



CLIMA ESCOLAR, SATISFAÇÃO, STRESSE
PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES:
QUE RELAÇÕES?

José Maria de Castro Silva

Lisboa, 2013

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE: LIDERANÇA ORGANIZACIONAL

CLIMA ESCOLAR, SATISFAÇÃO, STRESSE
PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES:
QUE RELAÇÕES?

José Maria de Castro Silva

Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em:
Educação

Orientador(a): Prof. Doutora Lúcia Amante

Lisboa, 2013

Dedicatória

Dedico esta tese às minhas companheiras de vida. À minha mulher pela cumplicidade, sensibilidade, generosidade, espírito de compreensão e tolerância pelas ausências. E aos seis anos de luz que servem de candeias e alumiam o meu caminho.

Agradecimentos

Este trabalho é o resultado de muitos e valiosos contributos. Na sua realização contei com a participação, o entusiasmo e o incentivo permanentes de pessoas que desempenharam um importante papel e às quais estou eternamente grato.

Agradeço a todos os PROFESSORES e direcções de escolas que colaboraram nos estudos através das respostas aos questionários e entrevistas. A TODOS expresso a minha maior gratidão.

Agradeço à Prof.^a Doutora Lúcia Amante pela supervisão científica e acompanhamento assegurados. Um bem-haja pela sua disponibilidade, apoio, compreensão e capacidade de orientação sempre construtiva.

Agradeço ao meu companheiro de vida profissional e amigo Prof. Doutor José Morgado pelas palavras de encorajamento (aqui traduzidas através do acrónimo ‘APT’), companheirismo, apoio e por ter não desistido de acreditar.

Aos orientadores ‘transformadores’ Prof.^a Doutora Margarida Alves Martins, Prof. Doutor Francisco Peixoto e Prof.^a Doutoras Lourdes Mata e Vera Monteiro agradeço-lhes o encorajamento e suporte permanentes.

A todos um MUITO OBRIGADO.

Resumo

A presente investigação reporta os resultados de dois estudos realizados cujo objectivo principal consistiu em analisar as relações entre clima escolar, stresse, satisfação e colaboração entre professores. Os dados foram recolhidos junto de uma amostra aleatória de 474 professores do 2º e 3º ciclos e secundário. O recurso a uma abordagem combinada envolvendo análise de dados quantitativos, por intermédio de testes de regressão linear e múltipla, e dados qualitativos, permitiu concluir que: 1) o clima, por via da influência dos factores ‘apoio informativo’ e ‘apoio ao desenvolvimento profissional’, é preditor do envolvimento e interesse pela colaboração; 2) a satisfação profissional, mensurada por via das ‘condições de trabalho’, prevê o envolvimento em práticas colaborativas e interesse pela colaboração; 3) o stresse profissional, por via dos stressores ‘gestão do tempo’ e ‘recursos e condições de trabalho’, é preditor do interesse pela colaboração; 4) a combinação dos preditores clima, stresse, satisfação revela que apenas o clima escolar exerce influência sobre as práticas colaborativas e interesse pela colaboração por parte dos professores inquiridos. Estes dados globais são discutidos à luz dos quadros teóricos consultados e por comparação com dados encontrados por investigações anteriores. Também são discutidas as implicações dos resultados obtidos.

Palavras-chave | Colaboração entre Professores, Clima Escolar, Satisfação, Stresse

Abstract

This study reports the results of two studies which main goal was to analyze the relationships between school climate, stress, satisfaction, and collaboration between teachers. Data were collected from a random sample of 474 teachers working at 2nd and 3rd levels, and secondary schools. Using a combined approach involving quantitative data analysis, through multilevel analysis and structural modeling, and qualitative data, we concluded that: 1) the climate, through the influence of the factors 'informative support' and 'professional development support', is a predictor of involvement and receptivity to collaboration; 2) job satisfaction, measured by 'working condition', estimates engagement in collaborative practices and interest in collaboration; 3) teacher work stress, via the stressors 'time management' and 'resources and working conditions', is a predictor of interest in collaboration; and 4) the combination of school climate, stress, satisfaction as predictors reveals that only the school climate influences the collaborative practices and interest in collaboration. These data are discussed in light of theoretical frameworks available and compared with data found in previous research. Also are discussed the implications of the results.

Keywords | Collaboration between Teachers, School Climate, Satisfaction, Stress

Resumé

La présente étude rapporte les résultats de deux études dont l'objectif principal était d'analyser la relation entre le climat scolaire, le stress, la satisfaction et la collaboration entre les enseignants. Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon aléatoire de 474 enseignants dans les 2e et 3e cycles et études secondaires. L'utilisation d'une approche combinée impliquant l'analyse quantitative des données, en utilisant des tests multi-niveaux et la régression linéaire multiple, et les données qualitatives, a permis d'obtenir les conclusions suivantes: 1) le climat, grâce à l'influence du 'soutien informatif' et 'soutien au développement professionnel', est un prédicteur de la participation et de l'intérêt pour la collaboration; 2) la satisfaction au travail, mesurée par les 'conditions du travail', prévoit l'engagement pour les pratiques collaboratives et l'intérêt pour la collaboration; 3) le stress au travail, par le biais des facteurs de stress 'gestion des ressources en temps' et 'conditions du travail', est un facteur prédictif de l'intérêt pour la collaboration; et 4) une combinaison du climat, le stress et la satisfaction comme prédicteurs révèle que seulement le climat scolaire influe sur les pratiques de collaboration et d'intérêt pour la coopération au sein des enseignants interrogés. Ces données sont discutées selon des cadres théoriques consultés et comparées avec les données trouvées par des recherches précédentes. Sont également discutés les implications de ces données.

Mots-clés | La collaboration entre les enseignants, le climat scolaire, satisfaction, stress

Índice geral

	Pág.
Resumo	v
Introdução	16
Parte I – Revisão de Literatura	
Capítulo I - Clima Escolar	21
Capítulo II - Satisfação Profissional	32
Capítulo III - Stresse Profissional	48
Capítulo IV - Colaboração entre Professores	58
Parte II – Fundamentação e questões de investigação	
Capítulo V - Fundamentação Empírica dos Estudos	
5.1 – Fundamentação do 1º estudo: Clima Escolar e Colaboração entre Professores	83
5.2 – Fundamentação do 1º estudo: Stresse, Satisfação e Colaboração entre Professores	87
5.3 – Fundamentação das relações entre Clima Escolar, Stresse, Satisfação e Colaboração entre Professores	88
5.4 – Questões de investigação	90
5.5 – Relevância dos Estudos Empíricos	91
5.6 – Organização e Apresentação dos Estudos Empíricos	91
Parte III – Método	
Capítulo VI - Enquadramento metodológico geral dos estudos	
6.1 – Metodologia de investigação adoptada nos estudos	93
6.2 – Procedimentos de recolha de dados	93
Capítulo VII - Enquadramento Metodológico do 1º Estudo: Clima Escolar e Colaboração entre Professores	
7.1 – Participantes	95
7.2 – Instrumento	96
7.3 – Análise das propriedades métricas do instrumento	97
7.4 – Organização dos factores ‘apoios’ e ‘relacionamentos interprofissionais’	102
Capítulo VIII - Enquadramento Metodológico do 2º Estudo: Stresse, Satisfação e Colaboração entre Professores	
8.1 – Participantes	104
8.2 – Instrumento	105
8.3 – Análise das propriedades métricas do instrumento	106
Capítulo IX – Análise dos Dados	
9.1 – Análise dos dados qualitativos	113
9.2 – Análise dos dados quantitativos	117

Índice geral

	Pág.
Parte IV – Apresentação dos resultados	
Capítulo X - Questão de Investigação n.º 1: Existe uma relação entre o clima escolar e a colaboração entre professores?	
10.1 – Percepções de professores acerca do papel das direcções escolares na promoção do clima de trabalho em equipa	119
10.2 - Qual é a relação entre as percepções dos professores sobre o clima escolar e o envolvimento em práticas colaborativas?	123
10.3 - Qual é a relação entre as percepções dos professores sobre o clima escolar e o interesse por práticas colaborativas?	126
10.4 - Qual é a relação das variáveis sociodemográficas o envolvimento em actividades de colaboração?	128
10.5 - Qual é a relação entre o clima (apoios e os relacionamentos profissionais) com o interesse em práticas de colaboração?	130
10.6 - Qual é a relação entre o clima (apoios e relacionamentos profissionais) e o envolvimento em actividades de colaboração?	131
10.7 Qual é a relação entre o clima (apoios e os relacionamentos profissionais) com o interesse em práticas de colaboração?	137
Capítulo XI - Questão de Investigação n.º 2: Existe uma relação entre a satisfação profissional e a colaboração entre professores?	
11.1 – Qual é a relação entre a satisfação e a colaboração?	146
11.2 – Análise do valor preditivo da satisfação profissional sobre o envolvimento em actividades de colaboração	148
Capítulo XII - Questão de Investigação n.º 3: Existe uma relação entre o stresse e a colaboração entre professores?	
12.1 – Qual é a relação entre o stresse e a colaboração?	150
12.2 – Análise do valor preditivo do stresse profissional sobre o interesse por actividades de colaboração	152
Capítulo XII - Questão de investigação n.º 4: Existe uma relação entre o clima escolar, stresse, satisfação e a colaboração entre professores?	155
Parte V – Discussão dos resultados	162
Parte VI – Conclusões, implicações e limitações da investigação	181
Referências bibliográficas	187
Anexo A	211
Anexo B	221

Índice de quadros

	Pág.
Quadro n.º 1 <i>Componentes que caracterizam as variáveis ecológicas do clima escolar</i>	24
Quadro n.º 2 <i>Componentes que caracterizam as variáveis do meio social do clima escolar</i>	24
Quadro n.º 3 <i>Componentes que caracterizam as variáveis do sistema social/organizacional do clima escolar</i>	25
Quadro n.º 4 <i>Componentes que caracterizam as variáveis da cultura organizacional</i>	26
Quadro n.º 5 <i>Caracterização demográfica dos participantes do 1º estudo</i>	96
Quadro n.º 6 <i>Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes 'Interesse pela colaboração' do 1º estudo</i>	98
Quadro n.º 7 <i>Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax da Variáveis Latentes 'Práticas de colaboração' do 1º estudo</i>	99
Quadro n.º 8 <i>Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes 'Apoios'</i>	100
Quadro n.º 9 <i>Valores dos coeficientes de fiabilidade interna do inquérito usado no 1º estudo</i>	101
Quadro n.º 10 <i>Categorização dos grupos de percepção sobre os apoios</i>	102
Quadro n.º 11 <i>Caracterização demográfica dos participantes do 2º estudo</i>	105
Quadro n.º 12 <i>Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes das 'Práticas de Colaboração' do 2º estudo</i>	107
Quadro n.º 13 <i>Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes da «Receptividade à Colaboração» do 2º estudo</i>	108
Quadro n.º 14 <i>Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes do «Stresse Profissional»</i>	109
Quadro n.º 15 <i>Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes da «Satisfação Profissional»</i>	110
Quadro n.º 16 <i>Valores dos coeficientes de fiabilidade interna do inquérito usado no 2º estudo</i>	111
Quadro n.º 17 <i>Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema A</i>	114

Índice de quadros

	Pág.
Quadro n.º 18 <i>Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema B</i>	115
Quadro n.º 19 <i>Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema C</i>	116
Quadro n.º 20 <i>Cruzamento entre os factores 'PRA_PLA' e 'PRA_DPC' com 'AP_INST_ENC'</i>	123
Quadro n.º 21 <i>Cruzamento entre os factores 'PRA_ALP', 'PRA_DPC' e 'PRA_INTER' com 'AP_INOV'</i>	124
Quadro n.º 22 <i>Cruzamento entre os factores 'PRA_ALP' e 'PRA_INTER' com 'AP_DPRO'</i>	125
Quadro n.º 23 <i>Cruzamento entre os factores 'PRA_ALP', 'PRA_DPC', 'PRA_DPE' e 'PRA_INTER' com 'R_INTER'</i>	125
Quadro n.º 24 <i>Cruzamento entre os factores 'INT_PGT', 'INT_O_FO' e 'INT_O_INF' com 'AP_INOV'</i>	126
Quadro n.º 25 <i>Cruzamento entre os factores 'INT_PGT' e 'AP_EMO_INF'</i>	127
Quadro n.º 26 <i>Cruzamento entre os factores 'INT_PGT' e 'INT_O_FO' com 'R_INTER'</i>	127
Quadro n.º 27 <i>Cruzamento entre os factores 'PRA_ALP' e «TSD»</i>	128
Quadro n.º 28 <i>Cruzamento entre os factores 'PRA_PLA' e «TSD»</i>	128
Quadro n.º 29 <i>Cruzamento entre os factores 'PRA_DPE' e «Grau de ensino»</i>	129
Quadro n.º 30 <i>Cruzamento entre os factores 'PRA_ALP' e «área disciplinar»</i>	129
Quadro n.º 31 <i>Cruzamento entre os factores 'INT_O_FO' e «TSD»</i>	130
Quadro n.º 32 <i>Estudo da interacção entre «AP_INOV» e «AP_INST_ENC»: estudo do factor PRA_ALP</i>	131
Quadro n.º 33 <i>Estudo da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_INST_ENC': estudo do factor 'PRA_DPE'</i>	132
Quadro n.º 34 <i>Estudo da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_EMO_INF': estudo do factor 'PRA_DPC'</i>	133
Quadro n.º 35 <i>Estudo da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_EMO_INF': estudo do factor 'PRA_INT'</i>	134

Índice de quadros	Pág
Quadro n.º 36 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRA ALP'</i>	136
Quadro n.º 37 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRA DPC'</i>	136
Quadro n.º 38 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRA INT'</i>	137
Quadro n.º 39 <i>Estudo da interacção entre 'AP_DPRO' e 'AP_INST_ENC': estudo do factor 'INT PGT'</i>	137
Quadro n.º 40 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'INT PGT'</i>	139
Quadro n.º 41 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'INT O FOR'</i>	139
Quadro n.º 42 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor em estudo 'INT DIN FA'</i>	140
Quadro n.º 43 <i>Valores da regressão linear simples entre clima e colaboração</i>	141
Quadro n.º 44 <i>Análise da diferença de médias entre a dimensão «colaboração entre professores» e a variável 'género' no 2º estudo</i>	142
Quadro n.º 45 <i>Análise da diferença de médias entre a dimensão «colaboração entre professores» e a variável 'tempo de serviço docente' (TSD) no 2º estudo</i>	143
Quadro n.º 46 <i>Análise da diferença de médias entre a dimensão «colaboração entre professores» e a variável 'grau de ensino' no 2º estudo</i>	144
Quadro n.º 47 <i>Análise da diferença de médias entre a dimensão «colaboração entre professores» e a variável 'área disciplinar'</i>	144
Quadro n.º 48 <i>Análise das interacções entre a «satisfação profissional» e a «colaboração entre professores»</i>	146
Quadro n.º 49 <i>Análise das interacções entre os factores do «satisfação profissional» e a «colaboração entre professores»</i>	147
Quadro n.º 50 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRAT Plan' no 2º estudo</i>	148

Índice de quadros	Pág.
Quadro n.º 51 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRAT Ext' no 2º estudo</i>	149
Quadro n.º 52 <i>Análise das interacções entre os factores do «stresse profissional» e a «colaboração entre professores»</i>	150
Quadro n.º 53 <i>Análise das interacções entre os factores do «stresse profissional» e a «colaboração entre professores» (cont.)</i>	151
Quadro n.º 54 <i>Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'INT_Adq' no 2º estudo</i>	152
Quadro n.º 55 <i>Valores da regressão linear simples entre stresse, satisfação e colaboração</i>	154
Quadro n.º 56 <i>Correlações entre os factores que integram o stresse, a satisfação e o clima escolar</i>	156
Quadro n.º 57 <i>Valores da regressão linear múltipla entre clima, stresse, satisfação e colaboração</i>	158
Quadro n.º 58 <i>Diferenças dos pesos de regressão entre o clima, stresse, satisfação e colaboração em função do tempo de serviço docente</i>	159
Quadro n.º 59 <i>Diferenças dos pesos de regressão entre o clima, stresse, satisfação e colaboração em função da área disciplinar</i>	160

Índice de figuras

	Pág.
Figura n.º 1 <i>Distribuição percentual das subcategorias do tema A: características do clima que favorecem o trabalho em equipa</i>	120
Figura n.º 2 <i>Distribuição percentual das subcategorias do tema B: papel das direcções na promoção de um clima positivo</i>	121
Figura n.º 3 <i>Distribuição percentual das subcategorias do tema C: papel da direcção na promoção do trabalho em equipa</i>	122
Figura n.º 4 <i>Representação da interacção entre 'AP_INO' e 'AP_INST_ENC': estudo do factor 'PRA ALP'</i>	132
Figura n.º 5 <i>Representação da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_INST_ENC': estudo do factor 'PRA DPE'</i>	133
Figura n.º 6 <i>Representação da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_EMO_INF': estudo do factor 'PRA DPC'</i>	134
Figura n.º 7 <i>Representação da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_EMO_INF': estudo do factor 'PRA INT'</i>	135
Figura n.º 8 <i>Representação da interacção entre «AP_DPRO» e «AP_INST_ENC»: estudo das 'INT PGT'</i>	138
Figura n.º 9 <i>Modelo (A) estrutural simples das relações entre clima e colaboração (práticas e interesse)</i>	141
Figura n.º 10 <i>Modelo (B) estrutural simples das relações entre stresse, satisfação e colaboração (práticas e interesse)</i>	153
Figura n.º 11 <i>Modelo (C) estrutural expandido das relações entre clima, stresse, satisfação e colaboração (práticas e interesse)</i>	157

Introdução

Introdução

A colaboração entre professores é apontada como um dos factores nucleares para o sucesso das reformas em curso na generalidade dos sistemas educativos (e.g. Freiberg, 1998, 1999; Fullan, 2006, 2007; Hawley & Sykes, 2007; Meijer, 2003). A relevância da colaboração entre professores é legitimada por diversas entidades educativas nacionais e internacionais. Pese embora a sua relevância enquanto instrumento de desenvolvimento das escolas, a colaboração entre professores está longe de ser uma verdadeira colegialidade (Silva, 2003).

Uma outra área temática desta investigação é o clima escolar (Anderson, 1985; Brunet, 1992; Revez, 2004; Shadur, Kienzle & Rodwell, 1999). Os estudos realizados sobre a eficácia e qualidade das escolas identificam, entre outros factores, o clima das escolas como uma variável a ter em conta na melhoria dos desempenhos dos alunos (Anderson, 1985; Brunet, 1992; Hoy & Hannum, 1997; Revez, 2004; Shadur, Kienzle & Rodwell, 1999) e a literatura disponível também indica que as escolas eficazes caracterizam-se por apresentarem clima positivo (Chrispeels, 1990).

O conhecimento do clima 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 a implementação de práticas de colaboração entre professores (Anderson, 1985; Brunet, 1992; Pugach & Johnson, 2002; 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 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, 2002). Morgado (2003) nas conclusões do seu estudo, levado a cabo com 234 professores do 1º ciclo, aponta a colaboração entre professores como um aspecto central no desenvolvimento da qualidade educativa (e.g. diferenciação pedagógica ao nível da organização do trabalho dos alunos).

No quadro da dimensão social do clima escolar, Owens (2004) sugere que os órgãos de gestão da escola, através da criação de ambientes organizacionais de suporte à mudança, de trabalho em equipa e inovação, contribuem para o crescimento profissional

da comunidade educativa. As direcções das escolas podem, deste modo, exercer um papel chave na promoção da colaboração através de um clima positivo (e.g. Cook & Friend, 1993, 1995; Friend & Cook, 2012; Hoy & Feldman, 1987; Hoy & Hannum, 1997; Hoy & Tarter, 1997; Pugach & Jonhson, 2002; Sánchez & Garcia, 1996; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Alguns estudos têm vindo a explorar as variáveis do clima escolar (e.g. apoio administrativo) relacionadas com a satisfação profissional dos professores (Hoy & Sabo, 1998). Contudo, é insuficiente a investigação que relaciona as percepções dos professores sobre as variáveis do clima escolar que influenciam o stresse e a satisfação. A exploração das relações entre traços de personalidade, crenças de eficácia e percepção do clima escolar pode dar um importante contributo na compreensão destas interacções, não obstante alguns estudos terem procurado explorar o impacto que o clima exerce nos alunos, professores e comunidade educativa em geral (Ong, 1997).

A investigação neste campo sugere que as principais variáveis organizacionais relacionadas com o stresse e *burnout* em professores são o conflito e ambiguidade de papéis, a participação nas tomadas de decisão, autonomia e o apoio social (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), tendo Schwab e Iwanicki (1982) mostrado que o conflito e sobreposição de papéis estão correlacionados com elevados níveis de stresse. Outras investigações mostram ainda que a ausência de apoio e supervisão do trabalho dos professores é um precursor do stresse na classe docente (Pierce & Lolloy, 1990; Westman & Etzion, 1999).

O stresse tem vindo a ser investigado nos últimos 40 anos em diferentes contextos, designadamente educativos. Lazarus e Folkman (1984) desenvolveram um modelo que considera as interacções recíprocas entre variáveis contextuais e as cognições e respostas comportamentais (*coping*) que são dadas quando o stresse se manifesta. Lazarus explora as variáveis stresse e vulnerabilidade, indicando que os traços de personalidade influenciam as situações que evocam maior vulnerabilidade e que características relacionadas com as estratégias de *coping* auxiliam os indivíduos a lidar com o stresse, incluindo a percepção de auto-eficácia. De acordo com esta perspectiva teórica, o stresse é particularmente eficaz quando um sujeito é confrontado com exigências difíceis de superar. Este stresse ocorre mais facilmente e com maior intensidade quando um sujeito se vê a si próprio como sendo menos capaz para lidar eficazmente com estes desafios (Lazarus, 2006).

Tendo em consideração que o stresse é um dos principais factores que influencia o abandono da carreira docente, a auto-eficácia pode exercer uma influência determinante nos níveis de stresse e *burnout* em professores, verificando-se que baixos níveis de auto-eficácia se encontram relacionados com elevados níveis de stresse. De acordo com os modelos de Bandura (1995) e Lazarus (2006), existe uma relação directa entre as percepções dos professores sobre eficácia pessoal e a atmosfera social e organizacional (clima escolar) o qual pode reforçar ou manter os comportamentos (stresse). Mais ainda, variáveis como o género, habilitações literárias, tempo de serviço e grupos disciplinares de pertença podem estar relacionados com o stresse.

Todavia, a investigação que contempla o estudo do clima escolar, a satisfação e o stresse profissional enquanto preditores da colaboração entre professores é escassa ou praticamente inexistente. Estima-se que a combinação destas variáveis cognitivas, comportamentais e organizacionais possam determinar a receptividade e nível de envolvimento em práticas de colaboração.

Este trabalho tem por objectivo principal estudar as relações entre satisfação, stresse profissional, clima escolar e colaboração entre professores. Considerando o objectivo genérico enunciado antes, visamos como objectivos específicos:

- 1) Estudar a influência do stresse e satisfação profissional sobre a colaboração entre professores (“receptividade à colaboração” e “práticas de colaboração”);
- 2) Estudar a influência do clima escolar sobre a colaboração entre professores (“receptividade à colaboração” e “práticas de colaboração”);

Parte I

REVISÃO DE LITERATURA

Capítulo I

Clima Escolar

O clima escolar é um constructo que incorpora a colaboração entre professores (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007) e assume várias definições, incluindo a de sistema partilhado de normas e expectativas (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood & Wisenbaker, 1978; Brown, Anfara, & Roney, 2004), moral do corpo docente (Brown & Henry, 1992) e contexto psicossocial onde professores trabalham e ensinam (Fisher & Fraser, 1990; Talbert, 2002).

O clima escolar é uma variável que tem um efeito directo e indirecto na motivação para as aprendizagens e conseqüente sucesso académico dos alunos e exerce influência nos níveis de comprometimento, implicação e disposição dos professores para trabalharem, quer em grupo, quer individualmente (Anderson & West, 1998).

O conhecimento do clima 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, 2002; 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 escolar favorável à implementação deste tipo de práticas, assim como existe a evidência empírica que mostra a influência das boas práticas de trabalho cooperado sobre a melhoria do clima organizacional (Pugach & Johnson, 2002).

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 (2003) 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 através do 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).

A colaboração entre professores pode ser uma das medidas eficazes 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, 2002).

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; apoio a 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 n.º 9590/99).

Algumas destas interacções 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, 2012; Pugach & Johnson, 2002).

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 do funcionamento da escola. Na administração, surge sob a forma de participação do conselho executivo. Enquanto entre professores aparece relacionado com actividades como: “mentoring”; “peer coaching”; “team teaching”; entre outras (Dettmer, Thurston, Knackendoffel, & Dyck, 2008).

O presente estudo enquadra-se nesta heterogeneidade de relações e pretende aprofundar as relações existentes entre as percepções do clima de escola, 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.

1.1 - Definição do Conceito de Clima Escolar

Os estudos sobre o clima escolar 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, acerca 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” e promoverem a colaboração (e.g. Anderson, 1985; Creemers, 1994; Levine & Lezotte, 1990; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens, 1992). Snyder (1988) 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 (2002) 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 escolar pode ser definido como um conjunto de percepções partilhadas da organização ao nível das suas políticas, medidas, práticas e procedimentos tanto formais como informais (e.g. Reichers & Schneider, 1990; Tagiuri, 1968).

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 (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 escolar 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 e Insel (1974) definem 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.

1.2 - Dimensões do Conceito de Clima Escolar

Deter-nos-emos nas dimensões apresentadas por Anderson (1985) e Owens (2004), em parte corroboradas por Creemers e Reezigt (2003). Estes autores optam por esta conceptualização por ser mais detalhada, pelo maior grau de abrangência que as suas teorizações possibilitam e pela síntese que os autores fizeram dos modelos anteriores. Além disso, esta teorização pode-se enquadrar na perspectiva cultural do clima

organizacional referida por Hoy (1990) e (Neves (2001), que segundo o autor, é a perspectiva que integra a evolução de outros conceitos tributários do clima organizacional.

1.2.1 - *Variáveis Ecológicas*

As variáveis ecológicas podem exercer um efeito indirecto sobre os resultados escolares dos alunos, uma vez que exercem um efeito mediador através do clima organizacional vivido na escola (ver quadro n.º 1). Variáveis como a decoração, o cuidado com o aspecto exterior e interior das escolas apresentam associações positivas com escolas com climas coesos e positivos (Anderson, 1985).

Quadro n.º 1

Componentes que caracterizam as variáveis ecológicas do clima escolar

ECOLOGIA	
Factores físicos e materiais	Tecnologia
<i>Infra-estruturas e acessos</i>	<i>Horários</i>
<i>Idade das estruturas</i>	<i>Informações/comunicação</i>
<i>Tamanho das estruturas</i>	<i>Inovações (e.g. livros computadores, filmes, vídeos)</i>
<i>Design das instalações</i>	<i>Inovações pedagógicas (e.g. técnicas de ensino, elaboração de testes, trabalho em grupo)</i>
<i>Equipamentos e mobiliário</i>	
<i>Estado dos edifícios e acessibilidades</i>	

1.2.2 - *Variáveis do Meio Social*

Esta categoria de variáveis foca as características das pessoas e dos grupos no meio escolar (ver quadro n.º 2). As investigações efectuadas apontam para aspectos como a disposição, a confiança, a satisfação, a formação académica, a estabilidade e a experiência profissional como variáveis associadas a uma percepção positiva do clima organizacional por parte dos professores (Anderson, 1985).

Quadro n.º 2

Componentes que caracterizam as variáveis do meio social do clima escolar

MEIO SOCIAL	
Características individuais	Espírito de grupo
Motivação	Tamanho do grupo
Satisfação profissional/recompensas	Nível socio-económico dos alunos
Estatuto	Liderança
Sentimentos	Formação dos profissionais
Valores	

1.2.3 - *Variáveis do Sistema Social/Organização*

Incluem-se nesta categoria aspectos que se referem aos padrões de relação (e.g. entre professores; professores e pessoal não docente; professores e direcções escolares) e de interacção existentes nas escolas (ver quadro n.º 3). O funcionamento da estrutura organizativa, e a relação estabelecida nesta, pode influenciar a performance dos professores, assim como o clima vivido naquela escola.

Quadro n.º 3

Componentes que caracterizam as variáveis do sistema social/organizacional do clima escolar

SISTEMA SOCIAL/ORGANIZACIONAL	
Instrução	Padrões de comunicação
Supervisão	Mecanismos de controle
Administração	Padrões de colegiabilidade
Serviços de suporte	Práticas de Planeamento
Serviços proporcionados aos alunos	Estrutura formal (e.g. departamentos)
Práticas de tomada de decisão	

Um clima de trabalho cooperado, ao invés do isolado, e a percepção da administração com uma liderança facilitadora de um clima positivo traduz-se no aumento do rendimento escolar dos alunos (Anderson, 1985).

A participação dos elementos que trabalham na escola, e uma liderança adequada, nas tomadas de decisão são factores importantes do sistema social que se encontram associados a uma boa comunicação, atmosfera de confiança, de respeito mútuo, resultados escolares e clima organizacional.

Wynne (1980) evidencia a forte relação existente entre a socialização entre professores, clima escolar positivo e resultados escolares. Young (1980), 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.

1.2.4 - *Variáveis da Cultura*

Os indivíduos constroem os seus significados a partir da interacção com outros, tendo como base o espaço da cultura organizacional, isto é, a forma como os indivíduos constroem, interpretam e negociam a realidade, tem como base a cultura organizacional, que lhes confere consensualidade e validade à partilha de percepções do funcionamento organizacional (Moran & Volkwein, 1992).

Segundo Schein (1982) o conceito de cultura organizacional pode dividir-se em três níveis de análise: o nível dos artefactos e padrões de comportamento, visível mas nem sempre decifrável; nível dos valores, acessível a um conhecimento consciente e testável pelo consenso social; nível dos pressupostos básicos, considerados invisíveis, indiscutíveis e subconscientes.

Os valores e crenças, entre outros factores (ver quadro n.º 4), partilhados pelos grupos nas escolas estão associados ao clima organizacional e aos resultados dos alunos.

