem que o papel das direcções na promoção directa do trabalho em equipa resume-se a um apoio meramente funcional e logístico. Estes resultados levam-nos a formular as seguintes questões: A promoção de práticas de colaboração não terá de passar, essencialmente, por vias indirectas? Será que as direcções escolares estão alertadas e preparadas para este tipo de questões? Que implicação terá a formação de professores em competências sociais no clima organizacional escolar?

Estas questões são apoiadas por alguns autores, que referem a extrema importância da formação das direcções escolares para aprenderem a gerir a partir do clima e cultura das suas escolas (Formosinho, 1992), ou seja de uma forma indirecta (Creemers & Reezigt, 1999), sendo necessário a formação das direcções escolares em questões subjacentes à liderança (Revez, 2004).

Em segundo lugar, outra das questões que com este trabalho se tentou perceber, foi o facto de se todos os apoios e um bom relacionamento interprofissional contribuía para a maior participação e interesse em diferentes modalidades de trabalho cooperado.

Os professores que percepcionavam maiores apoios instrumentais/encorajamentos foram os que obtiveram valores médios mais elevados de participação em actividades de planificação e de desenvolvimento do projecto curricular; por outro lado, os professores que percepcionaram maiores apoios para a inovação também obtiveram valores médios de participação em actividades de desenvolvimento do projecto curricular e práticas que envolviam essencialmente profissionais de diferentes disciplinas. Quanto ao interesse, este tipo de apoio permitiu verificar maiores valores médios de interesse em práticas de colaboração que visam formação e informação.

Será que pelo facto de os professores participarem mais em actividades de colaboração é que estão mais atentos aos apoios que as direcções escolares disponibilizam?

Será que o interesse dos professores decorre do sentimento de uma possível lacuna na formação? Ou por outro lado, os professores querem aprofundar mais os seus conhecimentos e competências?

Para além dos aspectos acima referidos, também se verificou que os professores que percepcionam mais estes dois tipos de apoios estão mais envolvidos em práticas lúdico-pedagógicas e desenvolvimento do projecto escola. Sendo o apoio à inovação fundamental para o aumento da participação. Quando se verificou menores valores de apoio à inovação e maiores de instrumental/encorajamento os resultados da participação tenderam a baixar.

Por isto levantam-se as questões: porque é que o apoio instrumental/encorajamento quando percepcionado em conjunto com maior ou menor apoio à inovação faz variar os valores da participação dos professores? Será que existem outras variáveis que entram em interacção com esta questão (e.g. valores e crenças)?

Faz sentido perceber esta relação até porque os professores indicam nas suas respostas que é um apoio importante para a sua participação em práticas de colaboração.

Os professores que percepcionam maior apoio para o desenvolvimento profissional participam mais em actividades lúdico-pedagógicas e interdisciplinares. Enquanto que a percepção de maior apoio emocional e informativo regista-se nos professores que estão mais interessados em participar em práticas de grupos de trabalho. Observa-se também a interacção entre os apoios para a inovação e emocionais/informativos no aumento da participação em actividades de desenvolvimento do projecto curricular.

Será que estes professores que percebem mais apoios participam mais em actividades de colaboração porque se sentem preparados? Ou será que é apenas fruto das diligências administrativas e normativas?

Constata-se a interacção entre a maior percepção de apoio emocional/informativo e apoio para o desenvolvimento profissional no aumento do interesse em práticas de grupos de trabalho. Nestas duas situações onde se verificou a interacção da percepção de maior apoio à inovação e apoio para o desenvolvimento profissional revelou-se fundamental para o aumento da participação e interesse. O apoio emocional e informativo quando apresentou valores mais elevados e isoladamente implicou a obtenção de valores mais baixos em interesses e práticas de trabalho cooperado.

Neste conjunto de dados, seria importante no futuro clarificar a seguinte situação: sendo o apoio emocional e informativo considerado, tanto para o clima organizacional como para o trabalho de grupo, pelos professores, porque é que este atenua a participação e o interesse dos professores? Estes resultados traduzem a forma como os apoios são disponibilizados nas escolas? Ou ainda, traduzem o estilo de liderança existente nas escolas?

Se o apoio emocional e informativo é um dos apoios referenciados pelos professores com maior frequência, o que é que estará relacionado com este comportamento quando este é percebido conjuntamente com outros apoios?

Numa perspectiva de desenvolvimento organizacional e considerando as dimensões de organização complexa, burocrática e aprendente da escola e acreditando nas suas capacidades de auto-organização e de auto-avaliação, assumindo-se como instituições «pensantes» (Bris, 2000). Assumimos como directrizes essenciais do nosso trabalho a importância da presença dos apoios para a inovação e para o desenvolvimento profissional de modo a registar-se maior participação e interesse. Além de que a existência dos apoios e de um bom relacionamento entre profissionais são elementos essenciais de um bom clima organizacional como é referido por alguns autores (e.g. Owens, 2004; Revez, 2004). No entanto, achamos que é necessário reflectir sobre a forma de como as direcções escolares lidam com estas relações e com estes apoios para se aferir expectativas sobre as formas de trabalho mais inclusivas e promotoras do sucesso educativo de todos os alunos.

Outra ideia chave decorrente deste trabalho é o facto de que nem todos os apoios e um bom relacionamento interprofissional interagem de forma positiva na participação e interesse em diferentes práticas de colaboração.