O envolvimento dos professores no sentido de promover melhores performances nos resultados dos alunos é uma das variáveis que o clima contempla, e normalmente, mensurada a partir da percepção por parte dos alunos do suporte dado pelos professores (Anderson, 1985).

Uma cultura de trabalho que privilegie as tarefas cooperadas, que vincule expectativas positivas em relação aos desempenhos dos alunos, que aplique consistentemente as reprovações e os elogios de acordo com regras estabelecidas e aceites pela comunidade educativa traduz-se numa escola eficaz, com o clima a aparecer como uma variável de grande relevância (Wynne, 1980).

Quadro n.º 4

Componentes que caracterizam as variáveis da cultura organizacional

CULTURA DA ESCOLA	
Valores	História
Normas	Heróis
Sistema de crenças	Mitos
Suposições	Rituais
Formas de pensar	Artefactos

1.2.5 - *Administração e liderança das escolas*

A escola insere-se num sistema que está em constante mutação, esta variação externa e interna pressiona as direcções escolares para regularem constantemente a sua actividade com o objectivo de melhorarem a qualidade e eficácia da escola. Nesta organização complexa, urge conjugar uma visão executiva e administrativa da equipa directiva com uma concepção de liderança de promoção da integração e do equilíbrio inter-relacional dos indivíduos, que possua a capacidade de motivar, incentivar, gratificar, e partilhar com o seu grupo (Revez, 2004).

A liderança assume-se como um conceito chave na forma como as decisões são implementadas e como os consensos são criados em domínios técnicos e adaptativos (Owens, 2004). Hall e George (1999) referem que o papel das direcções escolares na promoção do clima da escola é idêntico ao dos professores, mas fora do contexto de sala de aula. O que traduz a importância do papel das direcções escolares na forma como os professores interpretam a realidade.

A liderança organizacional pode ser definida como um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo de grupo (Syroit, 2000, p. 54). Para este autor, o mais importante da definição anterior é saber da eficácia da liderança, contribuindo para isso a nomeação de indicadores para avaliar o sucesso desta: desempenho do grupo, capacidade para se adaptar a novas situações, grau de satisfação para com o líder, absentismo, *turnover* e trabalho de equipa.

Revez (2004) menciona três variáveis que podem servir de eixos de enquadramento da acção directiva, dependendo do posicionamento dos elementos da direcção nestes eixos. Os recursos pessoais categorizam variáveis ligadas à capacidade de liderança (e.g. organizar o trabalho de equipa e atribuir valor ao seu trabalho e ao dos demais). A formação em técnicas directivas, conjugando-as na prática e aplicação destas com flexibilidade e bom senso (e.g. normas e regras da instituição escolar e tomada de decisões apropriadas). A última variável referida corresponde à reflexão sobre os interesses e motivações individuais dos elementos das direcções, como o prestígio, reconhecimento e poder, entre outros.

Ao nível das organizações escolares, a liderança, sem se perfilhar o tipo de líder (e.g. personalidade, inteligência e motivação), pode assumir três diferentes estilos: autoritário, democrático e *laissez-faire*.

No estilo autoritário é o líder que determina as políticas e as estratégias da escola, afectando os respectivos recursos de acordo com as necessidades. Um líder no estilo democrático tende a criar incentivos à participação de outros membros da escola nos processos de formulação estratégica e tomada de decisão. No estilo *laissez-faire* o poder do líder dilui-se pelos outros membros, tendo o líder o papel de avaliar a eficiência e a eficácia das tarefas correntes.

A liderança nas escolas pode pautar-se por alguma complexidade onde os líderes têm a difícil tarefa de gerir influências, interesses, saberes, valores, hábitos, rotinas e potenciais focos de conflito (Fonseca, 1998).

Para Alves (1999), enquadrando as especificidades da organização escolar (incerteza e ambiguidade das exigências dos contextos legais, familiares e sociais e especificidades da função do professor), só uma liderança reconhecida pode levar os seus membros, nomeadamente os professores, a mudarem as suas crenças, as suas preferências, as suas práticas pedagógicas.

1.2.6 - *Modalidades de apoios assegurados pelas direcções escolares*

Os apoios passíveis de serem prestados pelas direcções escolares envolvem um conjunto variado de atitudes e acções (Billingsley, Warger, Littrell & Tomchin 1993). Os vários tipos de apoios consagrados pelas direcções exercem um efeito positivo nos professores, na medida em que, quando estes o percebem: (1) verifica-se a diminuição do stress e *burnout*, relacionada com uma comunicação eficaz, um feedback positivo e a valorização do trabalho; assim como, (2) existe uma maior implicação nas tarefas profissionais e na satisfação profissional. Isto verifica-se porque a compreensão e o envolvimento manifestado serve de suporte na participação das tomadas de decisão (Billingsley, Littrell, 1994; Billingsley & Singh, 1998).

Para Billingsley e Littrell (1994) as diferentes modalidades de apoios prestados pelas direcções escolares podem ser ao nível dos apoios emocionais, de encorajamento, instrumentais e informativos.

O apoio emocional é proporcionado quando os elementos das direcções escolares dirigem-se aos professores e demonstram que estes são profissionais estimados, de confiança e preocupam-se com o bem-estar dos professores. Este é o apoio mais importante para os professores de apoios educativos e de ensino regular, e as suas manifestações revelam-se através da: manutenção de uma comunicação aberta; consideração das ideias dos professores; demonstração de reconhecimento; autenticação dos professores como elementos importantes da comunidade educativa.

A segunda modalidade de apoios considerada mais importante é quando as direcções escolares adoptam práticas de liderança que incentivam determinados comportamentos profissionais dos professores. Quando estes incentivos são vistos como uma prática reguladora onde os professores têm constantemente feedback acerca do seu trabalho, é natural que exista um aumento da eficácia das suas práticas pedagógicas.

Estes apoios podem tomar as seguintes formas: pistas claras acerca das responsabilidades da profissão; *feedbacks* construtivos e frequentes; e, promoção e criação de padrões para avaliação das performances dos profissionais.

A terceira modalidade considerada pelos autores – instrumental – corresponde a um princípio básico das direcções escolares, ou seja, assegurar o funcionamento mínimo da escola. Como tal, concretiza-se no apoiar directamente os professores em questões diárias relacionadas com as suas tarefas rotineiras. Veja-se, por exemplo, as competências básicas dos Conselhos Executivos no Decreto-lei nº 115/A, de 4 de Maio. Neste tipo de apoios podem-se considerar ainda as seguintes formas: assegurar tempos suficientes para as tarefas de sala de aula como fora desta; assegurando materiais e recursos adequados e suficientes; estando disponíveis para apoiar em questões profissionais; e facultando oportunidades para os professores poderem resolver os seus problemas.

A última modalidade traduz-se em apoios informativos, que se concretizam através de informações com o objectivo do desenvolvimento profissional a curto, médio e longo prazo. Para tal as direcções escolares podem facilitar a cooperação formal e informal, e disponibilizar informação sobre práticas pedagógicas eficazes (Billingsley *et al.*, 1993; Billingsley & Littrell, 1994).

1.3 - Tipologias do clima escolar

O clima das escolas é tributário do estilo de direcção, tornando-se natural que os actores perspetivem e ajam de acordo com os distintos modos de estar da direcção (Revez, 2004). A autora refere ainda que as relações interpessoais encontram-se ligadas à conduta organizacional, como tal é esperado que o clima esteja intimamente relacionado com a conduta dos professores e dos directores.

Likert (1961, 1967) identifica, essencialmente dois tipos de clima, cada um compreendendo duas categorias, ou duas subdivisões, que fazem o acompanhamento contínuo da escala que parte dum sistema autoritário ou fechado até um sistema participativo ou aberto.

No clima do tipo autoritário (sistema 1 – autoritarismo explorador) a liderança exercida neste tipo de clima é manifestamente autocrática, a direcção não confia nos professores, os quais têm tendência a sentir frequentemente hostilidade, desconfiança e insatisfação. Não existe cooperação, pois os objectivos e as decisões são elaborados a

nível superior e transmitidos directamente, podendo, inclusivamente, tomar a forma de ordens.

Ainda no clima do tipo autoritário, mas referente ao sistema 2 – autoritarismo benévolo - o tipo de liderança é autoritário mas revela uma confiança condescendente nos seus professores. Grande parte das decisões continuam a ser tomadas no topo, verificando-se, porém alguma transigência nas interacções estabelecidas, embora pese o facto do sentido no processo de comunicação manifestar uma influência descendente. O processo de controlo encontra-se ainda centralizado no topo da hierarquia, sendo o trabalho em equipa pouco frequente. Os sentimentos dos docentes encontram-se associados à insatisfação e como consequência formam-se, naturalmente, redes informais na organização que dificilmente resistem aos objectivos formais da escola, considerados, ainda, ordens.

No clima de tipo participativo (sistema 3 – de carácter consultivo) o processo de liderança permite a consulta e a direcção possui confiança nos seus professores. A elaboração de estratégias e decisões é feita a nível superior, contudo, predomina a comunicação do tipo descendente com uma cooperação moderada e uma influência comedida nos dois sentidos. Os aspectos fundamentais do processo de controlo são delegados, o que gera um sentido de responsabilidade ao nível dos escalões superiores e inferiores aliados a um sentimento de razoável satisfação. Os objectivos têm tendência a ser estabelecidos depois de discutidos. Como tal, apesar da rede informal se poder desenvolver neste tipo de clima, esta pode aderir parcialmente ou resistir aos objectivos estabelecidos pela organização.

Por fim, no clima de tipo participativo, mas no sistema 4 – participação de grupo – o estilo de liderança promove a delegação e responsabilidade e a direcção possui elevada confiança nos professores. O processo de tomada de decisão encontra-se repartido por toda a organização e integrada em toda a hierarquia organizacional. A comunicação estabelece-se não só de forma ascendente e descendente, como também de forma lateral. Existe uma cooperação generalizada e uma forte influência dos membros. Os docentes sentem-se implicados e participam amplamente na fixação dos objectivos, o que implica uma forte motivação e uma melhoria na metodologia de trabalho. Verificam-se relações de amizade e convicção no trabalho realizado entre os professores e a direcção. Existe frequentemente coincidência entre as organizações formais e informais, pois a fixação de objectivos é participada. Tal leva a um elevado sentido de responsabilidade e

os vários membros da organização unem os seus esforços com facilidade para atingir fins da organização.

Brunet (1992) considera duas tipologias antagónicas de liderança, uma designada de aberta e a outra de fechada. A primeira é consequência de um meio de trabalho participativo, no qual, segundo este autor, o indivíduo tem um reconhecimento próprio no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial, o que se aproxima da definição da tipologia 4 de Likert. A segunda é propícia a um ambiente de trabalho considerado pelos seus participantes como autocrático, rígido, votado à coacção, no qual os indivíduos não são ouvidos nem considerados – semelhante ao sistema 1 de Likert.

De um modo geral as tipologias apresentadas pelos diferentes investigadores baseiam-se nas seguintes dimensões: estilo de liderança; natureza das forças de motivação; natureza dos processos de comunicação; natureza dos processos de interacção e influência; natureza dos processos de tomada de decisão; natureza do processo de controlo; estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais; e na definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento (Revez, 2004).

Em suma, o clima escolar é um conceito que envolve várias dimensões onde a acção 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 de colaboração é identificado por alguns autores (e.g. Friend & Cook, 2012; Silva, 2003; Snell, Janney & Elliot, 2005; Walther-Thomas *et. al*, 2000) como um campo de investigação relevante.

Capítulo II

Satisfação profissional

Desde a década de 30 multiplicaram-se os trabalhos científicos que procuram compreender o que é a satisfação profissional, e quais os factores que a influenciam (Evans, 1998). Actualmente não existe uma definição única e aceite por todos do conceito de satisfação profissional (Bravo, Pereiro & Rodriguez, 1991). De acordo com Seco (2002), embora tenha existido até hoje uma grande profusão de estudos sobre satisfação profissional, poucas têm sido as definições que reúnem consenso na comunidade científica. Pese embora a existência de uma multiplicidade de estudos, em parte tal indefinição deve-se à falta de clarificação teórica, metodológica e mesmo de terminologia, tornando-se difícil obter uma perspectiva global e integradora sobre este tema.

2.1 - Conceito de Satisfação Profissional

No que concerne à definição do conceito de satisfação profissional, esta é concebida como uma atitude que mantém relações muito estreitas com consequências importantes para o sujeito e para a organização onde se insere.

Muchinsky (1993) sugere que a satisfação no trabalho é uma resposta emocional ou afectiva às condições de exercício de uma actividade. Esta definição insere-se, assim como muitas outras (e.g. Crites, 1969; Newstrom & Davis, 1993; Price & Mueller, 1986) numa perspectiva que concebe a satisfação profissional como estado emocional, conjunto de sentimentos ou respostas afectivas a determinados acontecimentos ou experiências. Como tal, a dimensão afectiva do conceito de satisfação refere-se a fenómenos mais genéricos que englobam as preferências, estados de ânimo, avaliações, e emoções, e estas últimas, por sua vez, são caracterizadas por serem mais completas e precisas por estarem ligadas a “objectos” mais específicos.

Por outro lado, segundo alguns autores (e.g. Arnold, Robertson & Cooper, 1991; Beer, 1964; Giffin & Batelman, 1986; Peiró, 1984; Salancik & Pfeffer, 1977) a satisfação profissional vai mais além das emoções e, portanto, deve ser considerada como uma atitude generalizada no trabalho, sendo que a atitude é pensada, segundo Morales (1994), como uma associação entre um dado objecto e sua avaliação, feita pelo próprio sujeito.

Em suma, este conceito é apreciado como sendo um conjunto de atitudes positivas desenvolvidas pelo sujeito acerca do trabalho e contexto laboral onde exerce actividade (Hoy & Miskel, 1996; Muchinsky, 1993).

Autores como Harpaz (1983) repensaram o conceito de satisfação profissional, tendo em conta as distintas definições, concluindo que tal como outras atitudes, a satisfação no trabalho é composta por elementos afectivos, cognitivos e comportamentais, varia em consistência e magnitude, apresenta diversas funções dependendo de cada sujeito e pode ser alcançada através de diversas fontes ou causas.

2.2 - Dimensões da Satisfação Profissional

Surge a necessidade de estudar e identificar quais os factores profissionais que influenciam a forma como os docentes pensam e agem, a fim de potenciar uma maior produtividade e qualidade das experiências dos profissionais. No que diz respeito à satisfação no meio profissional, e segundo Portugal (1976), estamos na presença de uma das áreas de estudo mais recomendadas pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e emerge com um dos indicadores da situação política e social de um país (Trigo-Santos, 1996).

Existem duas concepções distintas acerca do conceito de satisfação, sendo que uma primeira apresenta uma concepção unidimensional, na qual a satisfação profissional é considerada como uma atitude perante o trabalho em geral, não resultando de um simples somatório dos aspectos relacionados com o trabalho. A segunda, designada por concepção multidimensional, defende que a satisfação profissional relativa a aspectos específicos do trabalho tem por base diversas condições antecedentes e mais do que isso, que cada aspecto relativo ao trabalho pode ser estudado/medido separadamente.

A literatura identifica diversas manifestações da satisfação profissional. Os aspectos mais mencionados pelo autores dizem respeito à satisfação com: a supervisão/chefia; a organização/instituição; colegas de trabalho; condições de trabalho; progressão na carreira; oportunidades de promoção; salário; estabilidade do emprego; subordinação; satisfação intrínseca; tipo de trabalho; quantidade de trabalho; desenvolvimento pessoal e satisfação extrínseca (e.g. Chaplain, 1995; Dinham & Scott, 2000; Herzberg, 1968; McCormick, 1997; McCormick & Solman, 1992a, 1992b; Menon & Christou, 2002 Peiró, 1984; Vroom, 1964).

Locke, em 1976, identificou nove dimensões sendo estas relacionadas com: a satisfação com o trabalho (interesse pelo trabalho, dificuldades, variedade, oportunidades de aprendizagens, possibilidades de êxito, etc.); satisfação com o salário (quantidade, equidade no que respeita ao modo de distribuição do mesmo); satisfação com as promoções (oportunidades de formação, etc.); satisfação com o reconhecimento (elogios e créditos pelo trabalho); satisfação com os benefícios (pensões, seguros médicos, etc.); satisfação com as condições de trabalho (horários, pausas, espaço físico do trabalho, etc.); satisfação com a supervisão/chefia (relações humanas e administrativas); satisfação com os colegas (competências, apoios, simpatia, etc.) e, por fim, a satisfação com a organização e sua direcção.

Já Peiró (1984) identificou os factores do posto de trabalho promotores da satisfação profissional, salientando a diferença entre os acontecimentos/condições causadores de satisfação e os agentes que possibilitam a ocorrência dos ditos eventos. Assim, relativamente aos acontecimentos/condições, são apresentados como exemplos o trabalho, a remuneração/salário, oportunidade de promoção, estabilidade de emprego e condições de trabalho. Por sua vez, os agentes referem-se ao próprio sujeito, à chefia/supervisão, colegas, subordinados, características da instituição/organização e muitos mais.

2.3 - Modelos e Teorias da Satisfação Profissional

Na literatura são apresentados vários modelos ou teorias que concorrem para a explicação do conceito de satisfação profissional, tais como: a abordagem teórica dual de Herzberg; a teoria da adaptação ao trabalho; a teoria da discrepância de Locke; o modelo da satisfação de facetas; a teoria do grupo de referência social; a teoria do processamento social da informação; a teoria dos eventos situacionais; e o modelo dinâmico da satisfação no trabalho. Em 1982 Gorton propõe a fusão de todas as perspectivas teóricas em três teorias fundamentais.

2.3.1 - *Teoria de Maslow*

A teoria de Maslow defende que a satisfação de uma pessoa é determinada pela realização de cinco níveis de necessidades, ordenadas desde as necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, sociais, estima e necessidades de auto-realização. O autor desta teoria da motivação baseou o conceito de hierarquia das necessidades humanas em dois princípios: as necessidades humanas podem ser dispostas numa hierarquia de importância, progredindo de uma ordem mais baixa para uma mais alta de necessidades, e uma necessidade satisfeita já não serve mais como motivador principal do comportamento. Assim, partindo do princípio de que os empregados estão mais motivados por aquilo que procuram do que por aquilo que já possuem, Hampton (1983) refere que o que tornou esta teoria tão importante foi o reconhecimento da impossibilidade das necessidades já satisfeitas em motivar o comportamento.

2.3.2 - *Teoria Dual de Herzberg*

No que concerne ao modelo teórico desenvolvido por Herzberg, designado por teoria da motivação-manutenção ou teoria dual, este apresenta bastantes pontos em comum com a teoria da motivação de Maslow. Note-se que o próprio Herzberg não considerava a Teoria de Maslow apropriada para a realização de um estudo em contextos profissionais. Sendo assim, esta teoria teve por base um estudo sobre contabilistas produzido por Herzberg, Mausner e Snyderman (1959), no qual é sugerido que os sentimentos de satisfação sentida pelos profissionais são provocados por factores intrínsecos à sua actividade profissional. De acordo com Herzberg (1966), factores tais como reconhecimento, responsabilidade, progressão na carreira, realização e possibilidade de envolvimento, são considerados factores intrínsecos ao conteúdo do trabalho e satisfatórios e/ou motivadores, promovendo sentimentos positivos relativos ao trabalho. Ao invés, os sentimentos de descontentamento resultam de factores contextuais do trabalho, assim como de factores externos, designados de descontentamento ou higiénicos, tais como: condições de trabalho, salário, segurança, relações interpessoais estabelecidas (colegas, supervisão/chefia e subordinados), hierarquias, medidas políticas e estatuto social e vida pessoal.

Resumindo, a presença de factores motivacionais possibilitam sentimentos de satisfação e a sua ausência produzem a indiferença. Por outro lado, a presença de factores

de contexto produzem indiferença e a ausência a insatisfação. Segundo Peiró (1984), do modelo teórico apresentado por Herzberg, depreende-se que para fomentar a satisfação é necessário dar mais significado ao posto de trabalho, como por exemplo: maior autonomia no cargo, possibilidade de especialização, crescimento das responsabilidades do trabalhador e facilitar o acesso dos trabalhadores a formações.

2.3.3 - *Teoria de Miskel*

Esta proposta teórica constitui uma reformulação da teoria de Herzberg ao incluir, em vez de dois, três tipos de variáveis na génese da satisfação profissional: factores motivadores, factores de higiene e factores de ambiente. Dentro desta última categoria são consideradas variáveis como salário, possibilidades de promoção, oportunidades de risco, relações com superiores e estatuto. As variáveis de higiene (programa político e administrativo, supervisão, condições de trabalho, etc.) contribuem, segundo esta teoria, mais para a insatisfação do que para a satisfação profissional. Tanto ‘ambiente’ como ‘higiene’ são de carácter extrínseco em relação à satisfação/insatisfação profissional, enquanto os motivos são de carácter intrínseco, em total consonância com os factores internos de Herzberg.

2.3.4 - *Teoria das Expectativas de Vroom*

A teoria de Vroom (1964) defende que o processo de motivação e satisfação deve ser explicado em função dos objectivos e das opções de cada indivíduo e das expectativas de atingir esses mesmos objectivos, contrariamente às teorias das necessidades de Maslow e Herzberg, uma vez que estas não têm em consideração as diferenças individuais. Esta teoria baseia-se no equacionamento de três variáveis: expectativa, ‘instrumentalidade’ e valência. De acordo com esta perspectiva teórica, a satisfação face ao trabalho é construída com base na percepção do trabalho e recompensa derivada da sua execução. Vroom explica que as pessoas estão dependentes das necessidades, mas também estão ligadas ao trabalho pela força de vontade do indivíduo. A segunda variável deste modelo teórico é a expectativa e mede o nível de confiança do indivíduo, a confiança para realizar uma determinada tarefa de forma eficaz e com sucesso. Por outro lado, a variável ‘instrumentalidade’ avalia a confiança dos indivíduos para obter a recompensa, caso a tarefa seja realizada com sucesso. E a valência é o valor da

recompensa esperada. Uma vez que o modelo é múltiplo, as três variáveis são consideradas como valores prováveis. Portanto, um desempenho positivo e motivado pressupõe a presença das três variáveis e estas devem apresentar valores positivos. A teoria prevê que a satisfação no trabalho decorre de traços de personalidade e variáveis situacionais.

As teorias anteriores centram-se fundamentalmente no indivíduo, nas suas necessidades, valores e nas comparações interpessoais e ignoram o contexto e a situação como elemento chave a partir do qual os indivíduos formam as suas atitudes. O quadro teórico da perspectiva das aproximações situacionais, onde se enquadra o modelo de processamento da informação social e a teoria dos acontecimentos situacionais, dá ênfase aos factores situacionais, considerando-os factores determinantes na satisfação profissional.

Por último, existe também um modelo que inclui o conceito de discrepância, assim como algumas teorias enunciadas anteriormente, mas de uma forma mais dinâmica. Nesta perspectiva não importa apenas a quantidade, mas também a qualidade de satisfação profissional, sentida pelo sujeito. Isto porque, estar satisfeito com o trabalho por este proporcionar oportunidades de desenvolvimento e promoção, não é o mesmo que estar satisfeito por não existirem outras alternativas no mercado de trabalho e, portanto, resignar-se ao cargo actual. Bussing, Bissels, Fuchs e Perrar (1999) rematam esta ideia sugerindo que a satisfação profissional deve ser interpretada como o produto de um processo de interacção entre o sujeito e a sua situação de trabalho, e variáveis como controlo e poder para regular essa situação, i.e., oportunidades e possibilidade para exercer influência no contexto laboral, e portanto, não ter um papel passivo.

2.4. – Factores que Influenciam a Satisfação Profissional

A satisfação profissional apresenta relações significativas com vários fenómenos laborais/profissionais relevantes. No entanto, e apesar de existir um campo vasto de investigações e resultados empíricos, não se podem enunciar relações de causa-efeito entre as variáveis. Contudo, poder-se-ão enumerar algumas determinantes que influenciam a satisfação profissional, a título de exemplo: o estabelecimento de metas/objectivos, características do cargo, sistema de recompensas e salários, entre outros.

Salienta-se ainda que, das diversas determinantes existentes, estas ainda podem ser distinguidas pelo facto de serem de cariz situacional, isto é, derivadas das políticas organizacionais, do estilo da supervisão e características da actividade profissional. Mas também de carácter pessoal ou características disposicionais, que poderão explicar as diferenças entre a satisfação profissional em contexto ou situações laborais similares.

2.4.1 - *Estabelecimento de Metas/Objectivos*

Esta área foi largamente estudada e aprofundada dentro da psicologia organizacional. Vários estudos longitudinais efectuados demonstram que o estabelecimento de objectivos inicialmente desempenha um papel positivo e importante sobre a satisfação profissional mas, que ao longo do tempo, vai desvanecendo. De acordo com Griffin e Bateman (1986), o estabelecimento de objectivos influencia ocasionalmente e de forma secundária a satisfação profissional, tornando-se o padrão de influência pouco consistente.

2.4.2 - *Sistema de Recompensas e de Salário*

Os modelos teóricos de satisfação relativos ao salário contemplam esta faceta tanto como um possível determinante, assim como uma consequência. Do ponto de vista das consequências, incluem-se comportamentos do indivíduo tais como, a sindicalização, mudança de emprego e absentismo. Entre os antecedentes têm sido objecto de estudo as diferenças individuais relativas ao género, estatuto socioeconómico, idade, competências aprendidas, rendimento laboral e características do cargo (dificuldades, responsabilidades, nível ocupacional e trabalho por turnos) (Bravo *et al.*, 1991). Deste

modo, e de acordo com Bravo *et al.* (1991) a satisfação que o sujeito sente relativamente ao seu salário é afectada pela discrepância entre o salário que auferir e a tabela salarial que tem como referência.

2.4.3 - *Características Organizacionais e Institucionais*

Relativamente às características organizacionais, muitas têm sido as variáveis estudadas, tais como por exemplo: a distribuição do poder, divisão de trabalho e os padrões de comunicação dentro das organizações escolares.

No que concerne à comunicação, autores como Muchinsky (1977) defendem que algumas das dimensões da comunicação organizacional se encontram altamente relacionadas com a satisfação profissional. Segundo Curral e Chambel (2001), e considerando a relação entre a comunicação e a dimensão “distribuição do poder”, verifica-se que o estatuto dos sujeitos que comunicam dentro da organização pode originar a criação de barreiras, isto é, os sujeitos com elevado estatuto e com maior autoridade tem tendência a ouvir e falar menos com os colegas e/ou subordinados. Num estudo efectuado em 1988 por Yammarino e Naughton, verificou-se que os membros inseridos num determinado grupo onde existia maior comunicação, estavam mais satisfeitos do que os membros dos grupos onde os níveis de comunicação eram mais baixos.

Uma variável institucional importante tem a ver com as condições de trabalho do professor. Os resultados dos alunos podem constituir uma importante fonte de motivação para o professor. A criação de expectativas em torno dos alunos, em relação a objectivos a atingir, é parte intrínseca da relação pedagógica e dos seus pressupostos e, por isso, as expectativas criadas podem, por vezes, evoluir para frustrações e frustrações. Por outro lado, pela expressão ‘condições de trabalho’, Alves (1991) considera abrangidos aspectos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e aspectos organizacionais (estruturação e carga horária, número de alunos/turma/escola, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho de casa, tempos de lazer, férias, etc.). A maioria dos estudos realizados nesta área menciona, com certa ênfase, a deterioração das condições de trabalho como factor central do descontentamento docente. Dunham (1984) e Kyriacou e Sutcliffe (1979) referem, entre as causas mais significativas de stresse dos professores, as deficientes condições de trabalho (falta de material, excessivo número de alunos por classe) e o ambiente de trabalho na escola, incluindo a

falta de consensos entre os colegas e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

A investigação também tem salientado uma associação entre a participação nos processos de tomada de decisão e o desempenho e satisfação profissional. Cotton, Vollrath, Froggatt, Lengnick-Hall e Jennings (1988) realizaram um estudo sobre os efeitos de diferentes formas de participação no rendimento e a satisfação, tendo chegado à conclusão que existe uma relação entre estas variáveis.

2.4.4 - Influência de Variáveis Sociodemográficas na Satisfação

Os determinantes da satisfação profissional inseridos nas variáveis demográficas são a idade, a formação, rendimento, traços de personalidade e características organizacionais. Autores como Bedeian, Ferris e Kacmar (1992) investigaram as relações entre a idade, permanência no cargo e a satisfação profissional. Estes investigadores descobriram que a permanência é um preditor consistente e estável da satisfação profissional, mais do que a variável idade cronológica. Isto porque a permanência e/ou antiguidade no cargo constitui uma base legal para distribuir as recompensas laborais e organizacionais e na tomada de decisões.

Para além dos determinantes enunciados incluem-se também outras variáveis, como por exemplo: liderança, factores disposicionais (relacionados com traços de personalidade) e as diferenças do género. Todas estas variáveis parecem de uma forma ou de outra, e segundo vários estudos empíricos, estarem relacionados com a satisfação profissional.

Um estudo realizado sobre a influência da liderança na motivação e satisfação profissional dos professores levado a cabo por Leithwood e Jantzi (1990) provou que os directores das escolas melhor sucedidos recorriam a mecanismos para motivar os docentes com o intuito de inovar e modificar a cultura escolar. Uma década mais tarde, Leithwood e Jantzi (2000) identificam seis principais características que a liderança de uma organização escolar deve apresentar: construir objectivos educacionais, fornecer estimulação intelectual, oferecer suporte individual, afirmar-se como a matriz de referência para o desenvolvimento de práticas e valores profissionais, demonstrar elevadas expectativas e desenvolver estruturas para fortalecer a participação nas decisões tomadas no contexto escolar.

Têm sido estudadas outras variáveis relacionadas com a satisfação profissional, mas pelo facto de não existirem bases empíricas suficientes e fortes, é difícil assumir uma relação de causalidade, apesar das relações existentes serem importantes. Assim, enunciar-se-ão as seguintes variáveis: rendimento, *burnout* e congruência de interesses.

No que concerne ao rendimento, apesar de alguma controvérsia, vigora a ideia de que a satisfação causa melhor rendimento, e que o rendimento favorece a satisfação, fazendo com que estas variáveis estejam correlacionadas. Alguns autores como Thierry e Koopman-Iwema (1984) defendem uma posição dupla, isto é, alegam que o rendimento causa satisfação, pois um melhor rendimento leva a recompensas psicológicas, sociais e económicas evidentes. Por outro lado, defendem que a insatisfação causa rendimento, isto porque estando o sujeito insatisfeito a tendência será de potenciar um melhor rendimento para alcançar o que não conseguiu até então e que desejava tanto obter.

O estudo realizado por Ostroff (1992) apoia as relações entre a satisfação profissional e o rendimento, demonstrando que as organizações que possuem trabalhadores mais satisfeitos são mais produtivas e rentáveis, do que aquelas em que os empregados estão mais insatisfeitos.

Relativamente ao *burnout* psicológico (mencionado como sendo uma resposta emocional, resultante de um estado extremo de fadiga psicológica e emocional), a relação entre a satisfação profissional e o esgotamento emocional também é alvo de alguma controvérsia. Isto porque alguns autores (Burke & Greenglass, 1987) assinalam que o *burnout* psicológico causa insatisfação laboral. Outros autores (e.g. Penn, Romano & Foat, 1986) alegam que a satisfação profissional causa *burnout* psicológico. Por fim, Wolpin, Burke e Greenglass (1991) baseando-se no modelo de Chernis (1980), afirmam que o *burnout* psicológico tem um efeito causal negativo sobre a satisfação profissional.

2.5. Consequências da Satisfação Profissional

Entende-se por consequentes variáveis relacionadas e supostamente afectadas pela satisfação profissional, ou seja, possíveis efeitos da satisfação profissional. Assim inserem-se neste quadro as seguintes variáveis: absentismo, rotação (mudança de cargo e/ou de organização) e actividade sindical.

Associa-se ao absentismo comportamentos de fuga, abandono ou mudança de função, representando para a organização um custo acrescido e esforço adicional para os colegas de trabalho. É de senso comum que qualquer indivíduo que não goste do seu trabalho, se ausente e/ou falte com mais frequência do que indivíduos que gostem e retirem satisfação do que fazem. De acordo com Muchinsky (1977), dos muitos estudos realizados sobre o absentismo, conclui-se, no geral, que os trabalhadores menos satisfeitos eram os que mais se ausentavam do seu trabalho. Em suma, e de acordo com vários estudos empíricos realizados neste campo, poder-se-á alegar que a satisfação profissional e o absentismo dos trabalhadores encontram-se negativamente relacionados.

Segundo Bravo *et al.* (1991), uma elevada satisfação profissional encontra-se associada a um menor número de mudanças voluntárias de emprego. Em consequência, é menos provável que os trabalhadores mais satisfeitos equacionem o abandono do seu emprego e em procurar um novo, e portanto é mais provável que permaneçam no mesmo por mais tempo.

Outra consequência apontada pela literatura é o envolvimento na actividade sindical (Feuille & Blandin, 1974). Os trabalhadores mais insatisfeitos são os que tendencialmente aderem a sindicatos, fazendo com que estes se tornem mais conscientes, mais informados sobre os seus direitos profissionais e por conseguinte, que sejam mais exigentes e alimentem expectativas positivas.

2.6. Satisfação Profissional na Classe Docente

Os primeiros estudos realizados sobre a problemática da satisfação profissional dos docentes remontam aos inícios da década de 70 e assumem como premissa que a pesquisa sobre as condições de trabalho e particularidades da carreira docente poderia construir uma base fulcral para a melhoria da qualidade e eficácia das escolas.

A satisfação profissional do professor descreve os sentimentos que este desenvolve sobre o trabalho. A satisfação no trabalho é um dos preditores mais significativos da identificação do professor com a carreira docente (Curtis, 2005; Smith & Ingersoll, 2004). A satisfação pode ser definida como um sentimento geral sobre a carreira, ou em termos de aspectos específicos do trabalho (por exemplo, quadro remuneratório, autonomia, relacionamentos com colegas de trabalho) ou pode estar relacionada com resultados específicos, como a produtividade (Rice, Gentile & McFarlin, 1991). Segundo Blase (1982), Chapman e Lowther (1982) e Lester (1987) a satisfação profissional dos professores corresponde a um estado geral positivo e emocional associado a adequadas recompensas intrínsecas auferidas do trabalho com os alunos, ou associado aos diferentes papéis que os professores desempenham.

2.6.1 - *Estudos e Investigações sobre a Satisfação Profissional na Classe Docente*

Uma das primeiras investigações foi realizada por Sergiovanni em 1967, centrada na pesquisa das atitudes e crenças em relação a factores profissionais, tanto intrínsecos como extrínsecos e baseada no modelo de dualidade de Herzberg sobre a satisfação profissional. Resumidamente, o estudo foi conduzido junto de docentes dos Estados Unidos da América e os resultados obtidos apontavam para que a satisfação sentida pelos docentes se devia, tendencialmente, a factores relacionados com a actividade docente e, pelo contrário, o descontentamento provinha das condições de trabalho. Posteriormente, Sergiovanni e Carver (1973) completaram os resultados alegando que o descontentamento estava estreitamente associado às necessidades sociais e de segurança dos docentes e que, por sua vez, os resultados relativos à satisfação se relacionavam com as necessidades de auto-realização e auto-estima.

Um estudo levado a cabo por um grupo de investigadores, sob orientação de Braga da Cruz, apontou para que uma parte significativa de docentes se encontra descontente com a profissão. Ainda segundo os participantes deste estudo, se tivessem outras

alternativas profissionais, e não fosse tarde demais para iniciar uma nova carreira, 35% abandonariam a carreira docente. Não obstante, muitos dos docentes inquiridos referem como razão de não mudança a segurança do salário e do emprego. Salienta-se por fim, que este desejo de abandono, significativo, é independente do género, idade, ou nível de ensino (Barros, Neto & Barros, 1991).

Quanto aos motivos usualmente apontados como índices de maior satisfação ou insatisfação dos professores, não se verificam concordâncias entre os diversos estudos efectuados, embora se verifique uma certa convergência, no essencial.

Holdaway elaborou um questionário em 1978, aplicando-o a uma amostra de 801 docentes, com o intuito de identificar quais os aspectos mais gratificantes na prática docente. A conclusão a que chegou foi que, segundo os docentes, os factores mais gratificantes eram, por ordem crescente: o facto de trabalhar com os alunos, as relações com os outros docentes, o sentido de realização, as férias, a liberdade no curriculum e no programa, a responsabilidade, e por fim, o reconhecimento. Ao invés, os factores que acarretavam mais insatisfação eram as atitudes negativas da sociedade e dos pais, administração e política de ensino, as condições físicas de trabalho, atitudes dos alunos, salário, carga de trabalho e o estatuto profissional.

Os factores que contribuem para a satisfação docente poderão se agrupar em quatro tipos: 1º - características pessoais do docente; 2º - competências e capacidades; 3º - critérios ou valores usados pelo docente para apreciar o sucesso profissional, e finalmente, 4º - realização profissional. Ressalve-se ainda que estes factores interagem entre si tal como fundamentado em diversas investigações (Chapman & Lowther, 1982).

Noutro estudo realizado por Prick (1989) verificou-se que os docentes do ensino secundário holandeses se mostram relativamente satisfeitos com o seu emprego, quanto ao ensino e contacto com os alunos, salientando-se a tendência dos mais velhos serem os mais insatisfeitos. Estes resultados contrariam os obtidos num estudo comparativo efectuado em vários países, sendo revelado que Portugal enquadra-se no grupo de docentes mais descontentes, particularmente os mais novos, em comparação com os seus colegas dos outros países. Na mesma linha de investigação, Crossman e Harris (2006) verificaram que professores do ensino secundário de escolas privadas exibiam índices mais elevados de satisfação comparativamente aos seus pares que leccionam em instituições geridas por fundos públicos. Por fim, e considerando as diferenças entre professores do ensino regular e do ensino especial, Stempien e Loeb (2002) constataram

que os professores que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais apresentam níveis de insatisfação mais elevados.

O estudo da satisfação profissional em função do tempo de serviço docente tem apontado para a existência de inegáveis correlações entre as etapas da carreira e a satisfação profissional dos professores. Para autores como Kyriacou e Sutcliffe (1979) e Gonçalves (1992) a satisfação profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes. Resultados opostos foram encontrados por Fraser, Draper e Taylor (1998), Scoot, Cox e Dinham (1999) e Gursel, Sunbul e Sari (2002) tendo estas investigações concluído que a satisfação profissional progride de forma inversa ao longo dos anos de carreira, sendo os professores mais velhos aqueles que evidenciam menor satisfação no trabalho.

Em Portugal, um estudo realizado por Gonçalves (2000) revelou não existir uma relação entre a satisfação profissional e os anos de serviço. Este autor verificou que 28% da amostra indicava “os primeiros anos de serviço” como os menos satisfatórios (motivado pelas “colocações” e pela “falta de experiência”), cerca de 10% indicava os “20 anos de serviço” como mais insatisfatórios devido ao “cansaço” e “resistência à mudança”, e a maioria (cerca de 60%) apontou como momentos de grande insatisfação profissional os últimos anos da carreira, justificada pela “saturação”, “cansaço” e “idade”.

Trigo-Santos (1996) verificou no seu estudo que os professores mais novos são os que, genericamente, mostraram mais tendência para experimentar menor satisfação na sua carreira. Também Seixas (1997) obtém resultados idênticos e conclui que são os professores mais novos os mais sobrecarregados pela carga lectiva e os que demonstraram maior intenção de abandono da profissão. E por fim, o estudo de Pedro e Peixoto (2006) verificou que os professores com 7 a 15 anos de docência (meio da carreira) evidenciaram os índices mais elevados de satisfação profissional, enquanto os professores no início da carreira (1 a 6 anos) e os que estão no final (16 a 26 anos) apresentaram os valores mais baixos de satisfação com o trabalho.

No que concerne à satisfação profissional em função do género, as investigações realizadas têm demonstrado que os níveis de satisfação profissional parecem não diferir muito entre os dois géneros (Seco, 2002). Kossek e Ozeki (1998) realçam que apesar destas diferenças não serem significativas, parece existir uma maior identificação das professoras com a profissão e, conseqüentemente, uma satisfação no trabalho mais elevada. Num estudo posterior Mertler (2001) encontra resultados idênticos, mostrando

que as professoras estão mais satisfeitas com o seu papel comparativamente aos seus pares do género masculino.

Braga da Cruz e colaboradores (1988) concluíram que 47% dos professores do sexo masculino manifestavam o desejo de abandonar a profissão, contra 31% das professoras que também desejavam fazê-lo. Estes valores parecem indicar uma superior insatisfação masculina face ao seu trabalho. Barros e colaboradores (1991) também constataram que as professoras se mostravam mais satisfeitas com a sua profissão. À semelhança dos estudos realizados com outras profissões, os estudos realizados com os professores e que pretendem demonstrar o efeito da variável género na satisfação com o trabalho, também não são consensuais. Contudo, a tendência de resultados mais consistente parece apontar para uma maior satisfação com a profissão por parte do género feminino (Seco, 2002).

Considerando o nível de ensino onde os professores desempenham funções, os estudos realizados nas décadas de 70 e 80 sugerem uma redução gradual moderada da satisfação profissional dos professores em função do nível de ensino leccionado. De facto, os professores do 1º ciclo do ensino básico mostravam-se, tendencialmente, mais satisfeitos do que os do secundário (Seco, 2002). Esta opinião é partilhada por Braga da Cruz e colaboradores (1988), que na sua investigação também verificaram que o desejo de abandonar a profissão aumentava com o nível de ensino leccionado.

Um estudo realizado, igualmente, sobre a (in)satisfação docente, a partir de uma amostra de 129 docentes efectivos do 3º Ciclo e Secundário do distrito de Bragança, aponta para que os docentes auto-percepcionam positiva e negativamente a sua satisfação profissional. Os investigadores constataram que os docentes tendencialmente fundamentam a satisfação sentida através de motivos intrínsecos (e.g. gosto pela profissão e realização pessoal). Já relativamente à insatisfação sentida, os motivos apontados são, globalmente, de índole extrínseca (e.g. comparação com outras profissões, afirmação social e recompensas salariais) (Alves, 1997).

Constatou-se ainda, através dos resultados obtidos, que os motivos de insatisfação apresentados pelos docentes são principalmente de cariz económico e social, tais como: inadequação do ordenado ao trabalho realizado, falta de reconhecimento, degradação social da sua imagem, entre outros. Para além disso, os docentes demonstraram-se “desiludidos” com a falta de apoio os órgãos centrais (e.g. Ministério da Educação). Relativamente ao inter-relacionamento e apoio exercidos pelos órgãos institucionais

locais, mais concretamente os conselhos directivos das escolas, os professores testemunham uma evidente satisfação (Alves, 1997).

Relativamente à influência do factor pedagógico na insatisfação, a maioria dos docentes inquiridos referem por um lado, que sentem a influência negativa do insucesso do aluno sobre o seu optimismo docente e, por outro, acham bastante inadequadas as condições de trabalho de tipo organizacional, como por exemplo: estruturação de horários pouco estimulantes e uma sobrecarga de tarefas impeditiva de uma dedicação normal à família ou a si próprios (Alves, 1997).

Estes estudos têm-se alicerçado na teorização de Huberman (2000) acerca do modo evolutivo e cíclico do percurso profissional dos docentes. Assim, de acordo com o autor, delimitam-se maxiciclos, ao longo da carreira, os quais são atravessados de forma individual e adaptada por todos os docentes. A literatura sugere que o professor que se sente satisfeito, apoiado e valorizado, mais facilmente estará disponível para apoiar, estimular e valorizar o percurso dos seus alunos, pelo que os projectos educativos de escola deveriam constituir de forma regular e estruturada iniciativas e dispositivos de apoio e bem-estar dos professores.

Capítulo III

Stresse profissional

3.1 - Stresse no Trabalho

Associado a conceitos tais com desgaste e descontentamento, surge um outro conceito muito actual na nossa Sociedade – O stresse. De acordo com Serra (1999), o stresse não é somente um termo relacionado com alguma situação incomodativa. A sua ocorrência é susceptível de determinarem consequências preocupantes que podem lesar o bem-estar e a saúde, física e psíquica do indivíduo.

O termo stresse é utilizado, pela primeira vez, pelo húngaro Hans Selye (1956), definindo-o como uma resposta não específica do corpo a qualquer estimulação, equivalente a um processo de adaptação que desenvolve uma reacção a um estímulo (designado por stressor). Com o intuito de alcançar uma maior precisão na definição de stresse, na sua dimensão biológica original, Dunham (1984) afirma que a definição de stresse traduz-se num processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores que os recursos de defesa.

Lazarus e Folkman (1989, pp. 234-235) alertam para o facto da justaposição das identidades individuais e sociais levar inevitavelmente, a um desacordo entre o indivíduo e partes do sistema social, e até stresse individual. Assim, o stresse é produto dos conflitos destas relações, ao longo da vida os resultados destes conflitos são expressados na moralidade, o sentido de bem-estar, vida em sociedade e funcionamento no trabalho/emprego e até mesmo na saúde.

Chambel (2005) considera que o stresse nas organizações surge quando as exigências de determinada situação excedem os recursos, desejos ou capacidades do sujeito, como que, passasse a existir uma falha entre o sujeito e as exigências colocadas pela organização onde se insere. Quando tal acontece, segundo a autora, considera-se que a situação laboral apresenta factores stressores, podendo desencadear um conjunto de respostas negativas, tanto de cariz emocional, como fisiológico e /ou comportamental. A longo-termo se estas situações ocorrerem de forma repetitiva, estas respostas negativas e a saúde do indivíduo vêm-se diminuídas, quer do ponto de vista mental, como físico.

De acordo com Luís (1998), poder-se-ão apontar vários factores geradores de stresse, tais como: a sobrecarga de trabalho, tanto qualitativa como quantitativa, conflito e ambiguidade de papéis, fracas relações interpessoais e condições físicas de trabalho deficitárias.

Tendo por base diversos autores (e.g. Beech, Burns & Sheffield, 1982; Pines, 1993; Pines & Keinan, 2005; Ross & Altmaier, 1994; Sutherland & Cooper, 1990) existem factores significativos a apontar, são eles: o próprio indivíduo; as características do trabalho (estão implícitas a sobrecarga e subcarga de trabalho e a autonomia de decisão); papel desempenhado na organização; relações interpessoais na organização; a carreira profissional; o clima da organização; *burnout*; desemprego, entre outros.

Alves (1997) salienta que o facto de existirem boas relações interpessoais, dentro de uma organização determina uma melhor saúde e bem-estar do indivíduo, aumentando assim a sua capacidade de envolvimento no trabalho. Em suma, uma má comunicação entre indivíduos de uma mesma instituição, quer a nível de pares quer a nível de superiores com subordinados e vice-versa, poderá tornar-se desgastante e diminuir o grau de satisfação com o emprego, a motivação para o trabalho e a própria execução do mesmo.

Peiró e Salvador (1993) vão mesmo mais longe, referindo que elevadas taxas de stresse entre os colaboradores poderão comprometer a eficácia organizacional, impedindo a sua viabilidade, rentabilidade ou liderança no mercado.

Um inquérito europeu sobre as condições de trabalho, preenchido por 13 mil empregados, demonstrou que 20% destes consideravam que no seu trabalho experimentavam de forma constante elevadas pressões de tempo, 35% a 40% consideravam ter pouco controlo na realização do seu trabalho e cerca de um quarto considerava ter um trabalho monótono, com tarefas que se repetiam num curto espaço de tempo (Chambel, 2005).

De acordo com Chambel (2005), e dentro de uma perspectiva de colectividade, também tem sido procurado o efeito moderador de vários factores de grupo, como a coesão ou eficácia colectiva, na relação entre as condições de trabalho ou as características organizacionais e o stresse ou o bem-estar dos indivíduos. Esta concepção baseia-se na ideia de que estes processos de grupo poderão contribuir para aumentar a cooperação e a inter-ajuda entre os indivíduos, contribuindo este clima positivo para compensar os efeitos negativos dos stressores, ou fornecer aos indivíduos um suporte emocional durante os períodos de stresse, ou facultar aos membros do grupo os meios necessários para reduzir o efeito dos stressores.

O stresse pode manifestar-se sob diversas formas. A literatura tem identificado os factores que actuam como stressores individuais, contextuais e organizacionais (Klat, Murdick & Schuster. 1985; Lau & Shani, 1992).

3.1.1 - *Fontes individuais de stresse*

As fontes individuais de stresse dizem respeito a stressores que podem emergir a partir de traços de personalidade, tolerância à ambiguidade, assim como as capacidades e competências profissionais. Estes factores permitem explicar a maior ou menor vulnerabilidade ao stresse e as variações entre profissionais na forma como o gerem. Um estudo realizado por Dolbier, Soderstrom e Steinhardt (2001) demonstrou que os indivíduos resilientes têm a capacidade de dar a volta e prontamente recuperar de situações que exigem a sua adaptação e permanecem saudáveis durante períodos de stresse. De acordo com Gerber, Nel e Van Dyk (1999), os trabalhadores que se sentem impelidos a dar o seu melhor em todos os momentos revelam maior stresse do que outros.

3.1.2 - *Fontes contextuais de stresse*

O contexto laboral como fonte de stresse envolve factores como o excesso de trabalho, a ambiguidade e conflito de papéis, as pressões de tempo, a comunicação e os relacionamentos profissionais (Klatt *et al.*, 1985). Berry (1997) corroborou estes resultados sugerindo que a quantidade e dificuldade do trabalho que uma pessoa faz pode ser stressante e resultar da incompatibilidade entre as exigências das tarefas e outros aspectos do trabalho.

3.1.3 - *Fontes organizacionais de stresse*

As exigências organizacionais podem afirmar-se como stressores se exigem ajustamentos inesperados ou indesejados, quando acompanhadas por mudanças em outras partes da vida dos trabalhadores, quando são inesperadas e criam pressão, bem como quando os mecanismos de defesa e gestão estão ausentes ou são ineficazes (Klatt *et al.*, 1985). As fontes organizacionais de stresse incluem factores como a complexidade da estrutura organizacional, políticas e procedimentos organizacionais complexos, más condições de trabalho, transições de carreira, tais como promoções e deslocalizações,

mudança na estrutura e cultura organizacional (Gerber, Nel, & Van Dyk, 1999). Fazem parte desta lista ainda factores como a pobre comunicação profissional, estilos de gestão confusos, trabalho com equipas inexperientes, falta de clareza e consenso sobre valores e metas organizacionais, a falta de consideração para com o indivíduo dentro da organização, bem como um ambiente desconfortável.

3.2 - Consequências do stresse

Independentemente da sua origem, o stresse excessivo no trabalho tem consequências graves para o trabalhador e organização. O stresse laboral pode ter impacto sobre a saúde do trabalhador, bem-estar e eficácia. As consequências do stresse ocupacional foram classificadas em três categorias, a saber, consequências fisiológicas, psicológicas e comportamentais (Driskell, Johnston & Salas, 2001).

3.2.1 - *Consequências psicológicas do stresse*

O stresse laboral pode dar origem ao desenvolvimento de sentimentos de depressão, ansiedade, irracionalidade, instabilidade comportamental, baixa auto-estima, raiva, pesadelos, pânico, alterações de humor, fadiga, dores psicossomáticas, frustração e perda de ânimo, bem como degradação das relações interpessoais (Klatt *et al.*, 1985). Isto implica que as consequências psicológicas de stresse não podem afectar não apenas o trabalhador, mas também quem trabalha com este.

3.2.2 - *Consequências comportamentais do stresse*

A investigação sugere que os efeitos do stresse são dispendiosos em termos de desempenho do indivíduo e produtividade organizacional (Driskell *et al.*, 1999). O stresse pode conduzir a uma descida no rendimento do trabalhador, aumento do absentismo e faltas ao trabalho e aumento do número de acidentes no local de trabalho (Gerber *et al.*, 1999). Relações deterioradas com colegas no local de trabalho, bem como o comportamento impulsivo originadas pelo stresse podem criar uma atmosfera difícil para trabalhar, o que por sua vez, influencia o seu desempenho.

3.3 - Stresse Profissional na Classe Docente

O ensino é uma das profissões consideradas de maior risco e exposição aos problemas de stresse ocupacional e de *burnout* (e.g. Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; Pithers, 1995; Stoeber & Rennert, 2008; Sann, 2003) e o stresse é considerado um dos principais indicadores do mal-estar docente (Jesus, 2005). Investigações recentemente realizadas têm permitido verificar que os professores apresentam níveis de stresse mais elevados do que outros profissionais e que este é determinado por diversos factores, com destaque para: pressões de tempo, excesso de tarefas, comportamentos dos alunos, relações e conflitos com colegas, organização escolar, avaliação do desempenho, trabalho burocrático e administrativo (e.g. Benmansour, 1998; Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999; Chan & Hui, 1995; Detert, Derosia, Caravella & Duquette, 2006; Gomes, Peixoto, Pacheco & Silva, 2012; Greenglass, Burke, & Konarski, 1998; Hastings & Bham, 2003; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2001; Malach-Pines, 2005; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Este conjunto de evidências empíricas sustenta ainda que o stresse afecta tanto professores como os próprios alunos (Forlin, Douglas & Hattie, 1996).

Aplicando o conceito de stresse à profissão docente, e numa perspectiva transaccional, Lazarus e Folkman (1984) definiram o stresse como o resultado da convergência entre variáveis ambientais e variáveis pessoais. É de sublinhar também a definição do conceito de stresse docente apresentada por Kyriacou (1987), que identifica o stresse como sendo uma experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis tais como: a tensão, frustração, ansiedade, cólera e depressão resultantes de aspectos do seu trabalho docente. Numa tentativa de definir com maior precisão o conceito, Gorrell, Bregman, McAllister e Lipscomb (1985) distinguiram duas categorias principais: o stresse estrutural, fruto das influências negativas das estruturas institucionais e administrativas; e o stresse conflito, resultante dos obstáculos à realização das responsabilidades pessoais.

A pesquisa empírica sobre o stresse na profissão docente tem vindo a correlacioná-lo com inúmeras variáveis associadas ao desempenho profissional, com destaque para: os baixos salários auferidos; condições de trabalho; excesso de turmas e de alunos; indisciplina dos alunos; a falta de formação e competências para lidar com a mudança; as exigências na relação com alunos e encarregados de educação (e.g. Carlotto & Palazzo, 2006; Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007; Yong & Yue, 2007).

Alguns destes estudos concluem que o stresse em professores difere em função dos níveis de ensino onde leccionam. Efectivamente, o stresse experimentado por docentes que leccionam no ensino básico aparenta estar relacionado com as relações profissionais, enquanto os professores do ensino secundário associam o stresse à relação com os alunos e às expectativas sociais relativas ao seu papel (Buunk, Peiró, Rodríguez & Bravo, 2007).

Um dado importante a reter é o facto de mais de metade dos docentes portugueses - 63% no estudo de Cruz e Freitas (1988) e 54% na investigação realizada por Pinto, Lima e Silva (2005) - percepcionarem a sua actividade profissional como muito geradora de stresse. Torna-se ainda mais inquietante quando comparado com as investigações realizadas com docentes de outros países, em que os resultados têm oscilado entre 20% e 44% (Borg & Riding, 1996; Cockburn, 1996; Júnior & Lipp, 2008; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Manthei & Gilmore, 1996; Sann, 2003)

Outro estudo realizado por investigadores do Instituto de Prevenção do Stresse e Saúde Ocupacional (IPSSO), no qual participaram 2108 professores portugueses, descobriu que um em cada três professores sente que a sua profissão é stressante e um em cada seis encontram-se em estado de exaustão emocional (Cardoso & Araújo, 2000).

Goupil, Brunet e Archambault (1985), numa tentativa de sistematização, efectuaram um levantamento dos principais factores de stresse docente, subdividindo-os em externos (comportamentos dos alunos, relações interpessoais, mobilidade no trabalho) e internos, relacionados com o sujeito (expectativas, as atitudes, o conceito de si, frequentemente associados às condições de trabalho).

Num mesmo sentido, Favretto (1985) atribui às causas internas o facto de os professores viverem ansiosamente a responsabilidade da aula, quer didáctica, quer educativamente; e viverem as actuais condições de trabalho com sensação de isolamento. Relativamente às razões externas, menciona os conflitos de papéis e as relações com os alunos e com o contexto social. A ansiedade dos professores gerada pelo recuo das políticas de recrutamento e vinculação, bloqueio da promoção e avaliação da sua competência, por um lado, e a sujeição à crescente diversidade de papéis, à necessidade de adaptação ao estudo de ensino, à leccionação de novos conteúdos e à cedência de parte da autonomia sempre desejada, por outro, constituem a dupla fonte do stresse docente para Esteve e Fracchia (1986).

Melo, Gomes e Cruz (1997) enumeram sete áreas geradoras de stresse: o mau comportamento dos alunos, mau ambiente nas escolas, condições deficitárias de trabalho,

preocupações de índole pessoal dos docentes, relações com os encarregados de educação, pressão de tempo e formação inadequada. Posteriormente, outros autores enriqueceram estes estudos, acrescentando os seguintes stressores: natureza dos relacionamentos entre professores, violência em meio escolar, tipo de administração e gestão escolar. Por fim, outras variáveis que poderão estar relacionadas com o stresse, tais como: o género; habilitações literárias; tempo de serviço e grupos disciplinares de pertença (Silva, 2003).

Uma considerável génese de stresse, apontada num estudo realizado por Woodhouse, Hall e Wooster (1985) com 90 professores, é de facto a preocupação por parte dos docentes em manter a disciplina. Assim, comprovou-se que a preocupação em manter a disciplina, seja por punição ou ameaça de punição, é a parte do papel do professor que gera um dos mais elevados níveis de stresse.

Numa investigação junto de uma amostra de docentes portugueses (Jesus, Abreu, Santos & Pereira, 1992), constatou-se que, para além dos factores que traduzem situações de indisciplina dos alunos, parece também contribuir bastante para o stresse dos professores os factores relacionados com as relações com colegas e com a sobrecarga de trabalho.

De acordo com Jesus (2005), na base do stresse está sempre uma exigência que requer um esforço acrescido do sujeito para responder de forma adequada ou adaptar-se às novas circunstâncias. O autor salienta que esta exigência não tem que ser por norma negativa, existindo determinadas situações positivas, que representam alterações no estilo de vida do sujeito e nova adaptação, que poderão provocar stresse.

Frequentemente na literatura confunde-se stresse com *burnout*. Enquanto o stresse pode ter efeitos positivos ou negativos, o *burnout* é sempre negativo, traduzindo o resultado, não apenas do stresse em si, mas da falta de um sistema de suporte ou de uma estratégia adequada para lidar com o stresse (Jesus, 2005). Daí que perante esta situação, muitos docentes diminuem o seu esforço e investimento psicológico na profissão, mantendo o equilíbrio entre o que pensam dar e aquilo que percebem receber. Esta situação, designada por *wornout*, acarreta um desprendimento afectivo na relação com os alunos (Stephenson, 1990).

De acordo com Martinez, (1989), perante uma situação profissional que o professor avalia como difícil e exigente, este vai actuar na tentativa de lidar com a situação, utilizando competências de resiliência e estratégias de *coping*. Estas últimas representam, segundo Lazarus e Folkman (1984) esforços constantes de mudança

cognitiva e comportamental para lidar com as exigências externas e/ou internas consideradas extenuantes, pondo à prova os limites e recursos do sujeito.

Se o sujeito for bem-sucedido, trata-se de uma situação de *eustress*, na medida em que o docente otimiza o seu funcionamento adaptativo, de tal forma que, se posteriormente for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais autoconfiante e maior será a probabilidade de resolver a situação. Neste sentido, as situações difíceis podem representar um desafio e um factor de desenvolvimento de competências e de estratégias para a resolução de problemas. Ao invés, se o docente não for bem-sucedido e a tensão perpetuar-se, este poderá manifestar sintomas de *distress*, sinal de uma má adaptação à situação de exigência em que se encontra (Jesus, 2005). De facto, este problema merece uma reflexão cuidada por parte de todos os que se preocupam com as questões da educação escolar pois afecta não apenas os professores, mas toda a sociedade, em geral, e os alunos, em particular (Alves, 1997, p. 93).