Numa possível perspectiva de leitura dos resultados é de referir que neste trabalho fica a ideia de: consoante a prática cooperativa a implementar ou o interesse a criar, existem apoios fundamentais, outros que podem influenciar ou atenuar o efeito pretendido, e que a fomentação

de um bom relacionamento interprofissional pode ser elementar em alguns casos. O que implica que remetemos os leitores interessados, em aumentar o interesse ou a participação numa determinada prática cooperativa, para os nossos resultados de forma a apostarem nos factores mais pertinentes para esse efeito.

A alteração de algumas perspectivas que propomos, e fundamentadas por alguns autores (e.g. Cook & Friend, 1993, 1995; Friend & Cook, 2000, Silva, 2002; Walther-Thomas *et al.*, 2000), na nossa investigação deve conduzir ao desenvolvimento de novas estratégias e metodologias inovadoras de planeamento e de trabalho educativo, mediante as quais os processos de diagnóstico, de tomada decisão, de avaliação e da própria liderança ganhem uma importância estratégica.

Contudo, pensamos que este trabalho indica directrizes para reflexão e futuras investigações para conduzir à apropriação fundamentada e consolidada de ideias aplicáveis à realidade educativa.

## Referências

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, J. (1999). Autonomia, participação e liderança. In Alves, *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança* (pp. 15-32). Porto: Edições Asa.
- Alves, J. (1999a). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Anderson, C. S. (1985). The Investigation of School Climate. In Anderson (Ed.) *Research on Exemplary Schools* (pp 97 – 126). New York: Academic Press.
- Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19 (3), 235-258.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada 1977)
- Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: PRO-ED.
- Billingsley, B. S., & Littrell, P. C. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*, 15 (5), 297-311.
- Billingsley, B. S., & Singh, K. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91 (4), 229-239.
- Billingsley, B. S., Warger, C., Littrell, P., & Tomchin, E. (1993). Supporting experienced and beginning teachers of students with disabilities. In B. S. Billingsley (Ed.), *Program leadership for serving students with disabilities* (pp. 405-430).
- Bondy, E., & Brownell, M. T. (1997). Overcoming barriers to collaboration among partners-in-teaching. *Intervention in School and Clinic*, 33, 112-115.
- Bris, M. M. (2000). Clima de trabalho y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 103-117.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 121-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cook, L., & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In B. S. Billingsley, S. (Ed.), *Program Leadership for serving students with disabilities* (Cap. 14). Richmond: State.

- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 24-54.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão* (pp. 12-39). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2002). *Área de estudo acompanhado. O essencial para ensinar a aprender*. Lisboa: Edições Asa.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-47). London: Routledge and Falmer.
- Dettmer, P., Dyck, N., & Thurston, L. P. (1999). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Diogo, F. (1994). Por um projecto educativo de rede. Porto: Asa.
- Ferguson, E., & Cheyne, A. (1995). Organizational change: main and interactive effects. *Journal of Occupational Psychology*, 68, 101-107.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.
- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions – Collaboration skills for school professionals* (3<sup>rd</sup>ed.). New York: Longman
- Fonseca, A. (1998). *A tomada de decisões na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Gable, R. A., Hendrickson, J.-M., & Rogan, J. P. (1996). TEAMS supporting students at risk in the regular classroom: teacher educational assistance for middle school students program. *The Clearing House*, 69, 235-238.
- Gable, R. A., & Manning, M. L. (1997). The role of teacher collaboration in school reform. *Childhood Education*, 73, 219-223.
- George, A. A., & Hall, G. E. (1999). The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 165-185). London: Routledge and Falmer.
- Guerra, M. A. (2002). *Entre Bastidores: O lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Asa.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1990). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 59-103.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M. C., Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Paris: Gaëtan Morin Éditeur
- Ministério da Educação. Despacho Normativo nº9590/99.
- Ministério da Educação. Decreto-lei nº 115/A, de 4 de Maio
- Ministério da Educação. Decreto-lei nº1/98.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neves, J. (2001). Clima e Cultura organizacional. In Neves (Ed), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp.437-468). Lisboa: Macgraw Hill.
- Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: adaptive leadership and school reform*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 35-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pugach, M., & Johnson, L. (1995). *Collaborative Practitioners: Collaborative Schools*. Denver: Love.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-104.
- Revez, M. H. (2004). *Gestão das organizações escolares: liderança escolar e clima de trabalho – um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B. Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 3-25): London: Falmer Press.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. A questão dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.

- Sánchez, A. M., & García, J. L. (1998). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 419-436.
- Schein, E. (1982.). *Psicología organizacional*. (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Shadur, M. A., Kienzle, R., & Rodwell, J.J. (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement. *Group and Organization Management*, 24 (4), 479-503.
- Silva, J. C. (2002). *Colaboração entre Professores: Realidade(s) e desafios*. (Mestrado de Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Snell, M. E., & Janney, R. (2000). *Collaborative teaming*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Syroit, J. (1996). Liderança Organizacional. In C. Marques & M. Cunha (Coord.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, (pp. 237 – 275).
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness research and the social and behavioural sciences. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 301-321). London: Falmer Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education*. Paris. UNESCO
- Wade, S. E., Welch, M., & Jensen, J. B. (1994). Teacher receptivity to collaboration: Levels of interest, types of concern, and school characteristics as variables contributing to successful implementation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5 (3), 177-209.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education – Developing Successful Programs*. Boston: Allyn & Bacon.