Num esforço de sistematização das principais mudanças ocorridas com implicações directas ou indirecta no trabalho do professor, Esteve (1991, 1992) destaca o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo a menor valorização social do trabalho do professor, a mudança dos conteúdos curriculares, as mudanças nas relações entre o professor e o aluno, a fragmentação do trabalho do professor as deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais.

No seu conjunto, e de acordo com Jesus (2005) estas mudanças originaram um contexto pouco favorável ao exercício da profissão docente, tornando-se difícil alcançar o grande objectivo da educação escolar na actualidade que é a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Como parece evidente a melhoria do ensino, tão desejada, apenas será possível se os professores se sentirem optimistas acerca da sua profissão (Trigo-Santos, 1996)

Numa tentativa de compilação de opiniões recolhidas sobre a redução do stresse, Gorton (1982) salienta que os docentes precisam de se tornar mais conscientes dos sintomas e causas do stresse, de estabelecer objectivos e expectativas realistas para si e os seus alunos, tentar desenvolver uma interacção mais aberta e cooperante com superiores e colegas. Mas, em última análise, a regra de ouro para mitigar o stresse

docente, consiste em estes compreenderem a dinâmica do seu próprio temperamento, bem como compreender a psicologia da aprendizagem (Albertson & Kagan, 1987).

Neste âmbito, a formação inicial da classe docente, segundo Jesus (2000), desempenha um papel fundamental, contribuindo para o desenvolvimento das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas para um desempenho personalizado na prática profissional em perspectiva. Por outro lado a legislação pode e deve ser um meio para diminuir as situações de mal-estar docente e para aumentar a motivação no processo de ensino-aprendizagem. Passando pelo aumento da autonomia e poder dos docentes, maior responsabilização de outros agentes de educação e desenvolvimento das crianças e jovens, como as famílias, autarquias e associações sócio-culturais e desportivas (Jesus, 2005). Outra medida fundamental (Jesus, 2005) para revalorizar a imagem social dos professores e para alterar as situações de mal-estar docente é o investimento na educação, isto é, melhoria das condições de trabalho dos docentes e alunos, e também melhoria de salários de forma congruente com as responsabilidades e as habilitações académicas dos docentes.

É de salientar que o bem-estar docente também passa pela atitude positiva dos professores relativamente aos seus alunos, aos seus colegas e, inclusivamente, em relação a si próprios, tentando aproveitar as suas qualidades pessoais e relacionais e valorizando os aspectos positivos e os “pequenos” (grandes) êxitos que no dia-a-dia se vão conseguindo alcançar (Jesus, 2005)

Capítulo IV

Colaboração entre Professores

O termo colaboração é citado sempre que são discutidas as interações profissionais nas escolas. Contudo, o conceito colaboração é muitas vezes mal aplicado e, apesar de ser muito discutido na actualidade, alguns teóricos (Friend & Cook, 2012) afirmam que são pouco claras as definições apresentadas na literatura mais especializada.

Hargreaves, em 1998, refere que não existe uma forma de colaboração "real" ou "verdadeira", mas sim diferentes formas de colaboração e de colegialidade, com consequências diferentes e propósitos diversos. Pelo facto de a colaboração possuir muitas facetas, o autor alerta para o cuidado a ter quando são descritas apenas as suas virtudes. Para que não se atribuam os benefícios ou características de determinado tipo de colaboração à colaboração em geral é importante compreender, em primeiro lugar, o significado desta modalidade de relacionamento entre professores.

Colaborar, cooperar ou trabalho em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que podem resultar numa tomada de decisão colectiva ou numa acção cujo produto final traduz os contributos de cada uma dos seus membros.

Na perspectiva de Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000, p. 35), *“A colaboração é um processo interactivo que permite a pessoas com formações diversificadas construir respostas criativas para problemas que são mutuamente definidos.”*

Johnson e Johnson (1989) definem colaboração como um processo interactivo que proporciona às pessoas, com diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas previamente definidos, sendo que a sua base é a interdependência social positiva.

Friend e Cook (2012, p. 6) propõem um conceito mais completo, em que a interacção é o traço dominante. Para estes autores *“A colaboração interpessoal é um estilo de interacção directa entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objectivos comuns.”* Friend e Cook (2012) introduzem uma dimensão estética ligada à colaboração, equiparando-a a um estilo, na medida em que os sujeitos aquando de experiências de colaboração usam estilos ou abordagens de relacionamento interpessoal nas interações

que mantêm com os colegas de trabalho. Por exemplo, há pessoas que usam um estilo de interacção mais directivo, outras podem escolher um estilo mais acomodado e facilitador à comunicação. Uma implicação directa desta análise é a que em virtude da colaboração ser um estilo, o simples facto dos sujeitos referirem que colaboraram não nos informa sobre exactamente o que estão a fazer.

A leitura de ambas as definições permite identificar três aspectos que são cruciais à colaboração. Em primeiro lugar, trata-se de um processo que se caracteriza por ser dinâmico, no qual a interacção joga um papel nuclear. Em segundo lugar, é alicerçada no voluntariado, isto é, à partida, a iniciativa de aderir a uma proposta de colaboração deve ser do sujeito. Em terceiro lugar, implica a partilha de objectivos que são comuns aos membros da equipa.

Em traços gerais, a colaboração pressupõe a participação activa de duas ou mais pessoas que, possuindo qualidades e atributos diferentes, assumem o compromisso de trabalhar em conjunto com vista a alcançar objectivos discutidos e estabelecidos no seio de uma equipa. Num plano ideal, a participação em experiências de natureza cooperada deve ser construída na base do voluntariado, com o objectivo de assegurar um compromisso de envolvimento natural neste processo (Friend & Cook, 2012).

As interacções que ocorrem no quadro de uma colaboração entre professores devem ser igualmente sedeadas no respeito recíproco pelas competências, pontos de vista, experiências e conhecimentos que cada um dos membros da equipa é portador (Bauwens & Hourcade, 1989, 2002). Na exacta medida em que os elementos da equipa valorizam-se e respeitam-se mutuamente, a paridade emerge como traço dominante na caracterização das relações que os diferentes elementos do grupo de trabalho estabelecem entre si.

Uma derradeira variável que marca os relacionamentos que ocorrem no seio de uma equipa prende-se com o suporte mútuo e vontade de partilhar informação, conhecimentos, competências e responsabilidades (Walther-Thomas, 1997). Esta será, então, no contexto educativo a definição mais utilizada (e mais divulgada), mas diferentes autores apresentam outras definições, sendo que muitos se referem a ela, sem a esclarecerem, pois partem do princípio universal de que todos os intervenientes no processo escolar sabem exactamente em que consiste a colaboração em contexto educativo.

Alguns autores (e.g. Kagan, 1991) chegam mesmo a atribuir à colaboração uma vertente organizacional. Para este autor, colaboração pode ser encarada como uma

estrutura organizacional onde os recursos, o poder e a autoridade são partilhados e onde as pessoas constroem um trabalho conjunto e partilham objectivos comuns que não poderiam ser acabados por uma só pessoa ou por uma só organização independente. A conclusão a retirar é a de que o termo “colaboração” tem muitas conotações, como podemos perceber ao explorar algumas das definições apresentadas.

4.1 - As Funções da Colaboração

A colaboração entre professores, na opinião de Pugach e Johnson (2002), visa cumprir quatro papéis: apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades, facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas, informar e partilhar experiências, e prescrever um conjunto de medidas a ser aplicadas por outros colegas que beneficiam de uma ajuda complementar.

Papel de Suporte: Para manter um bom ambiente de trabalho, uma das mais importantes dimensões é a do suporte, ou seja, o apoio aos colegas, nos bons e maus momentos. Pode ser interpessoal ou afectivo e está presente quando o corpo docente celebra eventos ou quando se apoiam em situações difíceis, representando assim o nível mais básico de apoio e de atenção entre as pessoas.

Uma outra forma de suporte interpessoal é o reconhecimento pelo trabalho bem feito. Este tipo de suporte é necessário mas não suficiente. Uma função de suporte profissional tem também que estar presente. Numa escola em que há colaboração, os colegas devem, nestas situações, apoiar-se uns aos outros perguntando como estão a correr as coisas, passando pela sala de aula do colega para falar, fora do tempo de aulas.

Uma outra forma de suporte profissional acontece quando um professor ou um grupo de professores tenta aplicar novos métodos de ensino ou novas concepções do currículo. O suporte para a inovação curricular ou do ensino pode também incluir a participação em treino de competências para assim fornecer um “feedback” específico. A história da consultoria/aconselhamento na educação especial sugere que na maioria das vezes estas conversas ocorrem entre duas pessoas, devendo contudo ser alargadas a mais colegas da escola.

Pode também ser um suporte profissional, que ocorre quando um professor experiente se torna mentor de um professor principiante. Este papel de suporte é um papel

desafiador, pois a pessoa tem de se “entregar” de uma maneira genuína. Prestar este género de suporte pode ser fácil e intuitivo para alguns profissionais, outros terão que aprender.

Papel Facilitador: Ocorre quando os profissionais ajudam os seus pares a desenvolverem a sua capacidade de resolverem problemas, envolverem-se nas tarefas (e.g. colaboração entre pares). O facilitador é aquele que ajuda os colegas a desenvolver a capacidade para resolver problemas, a realizar tarefas ou a lidar de uma forma autónoma com os desafios profissionais. A dimensão facilitadora da colaboração está relacionada com o suporte profissional, na medida que aqueles que detêm maior conhecimento e capacidade ajudam os outros que ainda não trabalham de forma independente nesse campo particular. É função do facilitador a apresentação de modelos e demonstrações com o objectivo de capacitar um colega a ganhar confiança nas suas capacidades, e a encontrar soluções. Um exemplo desta dimensão é a demonstração, isto é, quando se demonstra uma metodologia específica. Um outro exemplo é o «treino de pares», ou seja, quando uma pessoa dá “feedback” a outra, depois de observá-la na tentativa de implementar uma nova metodologia. Tal feedback permite à outra pessoa uma melhor compreensão de como deve proceder numa próxima aula. Um último exemplo desta dimensão é a assistência que se dá num problema que se manifesta dentro da sala de aula. Quem procura ajuda trabalhará então com os seus colegas que o ajudarão a utilizar toda a informação e a implementar soluções práticas e criativas. Por fim, é de sublinhar que o papel de facilitador difere substancialmente do aconselhamento ou do suporte, na medida em que a ajuda aos colegas acaba por também desenvolver as capacidades de quem ajuda.

Papel Informativo: Ocorre quando os professores partilham informação para se ajudarem nas situações mais problemáticas. O objectivo é fornecer assistência directa aos colegas, para que estes se tornem mais aptos para lidar com os problemas.

A partilha de informação, enquanto dimensão da colaboração, pode revestir várias formas. Pode ser simplesmente a situação em que um colega “relata” o conhecimento de fontes apropriadas (ex. literatura específica); podendo também consistir numa descrição dos resultados, sucessos e insucessos de uma aula.

Partilhar informação pode também ser vista como uma forma directiva de colaboração. Quem recebe informação não tem que necessariamente usá-la. Assim, a

dimensão informativa é um bom exemplo para conhecer e reconhecer que os outros têm uma capacidade inigualável.

Uma das mais importantes facetas da partilha de informação é pôr os colegas de trabalho em contacto com outros profissionais que os podem ajudar, formando uma rede de trabalho. Esta permite providenciar fontes humanas que podem ajudar nos problemas específicos. Isto representa um conhecimento específico de quem é que numa escola ou comunidade tem as capacidades necessárias. Como a criação e a permanência nesta rede de trabalho não é fácil para alguns profissionais, há que ter a certeza de que não se sentem incomodados por contactarem com pessoas que não conhecem, o que pode contribuir para um menor potencial dessa mesma rede.

Papel Prescritivo: A função prescritiva aponta para um caminho, avança com um conjunto de intenções ou um plano que é sugerido a um colega. No tradicional modelo hierárquico de consulta, as abordagens prescritivas eram consideradas a melhor forma para assegurar que a metodologia do ensino especial era prontamente transmitida ao ensino regular. A predominância desta abordagem significou um longo período em que os professores eram vistos principalmente como os “recipientes” destas prescrições para a prática, e não como tendo eles próprios, por si, a capacidade para o fazer. Como resultado, os professores muitas vezes não implementaram as prescrições que recebiam. Mas coloca-se então a questão: como se sabe quando se deve ser prescritivo? Dada a experiência negativa com abordagens prescritivas no passado, uma regra é que outras dimensões de colaboração são mais passíveis de encorajar os professores a seguir em frente nas mudanças que tentam implementar.

Quando os professores são apoiados no seu esforço para mudar, quando os seus colegas facilitam o uso de novas metodologias e quando podem trabalhar com os outros, depois ensinam mais apropriadamente. A regra consiste em estar sempre atento à forma como os professores mudam as suas práticas de ensino. Se um colega tem tentado fazer as mudanças necessárias para se tornar mais complacente dos alunos e pede apoio directo, a prescrição pode ser necessária. É, neste sentido, a função com carácter mais directivo e ocorre quando um professor prescreve a um colega um conjunto de acções. A prescrição pode ser necessária, quando, por exemplo, um professor se debate com uma nova metodologia e necessita de assistência para continuar o seu trabalho.

Apesar destas quatro funções da colaboração terem sido abordadas de forma separada, na prática aqueles que trabalham na escola alternam entre estes quatro papéis em vez de escolherem apenas uma.

4.2 - Condições Favoráveis à Colaboração entre Professores

A colaboração em contexto escolar tem como principal finalidade a resolução de problemas. É com o propósito de ultrapassar as diferentes dificuldades, que vão surgindo ao longo do processo educativo (comportamentos que violam os códigos de conduta, alunos que revelam dificuldades nas aprendizagens, etc.), que professores e outros profissionais se reúnem, e qualquer que seja a prática de colaboração adoptada, ela terá sempre como propulsor a resolução de problemas.

O processo de colaboração desenrola-se através da identificação do problema, da sugestão de algumas soluções, da avaliação dos prós e contras dessas soluções, da selecção das soluções mais adequadas e do estabelecimento de um plano de acção (Snell, Janney & Elliot, 2005).

A probabilidade de se resolver com sucesso um problema em colaboração é muito maior do que individualmente, pois ocorre partilha de conhecimentos e especialidades durante esta interacção e a articulação de diferentes propostas promove uma solução mais adequada.

Para que a colaboração funcione, quer em contexto escolar quer noutra contexto, é necessário que sejam satisfeitos alguns pressupostos, de forma a colocar os membros da equipa a trabalharem conjuntamente na resolução de problemas. Estas equipas podem desenvolver uma colaboração mais directa, que é o caso das equipas de ensino cooperado (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989, 2002; Cook & Friend, 1991) – constituídas por professores que leccionam conjuntamente uma aula –, ou pelo contrário, uma colaboração mais indirecta, por exemplo, as equipas colaborativas (Snell, Janney & Elliot, 2005) – compostas por professores, pais, aluno(s), funcionários, etc., que em conjunto tentam resolver eventuais problemas.

Apesar de existirem algumas diferenças entre as práticas de colaboração, existem factores que lhes são comuns e que favorecem o desenvolvimento do processo de colaboração entre os membros de uma equipa. Neste capítulo, pretendemos enumerar esses mesmos factores e demonstrar a sua importância.

Independentemente das configurações que a colaboração possa assumir, existe um conjunto de condições prévias que urge analisar com vista a garantir um funcionamento eficaz e com êxito das formas de colaboração implementadas (Friend & Cook, 2012; Rainforth, York, & Macdonald, 1997; Thousand & Villa, 1992).

4.2.1 - *Suporte Organizacional*

Snell, Janney e Elliot (2005) destacam a importância que assume a existência de estruturas administrativas de apoio à implementação da colaboração nas escolas, na medida em que a inexistência de políticas de colaboração na escola em nada promove este processo. É necessário, num primeiro momento, averiguar qual a disposição da população escolar (funcionários, professores, alunos, etc.) para um envolvimento futuro nos projectos a serem desenvolvidos, o que permite fazer um levantamento do número de pessoas que se disponibiliza a colaborar. Também é importante informar as pessoas sobre a implementação das estruturas base para a colaboração, de modo a despromover a relutância face à mesma.

É essencial um suporte organizacional, como refere Rainforth e England (1997), para a realização das reuniões em equipa, é importante a frequência destas reuniões para o desenvolvimento do ensino cooperado, pois o planeamento deste ensino deve ir sendo feito à medida que se vai desenvolvendo. Assim, torna-se necessário que os professores e os outros membros da escola tenham direito a um espaço e tempo destinados ao funcionamento da sua equipa. É nestas reuniões que se tenta dar resposta às múltiplas necessidades, tais como, por exemplo: a) Planear a participação dos pais; b) Rever os resultados dos alunos; c) Definir os papéis dos professores; d) Resolver problemas (Rainforth & England, 1997).

Convém reforçar a importância da participação dos pais, dos funcionários da escola e até mesmo dos alunos nas reuniões, os primeiros pelas contribuições positivas que têm a dar à resolução dos problemas dos seus filhos e, também pelo apoio que podem dar à equipa na adopção de estratégias; os segundos porque também eles fazem parte de uma organização envolvida na colaboração e podem ser uma fonte de ajuda, e os terceiros porque são eles o cerne da colaboração.

4.2.2 - *Dimensão Pessoal: Quadro de valores*

A partilha de um quadro de valores comum é capital para a qualidade do trabalho em equipa. A ausência de um sistema de crenças e valores partilhados pode

influenciar negativamente as condições sobre as quais assenta o sucesso do trabalho cooperado. Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams (2000) insinuam que a interpretação de uma mensagem, informação ou sugestão pode estar dependente de uma série de condicionantes, tais como a formação académica, a cultura e experiências dos professores que ensaiam experiências de colaboração (Walther-Thomas *et al.*, 2000). Sujeitos pertencentes a culturas diferentes podem reagir de formas muito diversificadas a estas situações. Huberman (1990) também comunga da mesma opinião, defendendo que a maioria dos professores só consegue trabalhar em equipa se possuir crenças e abordagens compatíveis.

4.2.3 - *Dimensão Pessoal: Comunicação e qualidade da interacção*

A comunicação é a chave para o sucesso de relacionamentos profissionais bem-sucedidos (Dettmer, Thurston, Knackendoffel & Dyck, 2008). A colaboração deve ser baseada num compromisso que obrigue os seus participantes a uma pré-disposição para a escuta e clarificação das suas ideias e as dos outros, compromisso, esse, que actua como estratégia preventiva face ao aparecimento de inibidores à interacção (Hanko, 1999). A capacidade de ouvir é particularmente importante quando se estabelecem relações de colaboração nas escolas. Esta é a capacidade que vai ajudar a clarificar e a compreender as mensagens entre os elementos que mantêm uma relação de colaboração. Esta só pode ser aprendida através da prática, uma vez que vai permitir aos técnicos o desenvolvimento do seu próprio estilo de comunicação, e uma forma que permita a compreensão dos outros elementos (Friend & Cook, 2012).

Por isso, parece-nos fundamental referir alguns aspectos mais importantes do processo de comunicação. A comunicação envolve troca de informação entre um receptor e um emissor. Contudo, este processo não é tão simples como parece. Além destes dois elementos, ainda é necessário um canal de comunicação (como audição, visão, etc.) e um ambiente por onde passa a informação transmitida. Isto significa que a mensagem que chega ao receptor tem de passar por um qualquer tipo de canal, utilizando o ambiente envolvente. Após a mensagem chegar ao receptor, este vai processá-la e interpretá-la, fornecendo um “feedback” ao emissor (que neste momento passa a receptor). Este através do “feedback” vai perceber se a mensagem foi compreendida correctamente ou não (Pugach & Johnson, 2012).

Para que a comunicação seja eficaz não basta a emissão de uma qualquer mensagem, é fundamentalmente a compreensão dessa mensagem. A incompreensão da

mesma pode ser determinada por factores, quer de ordem contextual – o ambiente onde os interlocutores se encontram pode ser muito barulhento, por exemplo -, quer de ordem pessoal – mesmo que os interlocutores utilizem as mesmas palavras estas podem ter significados diferentes para cada um (Walther-Thomas *et al.*, 2000).

Assim, é importante utilizar estratégias para que a comunicação seja eficaz. Quando alguém tem dificuldades em compreender uma mensagem, há que adoptar uma estratégia, como por exemplo, mudar a forma como a mensagem está a ser enviada. Repetir a frase que causou confusão, serve apenas para intensificá-la. Assim, a melhor estratégia é enviar a mensagem, usando outras palavras ou ênfases. Uma outra técnica é pedir ao emissor, para dizer a frase ou ideia de uma outra forma, porque o receptor está a ter dificuldades na sua compreensão. Isto obriga o receptor a pensar na ideia principal da sua mensagem e em outras palavras mais apropriadas à compreensão da mesma.

Finalmente, há que referir a importância do contexto. O ambiente pode influenciar o envio da mensagem, as distrações no ambiente podem ser intensas ou médias. Esta intensidade é proporcional ao seu impacto inibidor na comunicação. O ruído de fundo é um factor de distração, mas outros também o são, como o sotaque, o tom de voz, outras conversas paralelas, outras actividades a decorrer na mesma sala, a temperatura da mesma e a sua aparência. A forma como o emissor constrói e envia a mensagem, pode também ser fonte de distração. Frases muito longas, estruturas complexas, ou se o emissor falar muito depressa, ou ainda se as palavras utilizadas são inapropriadas ao contexto.

Gable e Manning (1997, 1999) sugerem ainda que a reflexão e organização da mensagem de cada interveniente, a observação da linguagem não-verbal, a utilização de uma linguagem clara, são algumas das estratégias possíveis a adoptar. Mesmo que num primeiro momento os participantes não consigam entender e ser entendidos, podem aprender a desenvolver algumas competências, como: parafrasear e sintetizar os conteúdos, repetir a mensagem, fornecer “feedback”, etc. (Walther-Thomas *et al.*, 2000), de modo a ultrapassar as barreiras que se colocam à comunicação.

4.2.4 - *Dimensão Pessoal: Paridade*

A colaboração implica a existência de um clima que promova o apoio e respeito recíproco (Hanko, 1999). A diferença de estatuto pode interferir, por exemplo, com a comunicação entre os elementos pertencentes a uma equipa. A paridade significa que todos os membros do grupo de trabalho têm igual estatuto e que todos têm importantes contributos a dar. Isto ocorre, por exemplo, quando os professores do ensino regular, os

dos apoios educativos e os restantes serviços de apoio trabalham em conjunto ao nível do desenvolvimento curricular, reconhecendo que a conjugação dos seus saberes beneficia todos os alunos (Rainforth & England, 1997).

4.2.5 - *Dimensão Pessoal: Partilha*

Um dos factores mais importantes da colaboração é a partilha, um ingrediente chave da colaboração. Ao partilharem as experiências e conhecimentos entre si, os profissionais envolvidos num processo colaborativo 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 (Bauwens & Hourcade, 1995; Rainforth & England, 1997).

Por seu turno, os professores que optam pela via da colaboração, devem estar predispostos a partilhar as responsabilidades relativas às decisões que devem ser tomadas e os objectivos dessas decisões. A partilha de responsabilidades representa que todos os membros participam activamente nas reuniões, contribuem com informações e opiniões e assumem responsabilidade ao nível das decisões (Rainforth & England, 1997). De igual modo, devem estar sensibilizados para a necessidade de partilharem recursos, os materiais, o tempo e, especialmente, as competências e as ideias dos professores envolvidos (Bauwens & Hourcade, 2002).

4.2.6 - *Dimensão Pessoal: Voluntariado*

A natureza social da colaboração implica um voluntariado e compromisso pessoal por partes dos participantes no trabalho em equipa. Alguns autores defendem que a colaboração deve estar baseada essencialmente num regime voluntário e que não deve ser imposta (Friend & Cook, 2012; Pugach & Johnson, 2002). A cultura de colaboração envolve a construção de relações de trabalho espontâneas e não devem resultar de constrangimentos administrativos ou de meios coercivos que impelem os professores para experiências de colaboração (A. Hargreaves, 1998).

A importância do carácter voluntário da colaboração está presente nos estudos que investigam as relações no quadro do ensino cooperado (Luckner, 1999). As recomendações destes estudos sugerem que a participação nestes projectos deve ser baseada no voluntariado e não deve ser imposta, isto é, aos professores devem ser dado o direito de escolha.

A natureza voluntária da colaboração é determinada ainda pela necessidade de se evitar aquilo a que A. Hargreaves (1998) designa por colegialidade artificial, que se caracteriza essencialmente pela existência de relações profissionais que se qualificam da seguinte forma: são reguladas e impostas administrativamente, não partindo da iniciativa dos professores; são compulsivas, o que faz com a colegialidade seja uma obrigação; e são orientadas para a execução de medidas sugeridas pela direcção ou serviços centrais de educação.

4.2.7 - *Dimensão Pessoal: Abertura para a mudança*

Os papéis e as exigências inerentes à colaboração implicam que, da parte dos participantes, exista uma vontade expressa de introduzir mudanças substantivas na forma como trabalham e interagem entre si (Bauwens & Hourcade, 2002). Habitualmente os professores mostram-se relutantes em aceitar mudanças no seu *status quo* profissional, no qual se sentem mais confortáveis. Para a maioria dos professores, a mudança pode representar frustração e ser sinónimo de instabilidade. Inicialmente, algumas das escolas que optam pelo modelo cooperado, têm dificuldade em reconhecer as vantagens associadas a esta modalidade de trabalho em equipa. A vontade em aceitar estas mudanças fundamentais é o primeiro passo no processo através do qual as escolas se preparam para responder às necessidades dos alunos (Bauwens & Hourcade, 2002).

Uma vez que este esforço requer tempo e disponibilidade adicional por parte dos intervenientes, é importante que os participantes que iniciam um processo de colaboração que assumam estes compromissos (Bauwens & Hourcade, 2002). No sentido de encorajar uma maior participação e o reconhecimento do esforço extra e o tempo envolvido na construção e implementação deste tipo de trabalho, os participantes devem receber incentivos pelos seus esforços (e.g. dispensa de algumas tarefas, compensação monetária, creditação profissional) e ou outras oportunidades de desenvolvimento profissional (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

Sempre que seja possível, os voluntários devem ser escolhidos para se envolverem nesta matriz de trabalho, de preferência professores que já tenham tido alguma experiência anterior no domínio da colaboração entre professores. O processo é mais natural e mais eficaz quando ambos os professores desenvolveram relacionamentos de trabalho, demonstram um respeito recíproco pelas qualidades profissionais de cada um e valorizam a colaboração. Devido ao excesso de tempo e de trabalho que é exigido, este modelo não deve ser usado como uma forma de compensar os professores que tenham

maiores dificuldades ao nível do ensino ou de monitorizar os professores que possuem menos experiência docente (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

4.2.8 - *Dimensão Pessoal: Respeito, confiança e valorização*

Normalmente, o sucesso de uma experiência de colaboração evoca o desenvolvimento de uma espécie de compromisso para uma futura colaboração. Apenas a seguir a um período de tempo em que a confiança e o respeito estão estabelecidos, é que os profissionais se sentem relativamente seguros em explorar completamente as relações de colaboração. E, uma vez iniciadas essas relações, estas devem ser reforçadas até que a confiança entre os colegas se torne um dos benefícios mais importantes da colaboração.

Pese embora as diferenças existentes à partida, as competências e perspectivas divergentes permitem uma complementaridade de recursos, que leva a resultados mais satisfatórios. A aceitação e a confiança nas capacidades dos colegas obriga ao reconhecimento e valorização das contribuições dos outros colegas, mesmos que sejam diferentes das suas opiniões e ideias.

O pressuposto é o de que as diversas competências e capacidades que os professores possuem ganham um novo sentido quando as diferentes sinergias se associam. O sucesso de uma equipa parece, assim, estar dependente da ratificação e valorização das diferenças de pontos de vista (Hanko, 1999).

4.2.9 - *Dimensão Profissional: Clarificação de papéis*

A adopção de um modelo de colaboração ou trabalho em equipa requer uma mudança nos papéis e responsabilidades profissionais (Rainforth, York, & Macdonald, 1997). Tal pressuposto implica a clarificação do papel destinado a cada membro da equipa, evitando, por exemplo, a sobreposição de papéis ou ambiguidades nas funções destinadas a cada um dos elementos. A este propósito Villa e Thousand (1998) sublinham que, apenas pelo facto dos professores chamarem a si uma “equipa”, não significa ou constitui uma garantia de que interagem numa matriz cooperada. Para que uma equipa funcione eficazmente no sentido cooperado, tem que possuir e utilizar competências de relacionamento interpessoal, incluindo a confiança recíproca, a comunicação intergrupala, a resolução conjunta de problemas e conflitos. Hanko (1999) também enfatiza este princípio, chamando a atenção para a pertinência dos intervenientes em experiências colaborativas desempenharem um papel facilitador e complementar ao dos seus parceiros,

reduzindo, desta forma, os efeitos negativos que a substituição das suas funções e papéis pode acarretar.

4.2.10 - *Dimensão Profissional: Estabelecimento de objectivos*

A eficácia do trabalho em equipa depende da clareza e apropriação dos objectivos estabelecidos pela equipa. Os objectivos mútuos representam o propósito primário da equipa, sendo crucial que todos os membros de uma equipa possuam uma clara compreensão das metas que foram definidas (Friend & Cook, 2012). A investigação realizada em contexto organizacional (West, 1992) mostra que as equipas que possuem objectivos claramente definidos encontram-se em melhores condições para participarem no desenvolvimento de novos métodos de trabalho e estão mais susceptíveis à inovação e mudança. West (1992) defende que este processo de estabelecimento de objectivos é determinado por vários factores, dentre os quais é possível destacar a clareza ou grau de compreensão dos objectivos por parte dos membros da equipa, responsabilidade assumida pelos elementos da equipa e ainda o nível de aceitação desses mesmos objectivos no seio da equipa.

4.2.11 - *Dimensão Profissional: Planificação conjunta*

Os professores que iniciam um processo de colaboração devem proceder a uma planificação atempada e cuidada antes de começarem a trabalhar juntos. A maioria dos professores começa o ensino cooperado no início do ano lectivo, daí que muitos dos professores sintam necessidade de planearem a primeira semana de aulas no período de férias (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996). A planificação conjunta oferece a vantagem dos professores estabelecerem rotinas de trabalho e de se tornarem mais familiarizados com as competências, interesses e estilos de trabalho dos colegas (Walther-Thomas *et al.*, 2000).

A título de exemplo, no âmbito do ensino cooperado, os objectivos curriculares e as modificações nas lições envolvem um planeamento conjunto. A planificação do ensino implica que os professores procedam a um planeamento diário, semanal e por unidade temática (Cross & Knight, 1997). Esta planificação contempla aspectos como a apresentação dos conteúdos e o acompanhamento das actividades, assim como as questões ligadas à gestão de sala de aula.

Pressupõe, ainda, que a definição, aplicação e consequências de regras sejam discutidas atempadamente, bem como as expectativas. Na medida em que cada professor

possui uma forma muito pessoal de responder a situações que evocam comportamentos disruptivos, é imperativo que os professores definam padrões de resposta entre si e que tenham estratégias de actuação comuns (Cross & Knigh, 1997).

Esta planificação é operacionalizada por via de reuniões regulares entre os vários elementos envolvidos na colaboração. Estas reuniões facilitam a ponderação de vários factores, designadamente, os recursos, as actividades, as tarefas de casa e os dispositivos de avaliação que vão ser usados (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

Em terceiro lugar, os professores criam ambientes de aprendizagem em que as contribuições de cada professor são valorizadas. Em consequência, papéis e responsabilidades são partilhados de uma forma equitativa. Em quarto lugar, os professores desenvolvem rotinas que facilitam a planificação. Em último lugar, os professores tornam-se ao longo do tempo mais competentes ao nível da planificação. Os professores relatam que se tornam mais produtivos, confortáveis e criativos à medida que se envolvem mais activamente no processo de planificação.

4.2.12 - Dimensão Profissional: Familiarização com os conteúdos programáticos

Na opinião de Wood (1998), é importante que os professores de apoio educativo se familiarizem com o contexto da sala de aula do ensino regular, assegurando-se que o seu apoio respeita os valores e os interesses da turma e do professor do ensino regular.

A par da familiarização com os conteúdos programáticos, os professores devem tomar contacto com as competências profissionais dos outros colegas, incluindo as suas áreas mais fortes e mais frágeis do ponto de vista do trabalho pedagógico (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

Uma forma de inventariar todas estas questões poderá ser através da utilização de uma entrevista semi-estruturada que potencie a discussão em grupo e que facilite o processo de troca (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

4.2.13 - Dimensão Profissional: Liderança e avaliação do trabalho

As capacidades de liderança referem-se às estratégias que ajudam o grupo a funcionar eficazmente e a progredir em direcção aos seus objectivos. Partindo desta perspectiva, deve ser claro que qualquer membro da equipa, que não o que foi designado para líder, pode desempenhar um papel activo de forma a facilitar o progresso da equipa (Friend & Cook, 2012).

O trabalho em equipa também deve ser objecto de uma avaliação contínua. Quando uma equipa se junta para desenvolver um trabalho de colaboração, a avaliação desse mesmo trabalho revela-se importante, pois permite uma reflexão sobre os projectos que desenvolveram, podendo assim melhorá-los ou reajustá-los. S. Clark e D. Clark (1997) propõem uma série de perguntas, por exemplo, para a avaliação das equipas interdisciplinares. É através das respostas a essas questões que os elementos da equipa vão poder avaliar, e se necessário alterar ou melhorar, os processos e procedimentos por eles desenvolvidos.

4.2.14 - *Dimensão Profissional: Segurança e suporte à mudança*

West (1992) é da opinião que o envolvimento num projecto de colaboração está dependente da existência de condições que garantam segurança aos seus elementos. Esta condição deve estar suficientemente clara junto daqueles que pretendem trabalhar em equipa, atendendo-se, em particular, às variáveis que podem minar a confiança e, conseqüentemente, o seu desejo de participação (Hanko, 1999). Isto significa que a adesão (ou inibição) é influenciada pela percepção de um conjunto de indicadores que informem os professores sobre a ausência de apoio ou surgimento de variáveis que sejam percebidas como ameaçadoras.

A importância deste factor prende-se essencialmente com as variáveis que actuam nos momentos considerados como sendo críticos no processo de mudança de práticas. Em contextos de colaboração o suporte à inovação é crucial na exacta medida em que oferece ao professor ou elemento que adere a uma equipa a segurança necessária para introduzir a mudança pretendida. A par da segurança, para que a mudança ocorra é imperativo que sejam construídas expectativas positivas sobre futuros desempenhos e que seja restabelecida a confiança dos mais hesitantes (Hanko, 1999).

4.3 - Benefícios da Colaboração entre Professores

Os benefícios decorrentes da adopção de práticas cooperativas justificam o estudo dos mecanismos ou variáveis que ajudam a promover, nos professores, verdadeiras culturas de colaboração.

A colaboração entre professores encerra inúmeros impactos na vida profissional dos professores. A literatura base deste trabalho aponta para os benefícios das diferentes

práticas de colaboração, no entanto, parece-nos mais pertinente enunciar, em traços gerais, os benefícios da colaboração (que se encontram mencionados através dessas práticas), já que, na sua essência, eles coincidem e, porque não é do âmbito deste trabalho descrever minuciosamente todos os tipos de colaboração. Contudo, vamos enfatizar primordialmente os benefícios da colaboração em contexto escolar, pois é essa que nos interessa fundamentar e demonstrar a sua eficácia, de forma a cativar um maior número de participantes.

Apesar da colaboração, em contexto escolar, inicialmente suscitar alguma desconfiança e até relutância, ou porque os professores se mostram renitentes a ter outro profissional dentro da sala de aula ou porque isso pode implicar certas alterações nas suas crenças acerca do processo educativo, os professores depois de trabalharem em colaboração percebem que essa experiência os torna melhores professores para todos os seus alunos, e passam a querer repetir e até implementar esta metodologia (Rainforth & England, 1997). Por isso, é importante dar a conhecer a importância da colaboração, de modo a encorajar os profissionais da educação a recorrerem mais a ela.

O aspecto que é mais referido, e que talvez seja o mais evidente, enquanto vantagem da colaboração, é a partilha de responsabilidades, uma vez que os professores leccionam e avaliam conjuntamente, diminuindo-se, deste modo, o trabalho dos professores e o stress provocado por este (Orr, Thompson & Ross, 1998). Mas as vantagens associadas à colaboração não se restringem apenas a estes aspectos, havendo outras igualmente importantes que enunciaremos de seguida.

4.3.1 - *Benefícios da Colaboração: Atitudes*

Num estudo longitudinal em que acompanharam a inclusão escolar de 26 alunos com N.E.E. em escolas de sua área de residência, Salisbury, Palombaro e Hollowood (1993) observaram mudanças nas práticas pedagógicas em consequência da colaboração e adaptação do currículo individualizado e melhorias nas atitudes dos professores face à inclusão. Estes investigadores constataram que as atitudes dos professores evoluíram de uma fase inicial de resistência à colaboração para um apoio mais regular.

Numa mesma orientação das conclusões descritas atrás, os principais resultados do estudo conduzido por Janney, Snell, Beers e Raynes (1995) mostram que, de uma fase inicial de apreensão e incerteza acerca dos potenciais benefícios do seu envolvimento de professores num processo de integração, as atitudes dos professores no final do projecto sofrem uma mudança significativa, destacando-se um posicionamento globalmente mais

favorável. De sublinhar ainda que os professores consultados nesta investigação envolvem-se com uma maior regularidade em actividades que implicam a colaboração, trocando questões entre si.

4.3.2 - *Benefícios da Colaboração: Desenvolvimento profissional*

A colaboração entre professores é apresentada como possuidora de muitas virtudes, dentre as quais se destaca o importante papel que desempenha enquanto estratégia de desenvolvimento profissional dos professores. É unânime e consensual que a confiança que decorre da partilha e apoio colegial se traduz numa maior disponibilidade para encetar novas experiências e para correr riscos e, conseqüentemente, conduz a uma maior motivação e aperfeiçoamento (A. Hargreaves, 1998).

Thousand, Villa, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1996) identificam um conjunto de benefícios associados à colaboração. Em primeiro lugar, a colaboração, através da partilha de competências e saberes-fazer, permite ao pessoal docente e de apoio educativo responder às diversas necessidades apresentadas pelos alunos com N.E.E. que são alvo da integração nas escolas regulares. Em segundo lugar, a colaboração introduz uma mudança significativa no paradigma de actuação e rompe com alguma burocracia existente em matéria de integração. Em terceiro lugar, as colaborações que ocorrem em determinadas experiências pedagógicas, como por exemplo no ensino em equipa, reforçam o sentimento de comunidade e de eficiência por parte dos professores.

Giangreco, Edelman, Dennis, Prelock e Cloninger (2007) referem que o trabalho em conjunto facilita a aprendizagem de novas competências que, por vezes, são necessárias aos professores quando pretendem obter formação complementar ou apoio técnico por parte de outros profissionais.

O estudo realizado por Thousand e Villa (1992) aponta como principais vantagens do ensino cooperado a possibilidade de cruzar competências profissionais e o desenvolvimento de competências de resolução conjunta de problemas e respectivamente, o aumento do repertório de competências profissionais.

A colaboração e, em particular, o ensino cooperado, representa igualmente a partilha de responsabilidades educativas entre professores (Thousand & Villa, 1992), em que ambos importam para o contexto de sala de aula diversas competências e estratégias de resolução de problemas, oferecendo ainda a possibilidade aos professores de se apoiarem mutuamente, ajudando-se e clarificando as suas exposições.

A partilha de conhecimentos e experiência profissional permite aos professores responder de uma forma mais ajustada às solicitações dos alunos, enquadrando e mobilizando diferentes abordagens ao ensino, tornando o ensino mais flexível e individualizado (Cross & Knight, 1997). A partilha de conhecimentos permite ainda a integração de diferentes temas no programa dos alunos (Orr *et al.*, 1998), o que faz com que os professores que se sintam mais à vontade numa determinada área e possam expô-la e elucidá-la. Portanto, desta vantagem emergem aspectos relevantes e benéficos às abordagens pedagógicas, como por exemplo, um ensino mais adequado às necessidades dos alunos, um maior respeito pelas capacidades dos professores e dos alunos (Orr *et al.*, 1998), uma maior compreensão pelas necessidades dos alunos (Luckner, 1999; Rainforth & England, 1997), a diminuição do rácio professor/aluno (Luckner, 1999) e um desenvolvimento das competências profissionais dos professores e das aprendizagens dos alunos (Bondy & Brownell, 1997; Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996; Thousand, Villa & Nevin, 2007).

A colaboração revela-se ainda vantajosa ao nível da motivação dos professores, dos corpos directivos e dos outros intervenientes no desenvolvimento do seu trabalho. Estes também demonstram ter uma maior capacidade de discernimento em tomarem importantes decisões, e revelam que a implementação de novos programas, quando feita em colaboração é muito mais bem-sucedida (Snell, Janney & Elliot, 2005). Envolvendo-se em práticas de colaboração, a comunidade escolar vai sentir-se parte integrante de um processo de mudança, já que ao trabalharem em equipa vão tentar solucionar problemas diversos, ou seja, vão provocar alterações na escola. Posteriormente, irão estender esse espírito de colaboração à comunidade social envolvente trazendo inúmeros benefícios (Gable & Manning, 1997).

Estas conclusões são reforçadas através do estudo realizado por Walther-Thomas (1997). Nesta investigação são assinaladas as seguintes vantagens que os professores retiram das experiências de ensino cooperado, tanto do ensino regular como os do ensino especial: (1) aumento da satisfação profissional como resultado do sucesso obtido pelos alunos; (2) crescimento profissional em virtude da exploração de novos campos de experiências e expansão do repertório de competências profissionais; e finalmente, (3) o apoio pessoal resultante do aumento de oportunidades de colaboração com outros colegas.

Existem ainda outras vantagens, mais de ordem prática (que se verificam dentro da sala de aula) do ensino cooperado que convém referir. A colaboração é útil na gestão de problemas de indisciplina (enquanto um professor dá atenção ao comportamento

perturbador, o outro prossegue a aula); torna os momentos de avaliação mais flexíveis e individualizados (um professor pode administrar um teste oral ao passo que o outro supervisiona um teste escrito acerca da mesma matéria); permite um funcionamento contínuo das aulas (quando um professor falta o outro continua a leccionar) (Cross & Knight, 1997); os alunos têm maiores oportunidades de participarem com sucesso (Rainforth & England, 1997), entre outros.

A par das vantagens enunciadas anteriormente, o trabalho cooperado permite concertar formas de reequacionar o currículo baseadas numa filosofia de aprendizagem que maximiza a participação dos alunos (Pugach & Wesson, 1995), ficando os professores mais sensibilizados para adequarem o currículo às necessidades dos seus alunos (Trent, 1998).

Em suma, a colaboração favorece a aprendizagem recíproca (Gable & Manning, 1997), o desenvolvimento de relações sociais e profissionais (Gable & Manning, 1999), e proporciona aos professores um sentido de responsabilidade partilhada e suporte colegial que os ajuda a lidar com os sucessos e frustrações decorrentes da actividade docente (Luckner, 1999).

4.3.3 - *Benefícios da Colaboração: Equidade e paridade*

A colaboração permite aos professores combater um fenómeno que em contexto educativo se afigura como barreira à inovação e mudança – a redução da distinção de papéis entre técnicos de forma a rentabilizar a experiência pessoal e profissional de cada professor. E esta distinção pode ser operada através do desenvolvimento e participação em experiências de colaboração. Graden e Bauer (1996) verificaram que, por exemplo, o professor do ensino regular pode partilhar os conhecimentos que detém em matéria de procedimentos e aplicação do currículo e o professor dos apoios educativos pode partilhar a sua especialização na área da adaptação do ensino e estratégias de intervenção educativa.

4.3.4 - *Benefícios da Colaboração: Combate ao isolamento profissional*

O recurso a práticas de colaboração apresenta como vantagem o facto dos professores deixarem de estar condicionados pelo isolamento e rigidez que caracteriza o ensino tradicional (Snell, Janney & Elliot, 2005). Nestas circunstâncias, os professores têm completa flexibilidade para criar ambientes de aprendizagem que respondem às

necessidades dos alunos. Em consequência, os professores estão mais capacitados para tomarem decisões, para trabalhar em conjunto, para experimentar novas ideias, para se apoiarem mutuamente e para, de uma forma cooperada, avaliarem o seu trabalho (S. Clark & D. Clark, 1997).

É ainda reconhecido que a colaboração favorece o desenvolvimento de um sentimento de comunidade, que leva a melhores resultados para os alunos e maior satisfação e aprovação para os educadores. Verifica-se ainda que a motivação para trabalhar em direcção a um objectivo comum é acompanhada pelo decréscimo na preocupação acerca das diferenças individuais (Friend & Cook, 2012).

4.3.5 - Benefícios da Colaboração: Impactos em função do grau de ensino

Numa investigação conduzida numa instituição de pré-escolar, Peck, Killen e Baumgart (1989) verificaram que, como resultado da colaboração entre professores do ensino regular e os professores dos apoios educativos, os alunos melhoraram os seus desempenhos e que os professores aumentaram a sua confiança e desejo para implementar adaptações curriculares decorrentes da programação individualizada. Um traço essencial desta colaboração prende-se com a natureza recíproca desta interacção. O professor dos apoios educativos focalizava-se na identificação e clarificação das necessidades dos alunos com N.E.E. e na facilitação de estratégias de intervenção que os professores da turma implementavam junto destes alunos.

No ensino básico, mais especificamente no primeiro ciclo, Saver e Doves (1991), num relatório de avaliação de um programa de intervenção constataram que as acções desenvolvidas pelos professores que participaram neste programa tiveram como consequência uma substancial redução do número de encaminhamentos de alunos para programas de ensino especial.

No que respeita a impactos nos professores, Cross e Villa (1992) referem que 43% dos professores (apoios educativos e do ensino regular) atribuíram as melhorias verificadas nas suas competências à participação que encetaram em domínios como o desenvolvimento, implementação e monitorização destes programas de colaboração.

Em suma, os benefícios resultantes da colaboração incluem a partilha de responsabilidades pelo ensino de alunos com N.E.E., a melhor compreensão das necessidades destes alunos, o aumento dos níveis de participação dos alunos nas actividades, a utilização de métodos pedagógicos mais diferenciados e possibilidade de

combater o isolamento profissional a que estavam votados antes de ingressarem numa equipa. Os receios iniciais de usurpação de espaço próprio, de tempo e exposição aos colegas são substituídos por uma vontade cada vez maior de participar em experiências de colaboração (Rainforth & England, 1997). Mais ainda, ao trabalharem em equipa os professores deixam de estar condicionados pelo isolamento e rigidez que caracteriza o ensino tradicional, oferecendo aos professores a possibilidade de experimentar novas ideias, tomarem decisões em conjunto e apoiarem-se mutuamente (S. Clark & D. Clark, 1997).

Identificados os diversos tipos de barreiras e benefícios, fica um “fosso” teórico-prático que os separa, revelando uma descontinuidade entre o estudo e a prática da colaboração. Já Welch e Tulbert (2000) haviam sublinhado esta descontinuidade, apontando que no que à temática colaboração diz respeito, verifica-se um distanciamento entre investigadores e 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 escolar surge nesta lógica. Por um lado, o clima escolar 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 estudar as suas variáveis, no sentido de averiguar quais podem promover a adopção de mais, e mais duradouras e significativas práticas de colaboração e, consequentemente, escolher para as escolas os caminhos que as procurem.

Uma das variáveis que participa na construção do clima 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 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 transmitir ao restante corpo docente.

No que diz respeito ao estilo de liderança, variável central no estudo do clima das organizações, esta é determinante também na instituição escola, já que influencia

fortemente o grau de coesão vivido entre o corpo docente, a definição de objectivos, a natureza dos relacionamentos entre o pessoal docente e a cultura organizacional escolar (Barnett & McCormick, 2004).

Quando nos encontramos perante projectos inovadores, caso da colaboração, é essencial que exista uma entidade que promova tais acções que e apoie os professores durante todo o processo. No caso da colaboração e das escolas, cabe à direcção desempenhar este papel. Segundo vários autores (e.g. Bauwens & Hourcade, 1997; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000), 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 *et al.* (2000) sublinha a ideia de que os membros da direcção, além de apoiar, devem mesmo envolver-se nos projectos e Bauwens e Hourcade (2002) 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, 2002), funcionando como um 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 falta de recursos (monetários, materiais, entre outros) é uma barreira frequentemente apontada pelos professores como constrangedora do seu envolvimento em projectos de modo cooperativo. O apoio da direcção ao nível dos recursos é também um aspecto essencial no que à colaboração diz respeito, já que esta identidade, decorrente da sua função executiva, tem o poder de distribuir e facultar esses mesmos recursos. O recurso tempo é um exemplo e dos mais importantes a referir: o factor tempo é o constrangimento estrutural mais frequentemente apontado como impeditivo do encontro dos professores, funcionando por si só como um entrave, pelo que a direcção tem um

papel fulcral na construção de horários que permitam aos professores reunirem-se para planificar acções, nomeadamente facilitando a marcação de reuniões dentro do horário escolar (Bauwens & Hourcade, 2002; Rainforth & England, 1997; Trent, 1998; Walther-Thomas, *et al.*, 2000).

A direcção tem ainda o poder de facultar recursos monetários e espaços físicos adequados. A facilitação do acesso e disponibilização aos/dos 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, 2002).

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 *et al.* (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 (2000) referem que a base de construção de uma cultura de colaboração numa escola é a harmonia e confiança estabelecida entre o corpo docente. Na medida em que o ambiente de trabalho é outro dos factores inerentes ao clima escolar que intervém na abertura dos professores à temática da colaboração, é deste modo essencial que o ambiente vivido seja positivo.

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. O mesmo é apontado por Bauwens e Houcade (2002), Rainforth e England (1997) e Silva (2003), 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.

Parte II

FUNDAMENTAÇÃO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo V

Fundamentação empírica dos estudos

5.1 – Fundamentação do 1º estudo: Clima Escolar e Colaboração entre Professores

A literatura identifica várias evidências empíricas que provam que o clima escolar está fortemente dependente de uma liderança forte capaz de ajudar a construir objectivos comuns (Curran, 1983), a estabelecer a confiança e promover uma visão partilhada sobre os papéis que cada indivíduo desempenha na instituição (Vyskocil & Goens, 1979). Mais do que qualquer outro elemento da comunidade educativa, o director pode influenciar positivamente o clima escolar, proporcionando práticas de liderança transformadoras (Kelley, 1981; Pepper & Thomas, 2002), ajudando a desenvolver a comunicação e a confiança (Halawah, 2005; Kelley, Thornton & Daugherty, 2005) e promovendo a qualidade e as relações profissionais no interior da escola (Hassenpflug, 1986).

Escolas caracterizadas por ostentarem um clima positivo apresentam maior satisfação e comprometimento com o trabalho (Patterson, Warr, & West, 2004), maior esforço direccionado para uma contínua e progressiva excelência académica (Johnson & Stevens, 2006) e trabalham no sentido de satisfazer as necessidades dos professores como a valorização pessoal, aceitação e comunicação aberta (Hoy & Woolfolk, 1993). A fim de satisfazer estas características e os relacionamentos positivos entre os alunos e professores, é fundamental a existência de uma liderança forte e permanente (Hoy, Smith, & Sweetland, 2003).

Uma escola com um clima escolar aberto é mais propensa a ter professores que diversificam as suas estratégias de ensino e colaboraram com os colegas, conduzindo a efeitos positivos no rendimento académico dos alunos (e.g. Blase & Blase, 1998; Bossert, 1988; Brookover *et al.*, 1978;. Chrispeels, 1992; Goddard, Sweetland & Hoy 2000; Good & Weinstein, 1986; Jansen, 1995, 1998; Mayer, Mullens, & Moore, 2001; Munoz & Dossett, 2001; Wilson, Abbott, Joireman, & Stroh, 2002).

No que diz respeito às variáveis nucleares no estudo do clima das organizações escolares tais como o estilo de liderança e apoio institucional, os dados da investigação demonstram a sua forte influência na natureza dos relacionamentos entre o pessoal docente e a cultura organizacional escolar, a motivação e satisfação profissional (e.g., Barnett & McCormick, 2004; Bogler, 2001; Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, 1994;

Teddle, 1994). De acordo com vários vários autores (e.g. Bauwens & Hourcade, 2002; Gajda & Koliba, 2008; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Billingsley e colaboradores (1993) indicam que quando os professores percebem maiores apoios das direcções escolares participam mais activamente nas suas tarefas e estão mais disponíveis para ajudar os outros colegas. Wade, Welch e Jensen (1994) defendem que um maior interesse em práticas de colaboração está estreitamente ligado às 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 assegurados pelas direcções escolares, as relações estabelecidas e a prestação 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. Acrescente-se ainda que 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 têm de se enquadrar num contexto cultural (e.g. valores e crenças) e num clima organizacional (e.g. relacionamentos interprofissionais e liderança).

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 para a 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 ao desenvolvimento profissional, o qual é mais direccionado para questões de formação.

A promoção da adopção de práticas colaborativas por parte da direcção passa também por um papel mais directo e activo dos membros da mesma nos próprios projectos. Walther-Thomas *et al.* (2000) sublinham a ideia de que os membros da direcção, além de apoiar, devem mesmo envolver-se nos projectos. Bauwens e Hourcade (2002) 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 sua área de docência (Bauwens & Hourcade, 2002), funcionando como um pólo motivador para o envolvimento em

práticas de colaboração. Welch e Tulbert (2000) também comungam da mesma opinião, 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 colaborativas nas escolas.

O clima escolar resultante das condições de trabalho está intimamente relacionado com o recrutamento e fixação dos docentes à profissão. Pese embora os professores identifiquem o tempo e as competências pedagógicas como sendo fundamentais para a melhoria do sucesso escolar (Curtis, 2005), um ambiente colegial liderado por um director focado nas questões ligadas ao ensino-aprendizagem exerce maior influência nas decisões dos professores sobre se devem ou não permanecer na escola em que trabalham.

A escassez de recursos (monetários, materiais, entre outros) é uma barreira frequentemente apontada pelos professores como constrangedora do seu envolvimento em projectos de natureza colaborativa. O apoio da direcção ao nível dos recursos é também um aspecto essencial no que à colaboração diz respeito, já que esta identidade, decorrente da sua função executiva, tem o poder de distribuir e facultar esses mesmos recursos. O recurso tempo é um exemplo e dos mais importantes a referir: o factor tempo é o constrangimento estrutural mais frequentemente apontado como impeditivo do trabalho em parceria entre dos professores, funcionando por si só como um entrave, pelo que a direcção tem um papel fulcral na construção de horários que permitam aos professores reunirem-se para planificar acções, nomeadamente facilitando a marcação de reuniões dentro do horário escolar (Bauwens & Hourcade, 2002; Rainforth & England, 1997; Trent, 1998; Walther-Thomas, *et al.*, 2000).

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 na adopção de práticas colaborativas, sendo, deste modo, determinante na promoção de uma cultura de colaboração (Bauwens & Hourcade, 2002). Os dados de vários estudos (Herzberg *et al.*, 1959; Sergiovanni, 1967) mostram um efeito directo dos recursos e condições de trabalho sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os professores cuja actividade pedagógica está condicionada pela dimensão da turma, escassez de recursos, a falta de apoio, instalações degradadas, e de outras variáveis relacionadas, são mais propensos a manifestar uma maior insatisfação profissional (Kim & Loadman, 1994).

A comunicação e os relacionamentos profissionais entre professores também assumem um papel relevante. A própria estrutura da organizacional da escola, designadamente, a forma como a informação é difundida pelos diversos grupos de professores, influencia a motivação dos professores para se envolverem em projectos colaborativos. Walther-Thomas *et al.* (2000) referem 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 a tomar a iniciativa para envolverem-se 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.

Os estudos feitos por Ashton e Webb (1986) e Kim e Loadman (1994) encontraram uma correlação positiva entre os professores que relataram relações positivas com os colegas de trabalho e identificação com o trabalho e cultura escolar. Os professores manifestaram maior vontade em permanecer na profissão quando percebem um ambiente organizacional positivo.

5.2 – Fundamentação do 2º estudo: Stresse, Satisfação e Colaboração entre Professores

Uma revisão de estudos sobre clima organizacional realizada por Hoy e Miskel (2001) mostrou que a liderança, motivação e satisfação estão acopladas ao clima das organizações escolares. Segundo a literatura, a melhoria das condições de trabalho dos professores pode influenciar a satisfação no trabalho, e conseqüentemente, promover um maior envolvimento por parte dos professores (Reyes & Shin, 1995).

Zembylas e Papanastasiou (2005) examinaram o impacto dos níveis de satisfação dos professores em quatro dimensões das percepções de professores cipriotas sobre competências, crescimento profissional, processo de tomada de decisão, estatuto e promoção na carreira. Os referenciais teóricos presentes neste estudo incluíram a teoria dual de satisfação profissional proposta por Herzberg, Mausner, e Snyderman (1959), bem como o estudo de Sergiovanni (1967) em que examinou os factores que afectam a satisfação dos professores. Os resultados sugerem a importância da satisfação na construção do *empowerment* dos professores: (1) o nível de satisfação dos professores varia em função da dimensão do clima escolar, e (2) a satisfação dos professores está relacionada com o seu desenvolvimento profissional.

Alguns investigadores argumentam que os professores que não se sentem apoiados no seu trabalho podem apresentar uma motivação mais baixa para inovar em contexto de sala de aula (Ashton & Webb, 1986; Ostroff, 1992). Além disso, os professores altamente satisfeitos são menos propensos a mudar de escola ou abandonar a profissão docente, em comparação com aqueles que estão insatisfeitos com muitas áreas da sua vida profissional. E por fim, E. Skaalvik & S. Skaalvik (2009) mostraram que satisfação dos professores face ao trabalho encontra-se indirectamente relacionada com todos os aspectos do contexto escolar, através de, por exemplo, do *burnout* e diminuição do rendimento profissional.

5.3 – Fundamentação das relações entre Clima Escolar, Stresse, Satisfação e Colaboração entre Professores

A investigação sobre os efeitos do clima organizacional na satisfação e stresse profissional é abundante (Hemmingway & Smith, 2000; Miskell & Miskell de 1994, Oi-Ling, de 2002; Steyn & Van Wyk, 1999). Por exemplo, Hemmingway e Smith (1999) propõem um quadro de possíveis relações entre clima e stresse profissional. Estes autores identificaram uma associação entre as dimensões do clima positivo e níveis mais baixos de stresse profissional, enquanto Oiling (2002) verificou que o clima é um dos preditores da satisfação no trabalho e absentismo dos enfermeiros em Hong-Kong. De acordo com Miskell e Miskell (1994, p. 11) "...os trabalhadores podem revelar desmotivação e falta de produtividade por causa de questões relacionadas com o clima do local de trabalho".

Van Zyl e Pietersen (1999) investigaram o efeito do clima organizacional nos níveis de stresse de professores do ensino secundário. Os resultados mostraram que nas escolas onde vigora um clima em que a autonomia e reconhecimento são inadequados e existem poucas oportunidades para inovar os níveis de stresse são mais elevados. Van Zyl e Pietersen (1999) concluíram que um clima de trabalho que favoreça o apoio à actividade docente é crucial para reduzir os níveis de stresse experimentados pelos professores.

Os professores alcançam um melhor desempenho quando têm maior satisfação e trabalham num clima escolar positivo (Blase & Blase, 1998; Brookover *et al.*, 1978; Chrispeels, 1992; Hoy, Hannum, & Tschannen-Moran, 1998).

Ao explorar a relação entre o clima escolar e satisfação, Rasmussen (1996) encontrou diferenças significativas entre professores do quadro e sem vínculo no que concerne às suas percepções sobre o clima escolar, satisfação no trabalho, stresse e potencial *burnout*.

Turan (1998) encontrou uma relação positiva significativa entre clima geral da escola e níveis de envolvimento em 900 professores do ensino secundário.

Curtis (2005) avaliou os efeitos da satisfação, colaboração entre professor, auto-eficácia docente e eficácia organizacional sobre a estabilidade profissional. Este autor concluiu que a satisfação no trabalho é o indicador mais importante de fixação do novo professor após o primeiro ano de ensino. Além disso, após cinco anos de ensino, a auto-eficácia docente, a eficácia organizacional e a colaboração emergem como preditores mais significativos da identificação dos professores com a profissão.

Nas circunstâncias em que os professores interagem com colegas e constroem a percepção de que trabalham numa verdadeira equipa, estes reportam maior satisfação no trabalho e atribuem mais valor à profissão (Garner, 1995; Lipsitz, 1984). Os professores que colaboram com colegas de trabalho enriquecem as suas competências técnicas e ganham confiança através de trabalho que é desenvolvido no interior das equipas. O sentimento de confiança conduz a um maior sentimento de pertença, auto-estima e satisfação no trabalho.

Leithwood e Jantzi (1990) investigaram as práticas de directores em 12 escolas que tinham desenvolvido parcerias colaborativas ao longo de um período de 3 anos no âmbito de iniciativas que visavam a melhoria da qualidade da escola. Estes investigadores identificaram seis estratégias que os directores usam para promover a colaboração: promoção do desenvolvimento profissional, comunicação regular e directa, fortalecimento da cultura organizacional, partilha de poder e responsabilidade e uso de rituais e símbolos para expressar os valores da cultura institucional. Os efeitos transformadores das estratégias sobre a cultura colaborativa escolar manifestaram-se individualmente e de forma colegial, através de objectivos e práticas, e a capacidade de resolução de problemas profissionais saiu reforçada.

Bolger (2001) estudou os efeitos de três factores ligados à liderança: (a) estilo de liderança (transformadora ou transaccional), (b) estilo suportado em princípios de tomada de decisão (autocrático *versus* participativo), e (c) as percepções dos professores sobre as suas tarefas. Os efeitos directos e indirectos da satisfação com o trabalho de professores foram examinados à luz da liderança e estratégias de tomada de decisão. O resultado mais importante foi o que as percepções dos professores sobre as suas ocupações e tarefas afectam fortemente a sua satisfação. O estilo de liderança transformadora afectou directa e indirectamente a satisfação dos professores através das suas actividades profissionais e percepções sobre tarefas.

Korkmaz (2007) exploraram os efeitos dos estilos de liderança ‘transformadora’ e ‘transaccional’ e a satisfação dos professores no clima organizacional das escolas. As correlações entre as variáveis revelaram que, quando as percepções dos professores sobre a presença de uma liderança ‘transformadora’ aumentam, o nível de satisfação no trabalho aumenta também, tendo concluído que o clima organizacional da escola está significativamente relacionado com o estilo de liderança ‘transformadora’ e a satisfação profissional dos professores.

Os professores envolvem-se mais activamente com a escola quando esta é liderada por uma equipa directiva que trabalha de forma colaborativa e apoia os professores (Hulpia, Devos, & Van Keer, 2010).

Campo (1993) procurou obter uma melhor compreensão sobre o papel que a direcção escolar pode exercer na promoção da colaboração entre os professores e a influência na motivação dos professores. Os resultados sugerem que os directores que fomentam as culturas colaborativas adoptam predominantemente os princípios da liderança ‘transformadora’.

Littrell, Billingsley, e Cross (1994) descobriram que apoio das direcções escolares influencia os sentimentos que os professores têm sobre si e o seu trabalho. Além disso, os professores que reconhecem o suporte dos seus directores avaliam o seu trabalho como mais gratificante e produtivo, classificam o ambiente de trabalho como sendo mais motivador e demonstram níveis de stresse mais baixos.

5.4 – Questões de investigação

A investigação disponível à data de realização dos dois estudos mostra fortes relações entre clima, satisfação e stresse. Porém, permanecem por explorar a influência destas variáveis na explicação da variação dos níveis de colaboração entre professores. E neste sentido, a presente investigação visa dar resposta a este vazio através do equacionamento das seguintes questões gerais de investigação:

- 1 - Existe uma relação entre o clima escolar e a colaboração entre professores?
- 2 - Existe uma relação entre a satisfação profissional e a colaboração entre professores?
- 3 - Existe uma relação entre o stresse profissional e a colaboração entre professores?
- 4 - Existem relações entre clima, stresse, satisfação e a colaboração entre professores?

5.5 - Relevância dos Estudos Empíricos

Na revisão de literatura não foram encontrados estudos que abordam as relações entre colaboração, clima escolar, stresse e satisfação na profissão docente. Por intermédio do recurso a questionários que contemplam questões fechadas e abertas pretendemos determinar as relações existentes e o poder preditivo das variáveis que integram o clima escolar, o stresse e satisfação sobre o envolvimento em práticas de colaborativas e a receptividade dos professores à colaboração.

5.6 - Organização e apresentação da investigação

Esta investigação foi organizada em seis partes. Na primeira parte são expostos os quadros teóricos que suportam a investigação e é constituída por quatro capítulos. O capítulo I enquadra teoricamente o clima, o segundo a satisfação profissional, o terceiro o stresse na profissão docente e o quarto e último, a colaboração entre professores. A segunda parte descreve a fundamentação e questões de investigação. A terceira parte é dedicada à apresentação da metodologia adoptada. Na quarta parte são apresentados os resultados obtidos nos dois estudos. Na quinta parte é feita a discussão dos resultados. E na sexta e última parte são apresentadas as conclusões, implicações e limitações.

Parte III

MÉTODO

Capítulo VI

Enquadramento metodológico geral dos estudos

6.1 – Metodologia de investigação adoptada nos estudos

A metodologia utilizada em ambos os estudos é mista, combinando metodologias quantitativas e qualitativas, tendo sido usadas técnicas de recolha de dados qualitativos e quantitativos em fases paralelas (Tashakkori & Teddlie, 2003). A principal vantagem da metodologia mista é que esta responde simultaneamente a questões confirmatórias e exploratórias, e, portanto, verifica e produz teoria no mesmo estudo (Tashakkori & Teddlie, 2003) e conduz a descrições e conclusões mais completas e apuradas (Johnson & Turner, 2003).

A selecção da metodologia de análise mista permite ainda analisar uma gama mais completa de questões de investigação, o investigador não se limita a um único método ou abordagem e incorpora alguns benefícios, na medida em que através do discurso e narrativas o significado dos dados quantitativos aumenta (Creswell & Clark, 2007). De facto, os dados qualitativos podem apoiar os dados quantitativos, como as entrevistas e observações pode fornecer evidências mais fortes para uma conclusão e validação dos resultados. A investigação é reforçada quando a metodologia qualitativa e quantitativa é utilizada em conjunto, produzindo um conhecimento mais completo e necessário para enriquecer a teoria e práticas (Morgan, 2007).

6.2 - Procedimentos de recolha de dados

O levantamento dos dados necessários à investigação foi realizado através da distribuição de questionários a professores que exercem funções docentes nos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário. Após a entrega, agendámos uma data para a recolha dos mesmos, acordando-se um período de 15 dias para o seu preenchimento. Dos 912 questionários entregues foram recolhidos 474, o que equivale a uma taxa de devolução de 51,97%.

Os dois estudos realizados contaram com a participação de 474 professores que exercem funções docentes em escolas públicas do continente português. Recorreu-se a uma amostra não probabilística e a técnica usada foi a amostragem de conveniência

(Carmo & Ferreira, 1998; Marôco, 2007), tendo-se inquirido professores que se disponibilizaram para participar no estudo. Os participantes são provenientes de escolas de diversas zonas geográficas, designadamente Aveiro, Viseu, Torres Vedras, Torres Novas, Caldas da Rainha, Santarém, Malveira, Loures, Santo António dos Cavaleiros, Lisboa, Oeiras, Parede, Carcavelos, São Domingos de Rana, Setúbal, Baixa da Banheira e Pinhal Novo.

Capítulo VII

Enquadramento metodológico do 1º estudo: Clima Escolar e Colaboração entre Professores

7.1 - Participantes

O presente estudo envolveu 234 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 conselhos executivos e respectivos docentes, desta forma o método de amostragem denomina-se por conveniência (Hill & Hill, 2000).

O quadro n.º 6 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. Quando à idade, a faixa etária mais representativa do grupo de professores é a compreendida entre os 47 e os 66 anos, contribuindo com cerca de 75 % de sujeitos 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 quarta 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 modelo. A maioria dos professores, representativa de 57% da amostra, exerce a sua função de docência entre os 7 e os 25 anos.

Quadro n.º 5

Caracterização demográfica dos participantes do 1º estudo

Género	Idade	Área Disciplinar	TSD
F = 79,4%	[21-33] = 17,6%	Humanidades = 45,6%	[1-6] = 13,8%
M = 20,6%	[34-40] = 26,5%	Ciências = 33,8%	[7-25] = 57,4%
	[41-46] = 13,2%	Expressões = 5,9%	[25-35] = 29,4%
	[47-66] = 42,6%	Outras = 14,7%	

F - Feminino | M - Masculino | TSD – Tempo de serviço de docente

7.2 - Instrumento

O inquérito é composto por um total de 96 itens, dividido em 4 partes, respeitantes a cada uma das variáveis em estudo. Os itens que compõem o inquérito encontram-se operacionalizados através de uma escala de tipo *Lickert* de 6 pontos (1-nunca; 2-raramente; 3-poucas vezes; 4-muitas vezes; 5-a maioria das vezes e 6-sempre). No final existe um grupo de perguntas direccionada para a recolha de dados demográficos tais com o género e a idade, tempo de serviço docente, o tempo de serviço na escola, grau de ensino e a área disciplinar leccionada.

- 1ª Parte: Designada por «Envolvimento em práticas de colaboração» e constituída por 14⁽¹⁾ itens, pretende-se avaliar quais as práticas de colaboração nas quais os professores se encontram envolvidos, podendo serem de cariz científico e lúdico, dentro ou fora da sala de aula. Esta parte do inquérito foi elaborada com base no inquérito usado por Silva (2003).
- 2ª Parte: Denominada por «Receptividade à Colaboração», composta por 24⁽²⁾ itens. Foi construída a partir de uma tradução adaptada de Silva de uma escala de níveis de interesse ou receptividade face à colaboração, baseada no ‘*Concerns based adoption model*’ (CBAM), de Wade, Welch e Jensen (1994). Têm por objectivo avaliar em que medida os participantes se interessam em participar em actividades ligadas ao tema da colaboração.
- 3ª Parte: É constituída por 36 itens, remete para o ‘apoio institucional’ assegurado pela direcção da escola e é composto pelas subcategorias, 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.

- 4ª Parte: Tem como objectivo explorar a percepção dos sujeitos sobre o «clima escolar» e contempla 18 itens agregados em função das categorias ‘apoio à inovação’ e ‘relacionamentos profissionais’. Os itens referentes ao clima assentam na análise do trabalho de Silva (2003) e do instrumento ‘*Team Climate Inventory*’ de West e Anderson de 1998.

(1) A versão final do instrumento é constituída por 13 itens. A análise factorial determinou a exclusão do item 39 (*‘Desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma’*).

(2) A versão final do instrumento é constituída por 33 itens. A análise factorial determinou a exclusão do item 33 (*‘Estou interessado(a) em ajudar outros colegas a responderem mais eficazmente às suas dificuldades’*).

7.3 - Análise das propriedades métricas do instrumento

A utilização de um instrumento adaptado e traduzido para português durante a investigação urge a análise das suas propriedades métricas (Hill & 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 que agrega as práticas de colaboração foram extraídos cinco factores explicando 67% da variância total. Enquanto para a dimensão apoios foram extraídos quatro 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.

Quadro n.º 6

Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes 'Interesse pela colaboração' do 1º estudo

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 Extração: Análise de Componentes Principais			
Teste de Bartlett's	Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser			
Sig. = ,000	A rotação convergiu em 6 interações.			

Como se pode verificar no quadro n.º 6, o primeiro factor agrupa itens interpretados como 'Interesse em Participar em Grupos de Trabalho' (INT_PGP), sendo responsável por 47,51% da variância explicada. O segundo factor com maior percentagem de variabilidade (10,86%) integra itens que codificados em 'Interesse em Dinamizar Formação' (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 7

Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax da Variáveis Latentes 'Práticas de colaboração' do 1º estudo

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 Extração: Análise de Componentes Principais				
Teste de Bartlett's	Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser				
Sig. = ,000	A rotação convergiu em 6 iterações.				

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 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	
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	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 'apoio à inovação' (AP_INOV) e 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 ‘apoio ao desenvolvimento profissional’ (AP_DPRO). Os factores com menor variância explicada integram itens que foram denominados por ‘apoio instrumental e encorajamento’ (AP_INST_ENC) e ‘apoio emocional e informativo’ (AP_EMO_INF), com as respectivas percentagens de 6,62 e 5,18.

Quadro n.º 9

Valores dos coeficientes de fiabilidade interna do inquérito usado no 1º estudo

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

A análise da consistência interna pode ser observada no quadro n.º 9, o qual informa sobre 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_FOR, 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 a escala ‘Práticas de colaboração’ apresenta o valor de consistência interna de 0,804 que é considerado *Bom*.

7.4 - Organização dos factores ‘apoios’ e ‘relacionamentos profissionais’

Para efeitos de tratamento estatístico, dos componentes referentes ao clima escolar, procedeu-se à divisão em dois grupos dos apoios e relacionamentos profissionais, 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 visualizadoa no quadro n.º 10.

Quadro n.º 10

Categorização dos grupos de percepção sobre os apoios

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		

A versão final do inquérito (Anexo A) apresentava-se ordenada da seguinte forma:

Parte I – “Envolvimento em Práticas de Colaboração”

Dimensão	Itens
Práticas de Actividades Lúdico-Pedagógicas	33,34,36,37
Práticas de Planificação	27,28,29,31
Práticas de Desenvolvimento do Projecto Curricular	35,37,39
Práticas de Desenvolvimento do Projecto Escola	30,32
Práticas Interdisciplinares	25,26

Parte II – “Receptividade à Colaboração”

Dimensão	Itens
Interesse em Participar em Grupos de Trabalho	1,2,3,5,6,9,23
Interesse em Dinamizar Formação	4,8,10,12,13,14,16,21
Interesse em obter Formação	15,17,18,19,20,22
Interesse em obter Informação	7,11,24

Parte III – “Apoio Institucional”

Dimensão	Itens
Apoio à Inovação	42,43,62,63,65,68,75,76,78,80,82,84
Apoio ao Desenvolvimento Profissional	51,53,54,57,58,59,61,64,67,71
Apoio Instrumental e Encorajamento	47,55,56,60,66,69,70,72,73,91
Apoio Emocional e Informativo	40,44,45,46,48,49,50,52

Parte IV – “Clima Escolar”

Dimensão	Itens
Relacionamentos profissionais	76,77,86,88,90,92

Capítulo VIII

Enquadramento metodológico do 2º estudo: Stresse, Satisfação e Colaboração entre Professores

8.1 - Participantes

Este estudo envolveu 240 professores a exercerem funções no ensino básico. O quadro n.º 1 descreve a distribuição dos participantes pelas variáveis demográficas estudadas. A análise da primeira coluna, referente à variável género, informa-nos que o grupo constituído pelas professoras é o mais representativo, contribuindo para cerca de 77,5% do total de sujeitos inquiridos.

A fim de organizar as respostas relativamente à variável «Tempo de Serviço Docente», e por não ter sido possível uma organização com base no modelo proposto por Huberman (1990) sobre o Ciclo de Vida Profissional dos Professores, uma vez que a distribuição da amostra revelou-se muito assimétrica, optou-se por utilizar o procedimento estatístico pelos *cut points*. Este procedimento foi igualmente adoptado no estudo que averigua as relações entre o clima escolar e colaboração.

A organização da variável foi feita em três intervalos com frequências distintos, do seguinte modo: Entrada na Carreira (1-9); Meio da Carreira (10-18); e Fim de Carreira (19-37). A terceira etapa da vida profissional, que corresponde ao intervalo situado entre os 19 e 37 anos de carreira, é a mais representativa, contribuindo com 54% dos participantes.

A terceira e última variável ponderada é a área disciplinar, destacando-se o grupo disciplinar “ciências” (43,2%) como o agrupamento de disciplinas com maior representação.

Quadro n.º 11

Caracterização demográfica dos participantes do 2º estudo

Género	TSD	Área disciplinar
F = 77,5%	[1-9] = 41%	Humanidades = 32,4%
M = 22,5%	[10-18] = 47%	Ciências = 43,2%
	[19-37] = 54%	Expressões = 21,6%
		Outras = 2,9%

F = feminino | M = masculino | TSD – Tempo de serviço docente

8.2 - Instrumento

O inquérito é composto por um total de 76 itens, dividido em 4 partes, respeitantes a cada uma das variáveis em estudo. Os itens que compõem o inquérito encontram-se operacionalizados através de uma escala de tipo *Lickert* de 6 pontos (1-nunca; 2-raramente; 3-poucas vezes; 4-muitas vezes; 5-a maioria das vezes e 6- sempre). No final existe um grupo de perguntas direccionada para a recolha de dados demográficos tais com o género e a idade, tempo de serviço docente, o tempo de serviço na escola, grau de ensino e a área disciplinar leccionada.

- 1ª Parte: Designada por «Envolvimento em práticas de colaboração» e constituída por 14 itens, pretende-se avaliar quais as práticas de colaboração nas quais os professores se encontram envolvidos, podendo serem de cariz científico e lúdico, dentro ou fora da sala de aula. Esta parte do inquérito foi elaborada com base no inquérito usado por Silva (2003).
- 2ª Parte: Denominada por «Receptividade à Colaboração», composta por 24⁽³⁾ itens. Foi construída a partir de uma tradução adaptada de Silva de uma escala de Níveis de Interesse, baseada no ‘*Concerns based adoption model*’ (CBAM), de Wade, Welch e Jensen (1994). Têm por objectivo avaliar em que medida os participantes se interessam em participar em actividades ligadas ao tema da colaboração.
- 3ª Parte: Relativa ao «Stresse profissional», composta por 25⁽⁴⁾ itens, pretende avaliar os factores que pode actuar como geradores de stresse na prática docente. O instrumento é baseado no ‘*Teacher Stress Inventory*’ (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995) e no questionário ‘*Sources of Teacher Stress*’ (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

- 4ª Parte: Referente à «Satisfação profissional», constituída por 12 itens (baseado no inquérito ‘*Teacher Stress, Job Satisfaction and Career Commitment*’, de Borg & Riding, 1991), e na qual se pretende averiguar as percepções sobre os factores de satisfação profissional presentes na prática docente.
- (3) A versão final do instrumento é constituída por 23 itens. A análise factorial determinou a exclusão do item 35 (“*Estou interessado(a) em discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas*”).
- (4) A versão final do instrumento é constituída por 23 itens. A análise factorial determinou a exclusão dos itens 50 (“*A falta de um bom clima entre o corpo docente*”) e 60 (“*A rotina associada à actividade docente*”).

8.3 - Análise das propriedades métricas da escala

A fim de verificar a validade teórica recorreu-se à Análise Factorial de Componentes Principais (AFCP) para cada subescala dimensão a estudar e para se estimar a fiabilidade foi aplicado o teste de Alfa de *Cronbach* (consistência interna) que segundo Pestana e Gageiro (2000) é o mais apropriado.

A AFCP produziu dois factores para a subescala que avalia as ‘Práticas de Colaboração’, contribuindo para a explicação de 54% da variância total. Para a dimensão «Receptividade à Colaboração» foram extraídos dois factores explicando 56% da variância total. Relativamente às subescalas que medem o Stresse e Satisfação Profissional, foram extraídos 3 factores para cada, que explicam, respectivamente, 48% e 65% da variância total. É de referir que somente foram considerados os itens com saturação igual ou superior a 0,40 para efeitos de agregação ao factor.

Quadro n.º 12

Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes das 'Práticas de Colaboração' do 2º estudo

Itens	Componentes	
	F1	F2
10	,755	
3	,708	
11	,679	
5	,649	
14	,614	
9	,586	
2	,397	
8	,359	
12		,739
13		,705
4		,704
7		,688
1		,488
6		,410
15		,371
% Variância explicada	35,880	18,308
KMO = ,770	Método de Extração: Análise de Componentes Principais	
Teste de Bartlett's	Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser	
Sig. = ,000	A rotação convergiu em 3 iterações	

Na primeira dimensão (ver quadro n.º 12), extraiu-se como primeiro factor itens que se podem interpretar como 'colaboração em actividades de planificação' (PRAT_Plan), sendo responsável por 35,88% da variância explicada. O segundo factor apresenta um valor de variância explicada na ordem dos 18,308%, codificando itens referentes a 'colaboração em actividades extracurriculares' (PRAT_Ext).

Quadro n.º 13

Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes da «Receptividade à Colaboração» do 2º estudo

Itens	Componentes	
	F1	F2
34	,802	
29	,789	
32	,743	
27	,699	
33	,679	
38	,652	
25	,651	
31	,609	
35	,603	
20	,583	
30	,544	
28	,537	
19	,521	
39	,511	
36	,430	
18		,871
22		,834
17		,830
16		,787
26		,714
21		,665
24		,580
37		,465
23		,382
% Variância explicada	43,562	12,344
KMO = ,902	Método de Extração: Análise de Componentes Principais	
Teste de Bartlett's	Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser	
Sig. = ,000	A rotação convergiu em 6 iterações	

A segunda dimensão, representada no quadro n.º 13, é constituída por um primeiro factor que agrupa itens interpretados como ‘interesse em adquirir formação na área da colaboração’, e é responsável por 43,56% da variância explicada. O segundo factor, com menor percentagem de variabilidade (12,34%), integra itens que foram codificados em ‘interesse em coordenar e dinamizar formação na área da colaboração’.

Quadro n.º 14

Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes do «Stresse Profissional»

Itens	Componentes			
	F1	F2	F3	F4
44	,807			
48	,770			
64	,742			
40	,742			
63	,670			
52	,645			
56	,644			
47	,529			
61		,783		
54		,761		
59		,750		
57		,705		
55		,562		
60		,525		
43		,475		
53		,440		
41			,844	
45			,752	
51			,543	
62			,467	
46				,766
49				,610
42				,501
58				,474
% Variância explicada	26,061	13,690	9,396	5,730
KMO = ,612	Método de Extração: Análise de Componentes Principais			
Teste de Bartlett's	Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser			
Sig. = ,000	A rotação convergiu em 6 interações			

A terceira dimensão presente no questionário e apresentada no quadro n.º 14 integra os itens que medem o stresse profissional. Da análise factorial conduzida foram extraídos três factores, explicando uma variância global de 65,498. O primeiro factor foi nomeado por 'comportamento dos alunos' (SRES_CA) e tem na sua constituição 8 itens e tem o maior peso explicativo da variância (26,061). O segundo factor, denominado por 'relações entre professores' (STRES_RP), tem uma percentagem de variabilidade de 13,690% e é constituído igualmente por 8 itens. O terceiro factor identificado foi classificado como 'gestão do tempo' (STRES_GT), sendo igualmente composto por 7 itens e explica 9,396 da variância. E por fim, o último factor, denominado 'condições de trabalho' (STRES_CT) com a variância mais baixa (5,730%) e composto por quatro itens.

Quadro n.º 15

Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax das Variáveis Latentes da «Satisfação Profissional»

Itens	Componentes		
	F1	F2	F3
71	,792		
74	,789		
69	,756		
66	,667		
76		,828	
73		,820	
75		,698	
68			,821
72			,660
65			,650
70			,615
67			,490
% Variância explicada	51,085	9,680	8,371
KMO = ,857	Método de Extração: Análise de Componentes Principais		
Teste de Bartlett's Sig. = ,000	Método de rotação: Varimax com Normalização de Kaiser		
	A rotação convergiu em 6 interações		

A última dimensão avalia as percepções dos professores sobre a satisfação profissional e é constituída por três factores constituídos por três itens cada (consultar quadro n.º 9). 'Recursos e condições de trabalho' (SAT_RCT) é o factor mais importante (51,085% da variância global), seguido dos factores 'clima organizacional escolar' (SAT_COE) e 'reconhecimento e valorização profissional' (SAT_RVS) e com variâncias explicadas de 9,680 e 8,371, respectivamente.

Quadro n.º 16

Valores dos coeficientes de fiabilidade interna do inquérito usado no 2º estudo

Valores de Alfa			
Factores			Escala
Práticas de Colaboração	PRAT_Plan	,744	,78
	PRAT_Ext	,595	
Receptividade à Colaboração	INT_Adq	,926	,94
	INT_Form	,883	
Stresse Profissional	SRES_CA	,849	,87
	STRES_RP	,840	
	STRES_GT	,752	
	STRES_RCT	,761	
Satisfação Profissional	SAT_RVP	,773	,88
	SAT_COE	,881	
	SAT_RCT	,771	

PRAT_Plan (Colaboração em actividades de planificação)

PRAT_Esc (Colaboração em actividades extracurriculares)

INT_Adq (Interesse em Adquirir Formação na Área da Colaboração)

INT_Form (Interesse em Coordenar e Dinamizar Formação na Área da Colaboração)

STRES_CA (Stresse - Comportamento dos Alunos)

SRES_RP (Stresse – Relações entre professores)

STRES_GT (Stresse – Gestão do tempo)

STRES_RCT (Stresse – Recursos e condições de trabalho)

SAT_RVP (Satisfação – Reconhecimento e Valorização Profissional)

SAT_COE (Satisfação – Clima Organizacional Escolar)

SAT_RCT (Satisfação – Recursos e Condições de Trabalho)

A análise da consistência interna pode ser observada no quadro n.º 16, o qual informa sobre os valores do alfa de *Cronbach* para cada componente e escala. Segundo Hill e Hill (2000, pág. 149) o valor obtido de consistência interna para a escala «Receptividade à Colaboração» é *Excelente* porque assume um valor acima do 0,9. As escalas que medem a «Satisfação Profissional» e o «Stresse Profissional» apresentam valores classificados como *Bons* e a escala que identifica as «Práticas de Colaboração» é aquela que se apresenta mais fraca (0,744 e 0,595), apresentando uma classificação entre *Razoável* e *Fraca*.

A versão final do inquérito (Anexo B) apresentava-se ordenada da seguinte forma:

Parte I – “Envolvimento em Práticas de Colaboração”

Dimensão	Itens
Colaboração em actividades de planificação	11,3,4,4,5,6
Colaboração em actividades da escola	12,8,9,1,10,14

Parte II – “Receptividade à colaboração”

Dimensão	Itens
Interesse em Adquirir Formação na Área da Colaboração	26,36,39,21,23,16,22,17,28,37,30,18,24,35
Interesse em adquirir formação	19,27,32,34,20,25,31,33,29

Parte III – “Stresse profissional”

Dimensão	Itens
Comportamento dos Alunos	44,48,64,40,63,52,56,47
Relações entre professores	61,54,59,57,55,60,43,53
Gestão do tempo	41,45,51,62
Recursos e condições de trabalho	46,49,42,58

Parte IV – “Satisfação profissional”

Dimensão	Itens
Reconhecimento e Valorização Profissional	67,68,71,72
Clima Organizacional Escolar	75,73,76,74
Recursos e Condições de Trabalho	65,66,70,69

Capítulo IX

9. Análise dos Dados

9.1 - Análise dos dados qualitativos

O método de análise das respostas às perguntas abertas foi a análise de conteúdo. Mayer, Ouellet, Saint-Jacques e Turcotte (2000) definem esta técnica como um método que visa descobrir o significado de uma mensagem, que se encontra num discurso, entre outros. É um método que consiste em classificar e codificar os diversos elementos de uma mensagem em categorias de modo a visualizar-se mais facilmente o seu sentido. Os autores acrescentam ainda que é uma técnica de investigação orientada para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado na comunicação.

A partir do conteúdo dos escritos dos participantes e da literatura disponível, definiram-se unidades de codificação, que permitiram a classificação dos elementos de significado constitutivos da mensagem, ou seja, procedeu-se a uma análise categorial, tendo sido adoptada a metodologia sugerida por Bardin (1995). De seguida, efectuou-se a análise temática, isto é, a contagem dos itens de significação nas unidades definidas, apurando-se deste modo a importância que uma determinada característica tem para o indivíduo (Bardin, 1995).

O processo de definição das categorias traduziu-se na construção das grelhas de análise, cujo mapeamento será descrito nos quadros abaixo apresentados.

Das quatro perguntas colocadas à partida, apenas foram consideradas para efeitos de análise as três últimas.

Quadro n.º 17

*Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o tema A***Tema A: Percepção dos professores das características do clima que favorecem o trabalho em equipa**

Categorias	Subcategorias	Enunciados	Código
Ecologia	Corpo docente estável	- “Quadro de professores muito estável”.	ECOcde
	Condições físicas e materiais	- “Espaço físico e boas condições”.	ECOcfm
Meio Social	Competências pessoais	- “Disposição de professores para ultrapassar dificuldades”.	MEIcpe
	Competências sociais	- “Bom relacionamento entre os professores”.	MEIcso
Sistema Social	Padrões de comunicação	- “Circulação da informação e comunicação de uma forma eficaz”.	SISpco
	Planificação	- “Trabalho de equipa ao nível de planificação, a médio e a longo prazo”.	SISpla
	Apoios	- “O conselho executivo apoia as iniciativas dos professores e dos alunos”.	SISapo

O tema A (‘Percepções dos professores sobre as características do clima que favorecem o trabalho em equipa’) é constituído por 3 categorias, que reúnem no seu conjunto 7 subcategorias (ver quadro n.º 17). As categorias consideradas são: ecologia, meio social e sistema social. Estas foram formadas tendo em conta as respostas dos participantes e as teorizações sobre o clima organizacional de Anderson e West (1998), de Creemers e Reezigt (2003) e Owens (2004). A categoria ecologia enquadra as qualidades das infra-estruturas, dos recursos materiais e pedagógicos. O meio social integra variáveis relacionadas com as características das pessoas e dos grupos no meio escolar. A última categoria considerada, o sistema social, delimita aspectos que se referem aos padrões de relação (e.g. entre: professores; professores e pessoal não docente; professores e direcções escolares) e de interacção existentes nas escolas.

Quadro n.º 18

Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o tema B

Tema B: Percepção dos professores sobre o papel da direcção na promoção de um clima positivo			
Categorias	Subcategorias	Enunciados	Código
Emocional	Acolhimento/ Disponibilidade	- “Ouve, regra geral os professores e tenta dar resposta aos problemas”.	NALade
	Moderadora	- “(...) funciona como moderadora tentando intervir para que as pequenas tensões não cheguem a transformar-se em conflitos.”	NALora
Instrumental	Logístico	- “ (...) procura fornecer os professores as condições que por vezes são inexistentes, ou difíceis de encontrar.”	TALico
Informativo	Orientação/ Coordenação	- “ A direcção da escola exerce a sua função de cariz executivo que lhe compete dando exemplo na aplicação dos princípios mencionados, privilegiando (...) articulação dos vários órgãos.”	IVOcoo
Informativo	Troca de experiências	- “Aberto a propostas, colaborante”.	IVOias
Encorajamento	Feedback positivo	- “Permitindo a execução e dando apoio aos projectos propostos”.	NTOivo
	Flexibilidade	- “ Tenta ser democrático fazendo descer aos departamentos quando é necessário tomar determinadas decisões...”.	NTOade
	Relacional	- “ (...) favorece o relacionamento inter profissional”.	NTOnal

O tema B designado por ‘Percepções dos professores do papel da direcção na promoção de um clima positivo’ é constituído por quatro categorias, que reúnem no seu conjunto 8 subcategorias que são descritas no quadro n.º 18.

As categorias formadas são: emocional, instrumental, informativo e encorajamento. Estas foram formadas tendo em conta as respostas dos participantes e as teorizações sobre os tipos de papéis que as direcções das escolas podem assumir com os professores de Billingsley e Littrell (1994).

A categoria emocional enquadra tipos de apoios de índole mais afectivos e indicadores das qualidades das relações, integrando assim subcategorias que demonstram a tentativa dos elementos das direcções escolares em colocarem-se na posição dos professores, na sua disponibilidade/acolhimento para estarem sempre prontos a recebê-los e na forma atenta como moderam e regulam as pequenas tensões que podem aparecer. A segunda categoria é a instrumental e enquadra questões relacionadas com o apoio através de recursos materiais e logísticos consoante as solicitações dos professores.

O apoio informativo caracteriza variáveis referentes à prestação das direcções escolares na gestão da informação e na sua participação em encontros com a finalidade de se trocarem experiências. A última categoria considerada, apoio ao nível do encorajamento, delimita aspectos que se relacionam com: os *feedbacks* positivos das direcções escolares sobre os desempenhos dos professores; a forma flexível como resolvem as situações quotidianas escolares e não escolares, não tendo uma posição centralizadora do processo de tomada de decisão; o facto de promoverem o relacionamento entre os participantes.

Quadro n.º 19

Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o tema C

Tema C: Percepção dos professores sobre o tipo de apoios da direcção à promoção do trabalho em equipa

Categorias	Subcategorias	Enunciados	Código
Emocional	Acolhimento/ Disponibilidade	-“Apoiarem ou serem receptivos a iniciativas de grupos ou pessoas.”	EMOaco
Instrumental	Organização Horária	-“Houve um certo cuidado na feitura dos horários dos professores, de modo a permitir um espaço para reuniões.”	INSorh
	Logístico	-“(…) investimento em materiais para a promoção de projectos.”	INSlog
	Abertura	-“(…) estabelecer contactos com entidades exteriores à escola.”	INSabe
Informativo	Orientação/ Coordenação	-“(…) coordenando as reuniões.”	INFori
	Formação	-“(…) propondo assuntos de reflexão e análise de documentos.”	INFfor
Encorajamento	Feedback positivo	-“Incentiva e valoriza.”	ENCfee
	Flexibilidade	-“Principalmente não impedindo que determinadas actividades se realizem, apesar da sua discordância.”	ENCflex

Para o tema C, designado por ‘Percepções dos professores sobre o tipo de apoios da direcção para a promoção do trabalho em equipa’, foram identificados 4 categorias, que agrupam no seu conjunto 8 subcategorias que são descritas no quadro n.º 19. A descrição das categorias é idêntica à do tema anterior, variando apenas as subcategorias que são definidas a partir dos respectivos enunciados.

9.2 – Análise dos dados quantitativos

Realizaram-se diversas análises estatísticas aos dados quantitativos recolhidos através dos inquiridos. Em primeiro lugar, aplicaram-se os procedimentos adequados ao estudo dos pressupostos da normalidade e da homogeneidade da variância. Em segundo lugar, com o intuito de analisar parâmetros comuns nas correlações entre itens dos questionários e estabelecer modelos de medida (Marôco, 2007) recorreu-se a uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP). O cálculo do alfa *Cronbach* nas situações de teste e reteste permitiu avaliar a estabilidade e consistência interna dos itens dos inquiridos.

Efectuaram-se uma série de Análises de Variância (ANOVA's univariadas e multivariadas) com vista a obterem-se respostas relativamente à existência de diferenças significativas entre os factores extraídos a partir da AFCP e variáveis sociodemográficas, tais como o género, TSD (tempo de serviço docente) e área disciplinar. Efectuaram-se ainda análises *post hoc* para cada uma destas variáveis analisadas, utilizando-se o Teste de *Bonferroni* e de *Tukey* (HSD) para comparações múltiplas.

O estudo das interacções entre as variáveis foi realizado através do teste estatístico GLM multivariada e recorreu-se à Regressão Linear Simples e Múltipla para avaliar o poder preditivo das variáveis «clima», «stresse» e «satisfação» na explicação da variação das variáveis que medem a colaboração. Por fim, recorreu-se à Análise de Modelos de Equações Estruturais (Hoyle, 1995; Kline, 2005; Marôco, 2010) com o objectivo de explorar a forma como os diferentes constructos (clima escolar, stresse e satisfação profissional) são operacionalizados, estão relacionados entre si (Marôco, 2010) e enquadram o modelo causal de influência sobre a colaboração.

Nas análises em que os pressupostos da normalidade e da homogeneidade da variância não foram preenchidos, recorreu-se a testes não paramétricos, designadamente, o teste *Kruskall-Wallis* e *MannWhitney*. Foram considerados significativos os valores encontrados para $p < 0,05$.

Parte IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulo X

Questão de Investigação n.º 1: Existe uma relação entre o clima escolar e colaboração entre professores?

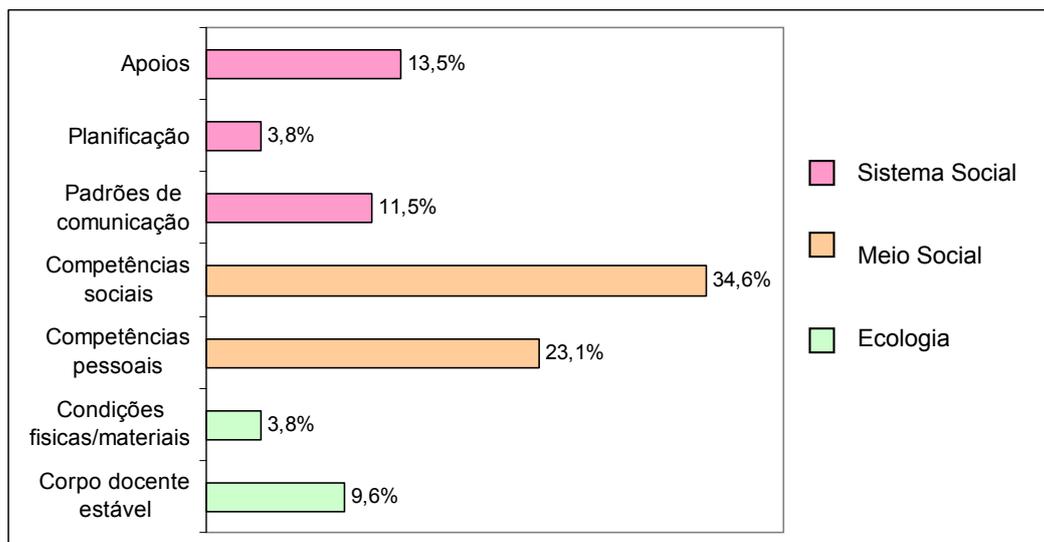
O objectivo deste estudo foi de analisar a influência do clima organizacional sobre a colaboração. Neste capítulo serão reportados os dados que nos permitem responder às questões gerais de investigação enunciadas no capítulo precedente. Num primeiro momento serão reportados os dados de natureza qualitativa.

10.1 - Percepções de professores acerca do papel das direcções escolares na promoção do clima de trabalho em equipa

A caracterização das percepções sobre o clima das escolas facilita a compreensão das condições mais favoráveis ao trabalho em equipa e respectivo sucesso educativo (e.g. Brunet, 1992; Owens, 2004; Revez, 2004). No plano de cariz mais qualitativo foi estabelecido como um dos objectivos deste estudo caracterizar as percepções de professores relativamente: (a) às características do clima que favorecem o trabalho em equipa; (b) ao papel das direcções escolares na promoção de um clima positivo; e (c) ao papel das direcções escolares na promoção do trabalho em equipa.

Figura n.º 1

Distribuição percentual das subcategorias do tema A: características do clima que favorecem o trabalho em equipa



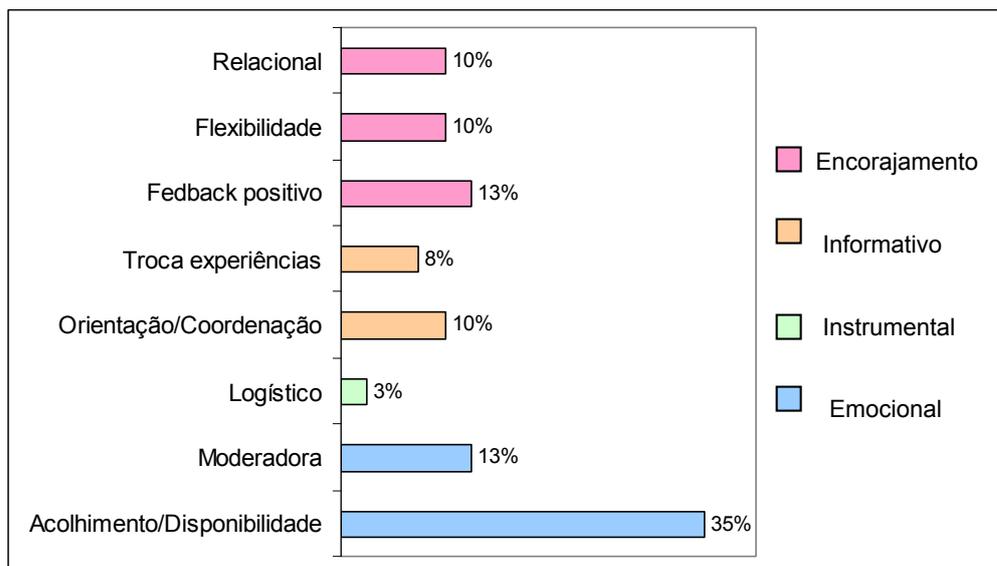
Como se pode verificar na figura n.º 1, a categoria ‘meio social’ formada pelas subcategorias ‘competências sociais’ e ‘competências pessoais’ assumem valores de 34,61% e 23,1%, respectivamente. Estas subcategorias têm os valores percentuais mais elevados da preferência dos professores. A subcategoria ‘competências sociais’ integra respostas com a mesma unidade de sentido que “*Bom relacionamento entre professores*”. Esta categoria totaliza cerca de 58% das respostas dos professores inquiridos.

Num nível intermédio de eleição dos professores sondados figura a categoria «sistema social», com o respectivo valor percentual de 29,1. Esta compreende três subcategorias, sendo a dos ‘apoios’ a mais valorada pelos professores com 13,5%, integrando respostas que vão no mesmo sentido de “*O conselho executivo apoia as iniciativas dos professores e dos alunos*”.

A categoria com menor expressão nos resultados é constituída pelas subcategorias ‘corpo docente estável’ e ‘condições físicas e materiais’, correspondendo a 13,4% do total de respostas referentes ao tema A. E a subcategoria com valores percentuais mais elevados diz respeito a respostas que estejam relacionadas com um ‘corpo docente estável’ (9,6%).

Figura n.º 2

Distribuição percentual das subcategorias do tema B: papel das direcções na promoção de um clima positivo



A categoria ‘emocional’, constituída pelas subcategorias ‘acolhimento/disponibilidade’ e ‘moderadora’ reúne no seu conjunto 48% das preferências dos respondentes (ver figura n.º 2). Dentro desta categoria, a subcategoria que assume valores percentuais mais elevados (35%, ‘acolhimento/disponibilidade’) é a referente a professores que mencionam que a sua direcção escolar “*Ouve, regra geral os professores e tenta dar resposta aos problemas*”.

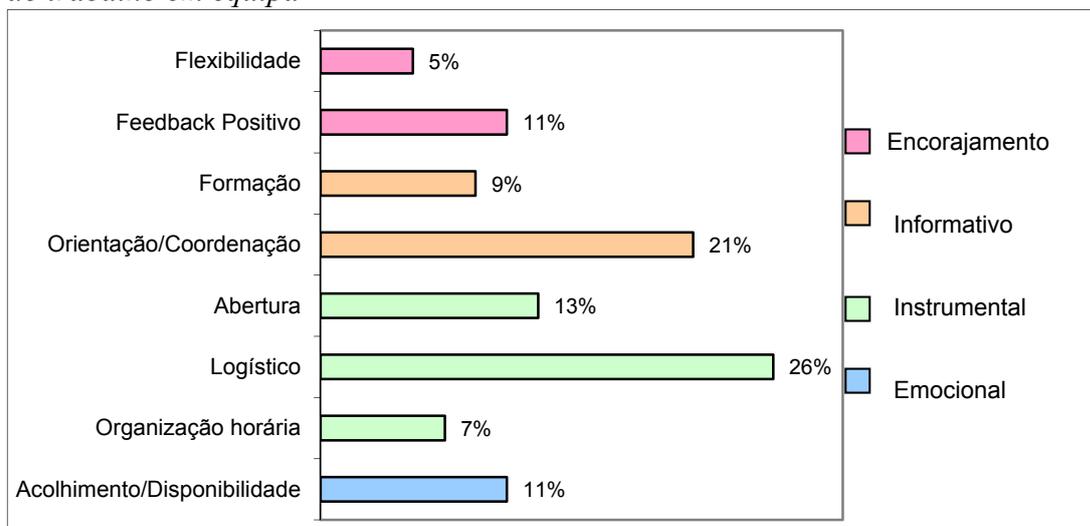
Num nível intermédio de eleição dos professores sondados aparecem as categorias ‘informativo’ e ‘encorajamento’, com os respectivos valores percentuais de 18 e 33.

Nesta última destaca-se a subcategoria ‘feedback positivo’ com 13% das respostas, enquanto a subcategoria ‘orientação/coordenação’ foi a mais nomeada, com 10% das preferências dos professores, dentro da categoria ‘informativo’.

A categoria com menor expressão nos resultados é constituída apenas por uma subcategoria – ‘logístico’ - correspondendo a 3% do total de respostas referentes ao tema B.

Figura n.º 3

Distribuição percentual das subcategorias do tema C: papel da direcção na promoção do trabalho em equipa



Como se pode verificar na figura n.º 3, a categoria ‘Instrumental’ formada pelas subcategorias ‘organização horária’, ‘logístico’ e ‘abertura’ correspondem com os respectivos valores 7%, 26% e 13% às subcategorias com os valores percentuais mais elevados da preferência dos professores. A subcategoria ‘logístico’, com a maior nomeação por parte dos professores, integra respostas com a mesma unidade de sentido que “(...) *materiais necessários para a promoção de projectos*”. Esta categoria totaliza 46% das respostas dos professores inquiridos.

Num nível intermédio de eleição dos professores sondados aparece a categoria ‘informativo’, com o respectivo valor percentual de 30. Esta compreende duas subcategorias, sendo a de ‘orientação/coordenação’ a mais mencionada pelos professores com 21%, e a segunda mais elevada do tema C, integrando respostas que vão no mesmo sentido de “(...) *coordena as reuniões*”.

As categorias com menor expressão nos resultados são ‘encorajamento’ e ‘emocional’, correspondendo com os respectivos valores de 16% e 11% do total de respostas referentes a este tema.

10.2 – Qual é a relação entre as percepções dos professores sobre o clima escolar e o envolvimento em práticas colaborativas?

No plano mais quantitativo do trabalho pretendeu-se verificar a existência de relações entre as percepções dos professores sobre os apoios e relacionamentos profissionais e o seu grau de envolvimento nas diversas modalidades de práticas colaborativas 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 20

Cruzamento entre os factores 'PRA PLA' e 'PRA DPC' com 'AP INST ENC'

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

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq ,05$ | AP_INST_ENC – Apoios instrumental e encorajamento | PRA_PLA – Práticas de planificação | PRA_DPC – Práticas de desenvolvimento de projectos curriculares

A leitura do quadro n.º 20 permite verificar que os professores que percebem maiores 'apoios instrumentais/encorajamentos' por parte das direcções escolares ($M=4,757$) estão mais envolvidos em 'práticas de planificação' do que aqueles que percebem menores apoios ($M=4,116$). A comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos.

Resultados similares podem ser observados quando se confere as 'práticas de desenvolvimento curricular'. De facto, 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 21

Cruzamento entre os factores 'PRA ALP', 'PRA DPC' e 'PRA INTER' com 'AP INOV'

Factor	AP_INOV	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
				t	Sig.
PRA_ALP	Baixo	3,573	-,455*	-2,229	,029
	Alto	4,112			
PRA_DPC	Baixo	3,539	-1,019*	-4,206	,00
	Alto	4,558			
PRA_INTER	Baixo	3,132	-,794*	-3,017	,004
	Alto	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 ($M=3,573$). Enquanto 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 ($M=4,112$). 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' apresenta a maior diferença de médias estatisticamente significativa, sendo os professores que percebem maiores apoios à inovação os que apresentam maiores médias ($M = 4,539$) de participação neste tipo de práticas.

Relativamente à percepção dos apoios à inovação, os professores que percebem estes apoios como mais baixos são aqueles que apresentam médias mais baixas ($M=3,132$) nas práticas de colaboração que envolvem a interdisciplinaridade. Comparando com os professores que percebem mais este tipo de apoios ($M=3,926$) as diferenças são estatisticamente significativas.

Quadro n.º 22

Cruzamento entre os factores 'PRA_ALP' e 'PRA_INTER' com 'AP_DPRO'

Factor	AP_DPRO	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
				t	Sig.
PRA_ALP	Baixo	3,545	-,595*	-2,507	,015
	Alto	4,140			
PRA_INTER	Baixo	3,257	-,586*	-2,067	,043
	Alto	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 22 permite verificar que os professores que percebem maior 'apoio ao desenvolvimento profissional' por parte das direcções escolares (M=4,140) estão mais envolvidos em 'práticas de actividades lúdico-pedagógicas' do que aqueles que percebem menores apoios (M=3,545). 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, assistindo-se a um maior envolvimento em práticas de colaboração interdisciplinares por parte dos professores que possuem uma percepção mais alta.

Quadro n.º 23

Cruzamento entre os factores 'PRA_ALP', 'PRA_DPC', 'PRA_DPE' e 'PRA_INTER' com 'R_INTER'

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

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq ,05$ | R_INTER – Relacionamentos profissionais | 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 23 revela que, contemplando todos os factores, os professores que percebem melhores relacionamentos profissionais apresentam

médias mais elevadas de participação em ‘actividades lúdico-pedagógicas’ (M=4,346), de ‘desenvolvimento de projectos curriculares’ (M=4,402), de ‘desenvolvimento do projecto escola’ (M=3,941) e de ‘interdisciplinaridade’ (M=4,044) do que aqueles que percebem menos positivamente o bom relacionamento entre profissionais. A comparação das médias obtidas pelos diferentes grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos.

10.3 - Qual é a relação entre as percepções dos professores sobre o clima escolar e o interesse por práticas colaborativas?

Nesta secção serão mencionados os tratamentos estatísticos referentes aos diferentes interesses em participar em actividades de colaboração. Como se pode verificar no quadro n.º 24, os professores que percebem maiores apoios à inovação por parte das direcções escolares (M=5,092) apresentam médias mais elevadas do que aqueles que percebem menores apoios (M=4,609). 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.

Quadro n.º 24

Cruzamento entre os factores ‘INT_PGT’, ‘INT_O_FOR’ e ‘INT_O_INF’ com ‘AP_INOV’

Factor	AP_INOV	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
				t	Sig.
INT_PGT	Baixo	4,609	-,483*	-2,711	,009
	Alto	5,092			
INT_O_FOR	Baixo	4,259	-,426*	-2,188	,032
	Alto	4,686			
INT_O_INF	Baixo	4,431	-,657*	-3,452	,001
	Alto	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_FOR – Interesse em obter formação | INT_O_INF – Interesse em obter informação

Resultados similares podem ser observados quando os factores em causa são os interesses em obter formação e informação. Efectivamente, a comparação das médias obtidas entre o grupo com uma percepção mais baixa e mais alta de apoio à inovação são estatisticamente significativas, e favorável ao maior interesse em obter formação e informação por parte daqueles que percebem mais apoio à inovação.

Quadro n.º 25

Cruzamento entre os factores 'INT_PGT' e 'AP_EMO_INF'

Factor	AP_EMO_INF	Média	Diferença das médias	Teste de igualdade de médias	
				t	Sig.
INT_PGT	Baixo	4,612	-,462*	-2,439	,018
	Alto	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 (M=4,612). Enquanto o valor médio mais alto de interessados é alcançado por professores que percebem maiores apoios emocionais e informativos por parte das direcções escolares (M=5,074). A comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos.

Os professores que percebem melhores 'relacionamentos profissionais' (M=5,034) estão mais interessados em práticas de grupos de trabalho do que aqueles que apresentam médias inferiores (M=4,668). A comparação das médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos.

Quadro n.º 26

Cruzamento entre os factores 'INT_PGT' e 'INT_O_FOR' com 'R_INTER'

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

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq ,05$ | R_INTER – Relacionamentos profissionais | INT_PGT – Interesse em práticas de grupos de trabalho | INT_O_FOR – Interesse em obter formação

Quando se observam 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 sobre os relacionamentos profissionais é estatisticamente significativa, e favorável a um maior interesse em obter formação por parte dos últimos.

10.4 - Qual é a relação entre as variáveis sociodemográficas e o envolvimento em actividades de colaboração?

Apenas serão referidos os valores estatisticamente significativos ($p\text{-value} \leq 0,05$), resultantes do teste da ANOVA e conseqüente análise de *post-hoc* de *Tukey*. Para a comparação dos valores obtidos de participação em diferentes actividades de colaboração em função do enquadramento das variáveis sociodemográficas.

Quadro n.º 27

Cruzamento entre o factor 'PRA ALP' e «TSD»

Factor	TSD	Média	ANOVA		Comparação múltipla (Tukey HSD)				
			F	Sig.	(I) TSD	(J) TSD	I-J	Sig	
PRA_ALP	[1-6]	2,805	8,196	,001	[1-6]				
	[7-24]	4,160							
	[25-35]	3,687				[7-24]	-1,355*	,001	

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq ,05$ | TSD – Tempo de serviço de docente

Da observação do quadro n.º 27 retira-se que o valor médio máximo do factor 'práticas de actividades lúdico-pedagógicas' é atingido por professores cujo tempo de serviço de docência se situa no intervalo de [7-24] anos ($M=4,16$). O valor médio mínimo é obtido por professores cujo tempo de serviço docente se situa entre o primeiro e o sexto ano ($M=2,805$). A aplicação de uma análise de variâncias simples mostrou existirem diferenças significativas entre as variáveis. O teste de *Tukey* certifica quais as diferenças encontradas, indicando que resultam da comparação entre os intervalos [1-6] e [7-24] anos.

Quadro n.º 28

Cruzamento entre o factor 'PRA PLA' e «TSD»

Factor	TSD	Média	ANOVA		Comparação múltipla (Tukey HSD)				
			F	Sig.	(I) TSD	(J) TSD	I-J	Sig	
PRA_PLA	[1-6]	3,805	7,489	,001	[1-6]				
	[7-24]	4,839							
	[25-35]	3,950				[7-24]	-1,034*	,017	

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq ,05$ | TSD – Tempo de serviço de docente

Como se pode observar no quadro n.º 28, o valor médio máximo ($M=4,839$) do factor 'Práticas de planificação' é atingido por professores cujo tempo de serviço de docência se situa no intervalo de [7-24] anos. O valor médio mínimo ($M=3,805$) é

alcançado por professores cujo tempo de serviço docente se situa entre o primeiro e o sexto ano. A aplicação de uma análise de variâncias simples mostrou existirem diferenças significativas entre as variáveis. O teste de *Tukey* permitiu certificar quais eram as diferenças encontradas, indicando que resultam da comparação entre os intervalos [1-6] e [7-24] anos.

Quadro n.º 29

Cruzamento entre o factor 'PRA DPE' e «Grau de ensino»

Factor	Grau de ensino	Média	ANOVA		Comparação múltipla (Tukey HSD)			
			F	Sig.	(I) GE	(J) GE	I-J	Sig
PRA_DPE	2º Ciclo	3,962	5,61	,006	[2º Ciclo]			
	3º Ciclo	3,741			[3º Ciclo]			
	3º Ciclo e Secundário	3,875			[3º Ciclo e Secundário] -1,1* ,017			

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq ,05$

O valor médio máximo das 'práticas de desenvolvimento do projecto escola' é obtido por professores que leccionam no 2º Ciclo (M=3,962). O valor médio mínimo é alcançado por professores que leccionam no 3º Ciclo (M=3,741), com valores médios intermédios estão os professores que leccionam no 3º Ciclo e Secundário (M=3,875). A aplicação de uma análise de variâncias simples mostrou existirem diferenças significativas entre as variáveis. O teste de *Tukey* certificou que as diferenças encontradas resultam da comparação entre os professores que leccionam no 2º Ciclo e 3º Ciclo, e 3º Ciclo e 3º Ciclo e Secundário.

Quadro n.º 30

Cruzamento entre o factor 'PRA ALP' e «área disciplinar»

Factor	Área Disciplinar	Média	ANOVA		Comparação múltipla (Tukey HSD)			
			F	Sig.	(I) AE	(J) AE	I-J	Sig
PRA_ALP	Humanidades	4,526	5,88	,001	[Humanidades]			
	Ciências	3,362						
	Expressões	4,0			[Ciências] 1,165*			
	Outras	4,166			,001			

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq ,05$

Tal como se observa no quadro n.º 30, o valor médio máximo do factor 'Práticas de actividades lúdico-pedagógicas' é obtido por professores que leccionam na área das «humanidades» (M=4,526). O valor médio mínimo é alcançado por professores que

leccionam na área das «ciências» (M=3,362). A aplicação de uma análise de variâncias simples mostrou existirem diferenças significativas entre as variáveis. O teste de *Tukey* permitiu certificar quais eram as diferenças encontradas, sugerindo que resultam da comparação entre os professores que leccionam na área das «humanidades» e das «ciências».

10.5 - Qual é a relação entre o clima (apoios e os relacionamentos profissionais) e o interesse em práticas de colaboração?

Para a comparação dos valores obtidos para o interesse em participar em actividades de colaboração em função do enquadramento das variáveis sociodemográficas, utilizaram-se o teste da ANOVA e a consequente análise de *post-hoc* de *Tukey*. Também nesta secção apenas serão referidos os valores estatisticamente significativos ($p\text{-value} \leq 0,05$).

Quadro n.º 31

Cruzamento entre o factor 'INT O FOR' e «TSD»

Factor	Grupos Etários	Média	ANOVA		Comparação múltipla (Tukey HSD)			
			F	Sig.	(I) TSD	(J) TSD	I-J	Sig.
INT_O_FOR	[1-6]	4,527	5,04	,009	[1- 6]	[25 - 35]	1,190*	
	[7-24]	3,849						
	[25-35]	3,337						
					,008			

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq ,05$ | TSD – Tempo de serviço de docente

Após a análise do quadro n.º 31 pode-se referir que o valor médio máximo (M=4,527) do interesse em obter formação é obtido por professores cujo tempo de serviço de docência se situa no intervalo de [1-6] anos. O valor médio mínimo (M=3,337) é atingido por professores cujo intervalo de tempo de serviço docente é compreendido entre os 25 e os 35 anos de serviço. A aplicação de uma análise de variâncias simples mostrou existirem diferenças significativas entre as variáveis. O teste de *Tukey* permitiu certificar quais eram as diferenças encontradas, indicando que resultam da comparação entre os intervalos [1-6] e [25-35] anos.

10.6 – Qual é a relação entre o clima (apoios e relacionamentos profissionais) e o envolvimento em actividades 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 profissionais em função da participação em actividades de colaboração. Com o recurso ao teste estatístico GLM multivariado (*general linear model*) apenas se consideraram as interacções significativas ($p\text{-value} \leq 0,05$). Serão ainda ponderadas propostas para alguns modelos explicativos e preditivos do comportamento dos diferentes apoios e relacionamentos profissionais em função das diferentes actividades de colaboração, com recurso à Regressão Linear Múltipla.

10.6.1 - *Estudo da interacção dos factores apoios e relacionamentos profissionais com actividades de colaboração*

As estatísticas F apresentadas no quadro n.º 32 informam sobre a relevância estatística do factor interactivo ‘apoio à inovação’ e ‘apoio instrumental/encorajamento’.

Quadro n.º 32

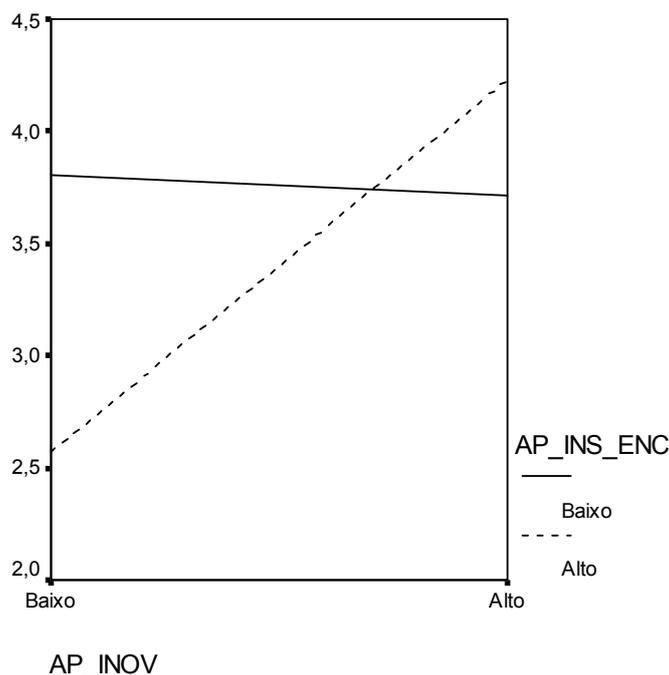
Estudo da interacção entre «AP INOV» e «AP INST ENC»: estudo do factor PRA ALP

Factores	Soma dos Quadrados	F	g.l.	Sig
AP_INOV	6,762	7,739	1	,007
AP_INOV * AP_INST_ENC	8,472	9,696	1	,030
AP_INST_ENC	1,429	1,635	1	,206
PRA_ALP – Práticas de actividades lúdico-pedagógicas AP_INOV – Apoio à inovação AP_INST_ENC – Apoio instrumental e encorajamento				

O significado estatístico deste resultado aponta para a existência de uma relação significativa ($p\text{-value}=0,03 \leq \alpha=0,05$) nos valores médios de participação em práticas de actividades lúdico-pedagógicas consoante a combinação das diferentes percepções de apoios.

Figura n.º 4

Representação da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_INST_ENC': estudo do factor 'PRA_ALP'



Os dados presentes na figura n.º 4 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 ($M=2,571$). Por outro lado, quando se observam maiores valores médios ($M=4,231$) de envolvimento neste tipo de práticas, estes acontecem quando existe uma maior percepção de ambos apoios.

Quadro n.º 33

Estudo da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_INST_ENC': estudo do factor 'PRA_DPE'

Factores	Soma dos Quadrados	F	g.l.	Sig
AP_INOV	,900	,491	1	,486
AP_INOV * AP_INST_ENC	9,121	4,971	1	,029
AP_INST_ENC	,506	,276	1	,602

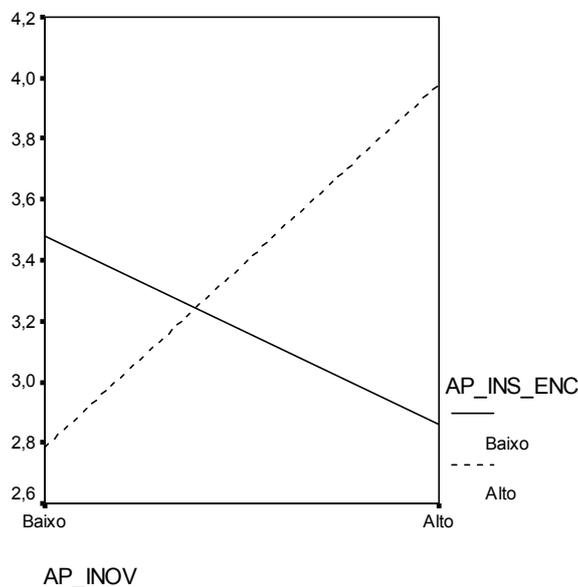
PRA_DPE – Práticas de desenvolvimento do projecto escola | AP_INOV – Apoio à inovação | AP_INST_ENC – Apoio instrumental e encorajamento

O quadro nº 33 indica como significativa a interacção do apoio à inovação com o 'apoio instrumental/encorajamento'. O significado estatístico deste resultado aponta para a existência de uma relação significativa ($p\text{-value}=0,029 \leq \alpha=0,05$) nos valores médios

de participação em práticas relacionadas com desenvolvimento do projecto escola, consoante a combinação das diferentes percepções de apoios.

Figura n.º 5

Representação da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_INST_ENC': estudo do factor 'PRA_DPE'



Os dados presentes na figura n.º 5 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 menor 'apoio à inovação' e maior 'apoio instrumental/encorajamento' ($M=2,786$). Por outro lado, quando se observam maiores valores médios ($M=3,981$) de envolvimento neste tipo de práticas, estes registam-se quando existe uma maior percepção de ambos os tipos de apoios.

Quadro n.º 34

Estudo da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_EMO_INF': estudo do factor 'PRA_DPC'

Factores	Soma dos Quadrados	F	g.l.	Sig
AP_INOV	13,575	14,399	1	,000
AP_INOV *AP_EMO_INF	6,783	7,195	1	,009
AP_EMO_INF	1,479	1,569	1	,215

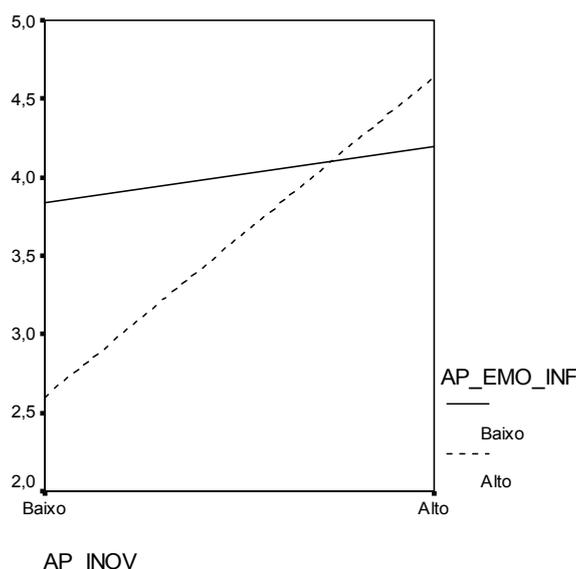
PRA_DPC – Práticas de desenvolvimento do projecto curricular | AP_INOV – Apoio à inovação | AP_EMO_INF – Apoio emocional e informativo

A leitura do quadro n.º 34 informa que a interacção do 'apoio à inovação' com os 'apoios emocionais/informativos' é estatisticamente significativa ($p\text{-value}=0,009 \leq \alpha=0,05$). O significado estatístico deste resultado aponta para a existência de uma relação

significativa nos valores médios de participação em actividades ligadas ao ‘desenvolvimento do projecto curricular’, consoante a combinação das diferentes percepções dos apoios.

Figura n.º 6

Representação da interacção entre ‘AP_INOV’ e ‘AP_EMO_INF’: estudo do factor ‘PRA_DPC’



Quanto à relação entre os apoios mencionados, pode-se verificar na figura n.º 6 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 ($M=4,641$).

Quadro n.º 35

Estudo da interacção entre ‘AP_INOV’ e ‘AP_EMO_INF’: estudo do factor ‘PRA_INT’

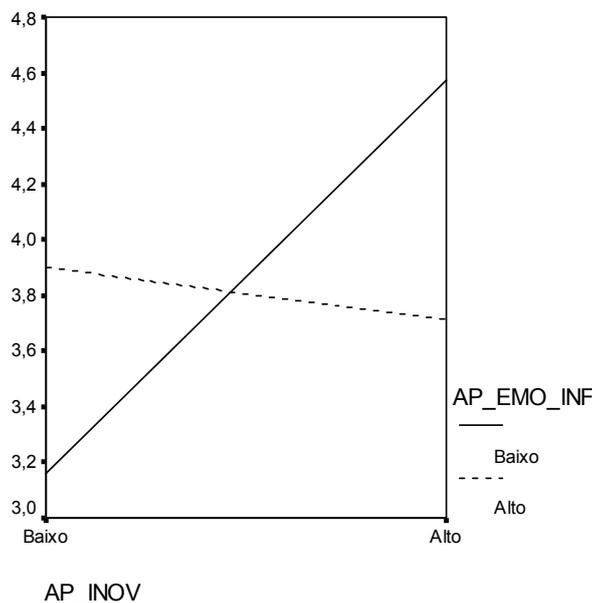
Factores	Soma dos Quadrados	F	g.l.	Sig
AP_INOV	13,575	14,399	1	,00
AP_INOV * AP_EMO_INF	6,783	7,195	1	,009
AP_EMO_INF	1,479	1,569	1	,215

PRA_INT – Práticas de interdisciplinaridade | AP_INOV – Apoio à inovação | AP_EMO_INF – Apoio emocional e informativo

O quadro n.º 35 informa o quanto é significativa a interacção do ‘apoio à inovação’ com o ‘apoio emocional/informativo’. O significado estatístico deste resultado aponta para a existência de uma relação significativa ($p\text{-value}=0,029 \leq \alpha=0,05$) nos valores médios de participação em ‘actividades interdisciplinares’, consoante a combinação das diferentes percepções de apoios.

Figura n.º 7

Representação da interacção entre 'AP_INOV' e 'AP_EMO_INF': estudo do factor 'PRA_INT'



Observando a figura n.º 7 pode-se verificar que os valores médios mais altos de práticas interdisciplinares registam-se nos professores que percebem maior 'apoio à inovação' e menor 'apoio emocional/informativo' ($M=4,571$). Os valores médios imediatamente abaixo dos anteriores ($M=3,900$), de participação neste tipo de práticas, são registados por professores que percebem maiores apoios emocionais e informativos.

10.6.2 - Análise do valor preditivo da influência dos apoios e relacionamentos profissionais no envolvimento em actividades de colaboração

O modelo ajustado permite explicar 30% da variação total observada no factor que mede a participação de professores em 'actividades lúdico-pedagógicas' (PRA_ALP) (ver quadro n.º 36). Apenas os coeficientes de regressão dos factores 'apoio ao desenvolvimento profissional' (AP_DPRO) ($p\text{-value}=0,011 \leq \alpha=0,05$) e 'apoio instrumental/encorajamento' (AP_INST_ENC) ($p\text{-value}=0,035 \leq \alpha=0,05$) são significativos. No entanto, não assumem o mesmo peso na predição do resultado na participação nas actividades lúdico-pedagógicas.

Quadro n.º 36

Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRA ALP'

Factores	Coefficientes não	Coefficientes	t	Sig.
	estandardizados	estandardizados		
	B	Beta		
(Constante)	2,413		2,940	,005
AP_INOV	,353	,338	1,546	,127
AP_DPRO	,387	,412	2,640	,011
AP_INST_ENC	-,394	-,363	-2,151	,035
AP_EMO_INF	-,253	-,186	-1,366	,177
R_INTER	,366	,269	1,589	,117
(R _a ² = 0,294, F = 6,402; p < 0,000)				

O factor percepção do 'apoio ao desenvolvimento profissional' é responsável pela variação na ordem dos 41%, enquanto o factor relacionando com o 'apoio instrumental/encorajamento' tem um peso no sentido inverso e é menor em cerca de 5 valores percentuais.

O segundo modelo ajustado tem um menor poder explicativo de aproximadamente 11% da variação total observada no factor participação de professores em actividades subordinadas ao 'desenvolvimento do projecto curricular' (PRA_DPC).

Quadro n.º 37

Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRA DPC'

Factores	Coefficientes não	Coefficientes	t	Sig.
	estandardizados	estandardizados		
	B	Beta		
(Constante)	3,011		2,962	,004
AP_INOV	,565	,489	1,997	,050
AP_DPRO	-,380	-,366	-2,093	,041
AP_INST_ENC	,344	,287	1,516	,135
AP_EMO_INF	-,083	-,055	-,360	,720
R_INTER	-,238	-,834	-,834	,408
(R _a ² = 0,113, F = 2,649; p < 0,031)				

Os coeficientes de regressão dos factores 'apoio à inovação' (AP_INOV) ($p\text{-value}=0,05 \leq \alpha=0,05$) e 'apoio ao desenvolvimento profissional' (AP_DPRO) ($p\text{-value}=0,011 \leq \alpha=0,041$) são significativos. No entanto, não assumem o mesmo peso na predição do resultado na participação nas actividades de 'desenvolvimento do projecto curricular'. O factor percepção do 'apoio ao desenvolvimento profissional' é responsável pela variação na ordem dos 49%, enquanto o factor associado com o 'apoio ao desenvolvimento profissional' tem um peso no sentido inverso e é menor em cerca de 12 valores percentuais.

Quadro n.º 38

Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRA_INT'

Factores	Coefficientes não estandardizados	Coefficientes estandardizados	t	Sig.
	B	Beta		
(Constante)	,391		,374	,710
AP_INOV	-,039	-,320	-1,33	,895
AP_DPRO	,008	,008	,044	,965
AP_INST_ENC	-,400	-,321	-1,715	,092
AP_EMO_INF	,400	,256	1,694	,095
R_INTER	,730	,466	2,483	,016
(R _a ² = 0,133, F = 2,992; p < 0,018)				

A leitura do quadro n.º 38, referente ao factor 'práticas interdisciplinares' (PRA_INT) permite explicar 13% da variação total observada. O factor percepção dos 'relacionamentos interpessoais' (R_INTER) é o único que regista um coeficiente de regressão ($p\text{-value}=0,016 \leq \alpha=0,05$) significativo. Este factor é responsável pela variação na ordem dos 47% na participação em práticas interdisciplinares.

10.7 - Qual é a relação entre o clima (apoios e os relacionamentos profissionais) e o interesse em práticas de colaboração?

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

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

Quadro n.º 39

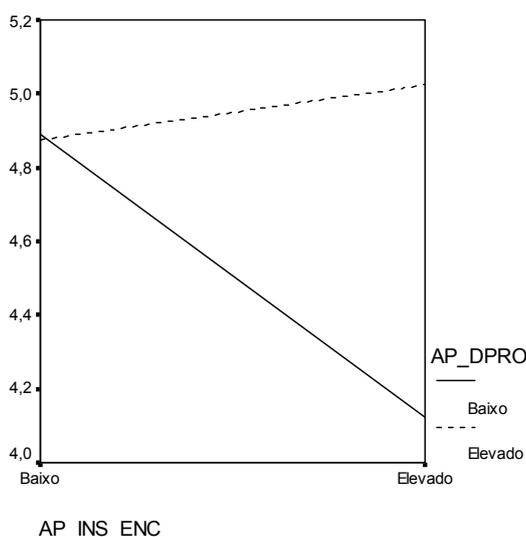
Estudo da interacção entre 'AP_DPRO' e 'AP_INST_ENC': estudo do factor 'INT_PGT'

Factores	Soma dos Quadrados	F	g.l.	Sig
AP_DPRO	2,340	4,118	1	,047
AP_DPRO * AP_INST_ENC	2,482	4,367	1	,041
AP_INST_ENC	1,126	1,982	1	,164
INT_PGT – Interesse de práticas de grupos de trabalho AP_DPRO – Apoio ao desenvolvimento profissional AP_INST_ENC – Apoio instrumental e encorajamento				

A leitura do quadro n.º 39 indica que a interação do ‘apoio ao desenvolvimento profissional’ com o ‘apoio instrumental/encorajamento’ é significativa ($p\text{-value}=0,041 \leq \alpha=0,05$). O significado estatístico deste resultado aponta para a existência de uma relação com expressão estatística nos valores médios de interesse em actividades ligadas com a participação em grupos de trabalho, consoante a combinação das diferentes percepções dos apoios.

Figura n.º 8

Representação da interação entre «AP_DPRO» e «AP_INST_ENC»: estudo das ‘INT_PGT’



Os dados presentes na figura n.º 8 mostram que, de um modo geral, é possível 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’ ($M=4,125$); (2) maior percepção de ‘apoio ao desenvolvimento profissional’ e menor ‘apoio instrumental/encorajamento’ ($M=4,875$); (3) menor percepção de ‘apoio ao desenvolvimento profissional’ e menor ‘apoio instrumental/encorajamento’ ($M=4,875$); e, (4) maior percepção de ‘apoio ao desenvolvimento profissional’ e maior ‘apoio instrumental/encorajamento’ ($M=5,024$).

10.7.1 - *Análise do valor preditivo da influência dos apoios e relacionamentos profissionais no interesse por actividades de colaboração*

O modelo ajustado permite explicar 28 % da variação total observada no factor interesse em participar em grupos de trabalho (INT_PGT).

Quadro n.º 40

Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'INT_PGT'

Factores	Coefficientes não	Coefficientes	t	Sig.
	estandardizados	estandardizados		
	B	Beta		
(Constante)	3,374		5,309	,000
AP_INOV	,523	,652	2,954	,004
AP_DPRO	,040	,056	,356	,723
AP_INST_ENC	-,540	-,649	-3,806	,000
AP_EMO_INF	,357	,344	2,495	,015
R_INTER	-,063	-,060	-,353	,725
(R _a ² = 0,279, F = 6,025; p < 0,000)				

Neste modelo os coeficientes de regressão dos factores, 'apoio à inovação' (AP_INOV) ($p\text{-value}=0,004 \leq \alpha=0,05$), 'apoio instrumental/encorajamento' (AP_INST_ENC) ($p\text{-value}=0,000 \leq \alpha=0,05$) e 'apoio emocional/informativo' (AP_EMO_INF) ($p\text{-value}=0,015 \leq \alpha=0,05$), são significativos. O factor percepção do 'apoio emocional/informativo' é responsável pela variação na ordem dos 34%, enquanto o factor 'apoio à inovação' tem cerca de duas vezes mais de importância. O mesmo não acontece com o factor 'apoio instrumental/encorajamento', que assume um valor percentual equivalente ao do apoio à inovação mas, exerce uma influência indirecta.

Quadro n.º 41

Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'INT O FOR'

Factores	Coefficientes não	Coefficientes	t	Sig.
	estandardizados	estandardizados		
	B	Beta		
(Constante)	3,163		4,239	,000
AP_INOV	,208	,243	1,000	,321
AP_DPRO	,178	,232	1,331	,188
AP_INST_ENC	-,430	-,486	-2,258	,012
AP_EMO_INF	,222	,201	1,322	,191
R_INTER	,132	,119	,630	,531
(R _a ² = 0,121, F = 2,784; p < 0,025)				

O modelo ajustado presente no quadro n.º 41 tem um menor poder explicativo, sendo na ordem dos 12% da variância total observada no factor ‘Interesse de professores em obterem formação’ (INT_O_FOR). O coeficiente de regressão do factor ‘apoio instrumental e encorajamento’ (AP_INT_ENC) ($p\text{-value}=0,012 \leq \alpha=0,05$) é significativo. O que sugere que a percepção do apoio instrumental e encorajamento assume uma preponderância na ordem dos 49% (efeito indirecto).

Quadro n.º 42

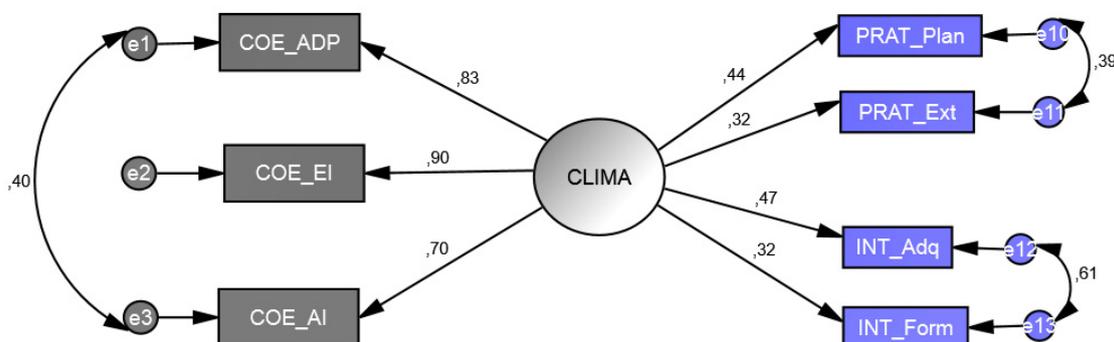
Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor em estudo ‘INT DIN FA’

Factores	Coefficientes não	Coefficientes	t	Sig.
	estandardizados	estandardizados		
	B	Beta		
(Constante)	3,942		4,526	,000
AP_INOV	,247	,231	1,017	,313
AP_DPRO	,441	,460	2,830	,006
AP_INST_ENC	-,819	-,742	-4,217	,000
AP_EMO_INF	,206	,149	1,052	,297
R_INTER	-,062	-,045	-,252	,802
$(R_a^2 = 0,233, F = 4,942; p < 0,001)$				

Como se pode verificar no quadro n.º 42 o modelo ajustado permite explicar 23 % da variância total observada no factor interesse em dinamizar formação (INT_DIN_FA) na área da colaboração. Os coeficientes de regressão que assumem maior preponderância (relação indirecta) estão ligados aos factores: apoio ao desenvolvimento profissional (AP_DPRO) ($p\text{-value}=0,006 \leq \alpha=0,05$) explicando 46% da variância total e o ‘apoio instrumental/encorajamento’ (AP_INST_ENC) ($p\text{-value}=0,00 \leq \alpha=0,05$) com maior peso do que o factor anterior (74%).

Figura n.º 9

Modelo (A) estrutural simples das relações entre clima e colaboração (práticas e interesse)



O modelo estrutural simples explicativo das relações entre o clima escolar e a colaboração entre professores tem uma adequação aceitável ($\chi^2=60,6$ | NFI=0,881 | FRI=0,773 | CFI=0,898) e identifica as relações directas com todos os factores que integram a colaboração. As relações com maior expressão são entre o clima e as ‘práticas de planificação’ (.44) e o ‘interesse por adquirir formação’ (.47).

Os dados apresentados no quadro n.º 43 dão conta da significância estatística destas relações directas apuradas.

Quadro n.º 43

Valores da regressão linear simples entre clima e colaboração

Colaboração		Preditores	Estimate	P
PRAT_Plan	<---	CLIMA	,420	***
PRAT_Esc	<---	CLIMA	,318	***
INT_Adq	<---	CLIMA	,403	***
INT_Form	<---	CLIMA	,359	***

$\chi^2=60,6$ | NFI=0,881 | FRI=0,773 | CFI=0,898
 Notas : *** p-value < 0,01; ** p-value < 0,05; * p-value < 0,10

Nos capítulos XI e XII iremos apresentar os dados obtidos através do segundo estudo, o qual teve por objectivo avaliar as relações entre satisfação, stresse e colaboração. Antes de procedermos à sua apresentação, iremos mostrar a influência das variáveis sociodemográficas na colaboração.

11.1 - Qual é a relação das variáveis sociodemográficas e a colaboração?

A análise da relação entre a «colaboração» (práticas e interesse) e o género permite-nos dar conta da inexistência de diferenças significativas.

Quadro n.º 44

Análise da diferença de médias entre a dimensão «colaboração entre professores» e a variável 'género' no 2º estudo

	Género	Médias
Actividades planificação	Professora	4,307
	Professor	4,133
Actividades extracurriculares	Professora	3,164
	Professor	3,255
Interesse em coordenar	Professora	3,614
	Professor	3,644
Interesse em adquirir	Professora	5,738
	Professor	5,738

Tal como se pode observar no quadro n.º 44, as professoras tendencialmente participam mais nas actividades de planificação, obtendo médias de 4,307 enquanto os professores apresentam uma média de 4,133. Em contrapartida, os professores são os que mais se envolvem nas actividades curriculares, apresentando uma média de 3,256 enquanto as professoras apresentam uma média de 3,164.

Da análise comparativa entre a receptividade à colaboração (interesse em coordenar e interesse em adquirir) e o género conclui-se que não existem diferenças nas médias apresentadas, tendo os professores inquiridos demonstrando níveis de interesse em coordenar e adquirir conhecimentos sobre as práticas de colaboração mútuos e equivalentes.

Dado não se ter verificado diferenças significativas em função do tempo de serviço docente, optou-se igualmente por uma comparação de médias. Assim, relativamente às práticas de colaboração, verificou-se que os docentes no início de

carreira participam mais em ‘actividades de planificação’ ($M=4,417$), assistindo-se a um decréscimo do envolvimento em ‘actividades de planificação’ à medida que os professores progridem na carreira.

Quadro n.º 45

Análise da diferença de médias entre a dimensão «colaboração entre professores» e a variável ‘tempo de serviço docente’ (TSD) no 2º estudo

	TSD	Médias
Actividades planificação	Início carreira	4,416
	Meio carreira	4,238
	Fim carreira	4,151
Actividades extracurriculares	Início carreira	2,937
	Meio carreira	3,280
	Fim carreira	3,340
Interesse em coordenar	Início carreira	3,882
	Meio carreira	3,468
	Fim carreira	3,493
Interesse em adquirir	Início carreira	5,782
	Meio carreira	5,545
	Fim carreira	5,872

Pelo contrário, e considerando as ‘actividades extracurriculares’, observou-se que quanto maior o tempo de serviço docente, maior é o envolvimento neste tipo de actividades, o que revela uma relação inversamente proporcional entre ambas as modalidades de práticas de colaboração e o tempo de serviço docente.

No que concerne à receptividade à colaboração e, mais concretamente o ‘interesse em coordenar’, verificou-se que os docentes no início de carreira mostram-se mais receptivos, apresentando uma média de 3,88. Quanto ao interesse em adquirir informação sobre colaboração verificam-se os valores médios mais elevados no fim de carreira ($M=5,87$) e início de carreira ($M=5,78$).

A partir da nossa amostra de docentes, constatou-se que os docentes do 2º ciclo apresentam valores médios mais elevados do que os docentes do 3º ciclo no envolvimento em ‘actividades de planificação’ e também ‘actividades extracurriculares’, assim como no interesse em adquirir informação sobre a colaboração, como se pode observar no quadro n.º 46.

Quadro n.º 46

Análise da diferença de médias entre a dimensão «colaboração entre professores» e a variável ‘grau de ensino’ no 2º estudo

	Grau de ensino	Médias
Actividades planificação	2º Ciclo	4,397
	3º Ciclo	4,184
Actividades extracurriculares	2º Ciclo	3,375
	3º Ciclo	3,055
Interesse em coordenar	2º Ciclo	3,605
	3º Ciclo	3,631
Interesse em adquirir	2º Ciclo	5,906
	3º Ciclo	5,626

Já relativamente ao ‘interesse em coordenar’ não se verificaram grandes discrepâncias nas médias, provando mais uma vez que os docentes deste estudo têm mais interesse em adquirir informação, do que coordenar e estar à frente de um grupo de formação.

Tendo em consideração o facto de também não se terem identificado diferenças significativas relativamente às áreas disciplinares, recorreu-se, uma vez mais, às estatísticas descritivas de comparação de médias.

Quadro n.º 47

Análise da diferença de médias entre a dimensão «colaboração entre professores» e a variável ‘área disciplinar’

	Áreas disciplinares	Médias
Actividades planificação	Ciências	4,403
	Humanidades	4,122
	Expressões	4,464
	Outras	3,437
Actividades extracurriculares	Ciências	3,076
	Humanidades	3,319
	Expressões	2,881
	Outras	2,750
Interesse em coordenar	Ciências	3,539
	Humanidades	3,689
	Expressões	3,333
	Outras	3,166
Interesse em adquirir	Ciências	5,612
	Humanidades	5,850
	Expressões	5,549
	Outras	5,154

Com base na análise comparativa verificou-se que os docentes com maior nível de envolvimento em ‘actividades de planificação’ são os docentes da área das

«expressões» (M=4,46), enquanto os docentes de ‘humanidades’ tendencialmente se envolvem mais em ‘actividades extracurriculares’ (M=3,32). Constatou-se igualmente que relativamente à variável dependente interesse pela colaboração, os docentes que leccionam a área de ‘humanidades’ são mais uma vez os que apresentam valores médios mais elevados, como se pode constatar no quadro n.º 47.

Por fim, e considerando os dados globais, constata-se que os docentes têm mais interesse em adquirir do que coordenar, e que se envolvem mais facilmente em actividades de planificação do que em actividades extracurriculares.

Capítulo XI

Questão de Investigação n.º 2: Existe uma relação entre a Satisfação e a Colaboração entre Professores

11.1 – Qual é a relação entre a satisfação e a colaboração?

Para efectuar esta análise recorreu-se a uma análise multivariada, com o intuito de observar as variações entre as variáveis dependentes (práticas e interesse) e as variáveis independentes (satisfação e stresse). Assim, perante níveis de significância inferiores ou iguais a 0,05 poder-se-á afirmar que existem relações entre as variáveis.

Quadro n.º 48

Análise das interacções entre a «satisfação profissional» e a «colaboração entre professores»

Satisfação	Colaboração	F	Sig.
Recursos e Condições de Trabalho (SAT_RCT)	Actividades planificação	145,779	,000
	Actividades extracurriculares	1,518	,334
	Interesse em coordenar	536,155	,000
	Interesse em adquirir	380,201	,000
Clima Organizacional Escolar (SAT_COE)	Actividades planificação	204,886	,000
	Actividades extracurriculares	2,956	,122
	Interesse em coordenar	285,508	,000
	Interesse em adquirir	458,168	,000
Reconhecimento e Valorização Profissional (SAT_RVS)	Actividades planificação	257,654	,000
	Actividades extracurriculares	2,415	,173
	Interesse em coordenar	407,342	,000
	Interesse em adquirir	678,855	,000

Os dados disponíveis no quadro n.º 48 relevam uma interacção entre o factor ‘recursos e condições de trabalho’ e as variáveis dependentes associadas à receptividade, mais concretamente ‘interesse em coordenar’ (F=536,155; Sig=0,000) e ‘interesse em adquirir’ (F=380,201; Sig=0,000), e ainda com o ‘envolvimento em actividades de planificação’ (F=145,779; Sig=0,00;) (respeitante às práticas de colaboração). Assim, os recursos e condições de trabalho existentes na escola onde exercem funções docentes influenciam o envolvimento em ‘*actividades de planificação*’ e a receptividade à colaboração, no geral. Recorrendo aos itens que compõem a 4ª parte do inquérito, a título de exemplo, quanto melhores as condições de trabalho existentes na escola (item 66), recursos e equipamentos adequados à actividade profissional (item 70), maior a receptividade à colaboração entre os docentes (e.g. interesse em organizar *workshops* para

formar outros colegas – item 38; interesse em obter informação complementar sobre colaboração entre professores – item 30) e envolvimento em práticas de planificação (e.g. planificação da disciplina que lecciono – item 2).

Relativamente à subescala que mede o clima escolar, verificou-se que esta influencia também as práticas de colaboração, como as ‘actividades de planificação’ ($F=204,886$; $Sig=0,000$), e a receptividade à colaboração por intermédio do interesse em coordenar ($F= 285,508$; $Sig=0,000$) e interesse em adquirir ($F= 458, 168$; $Sig=0,000$).

Quanto à influência do factor ‘reconhecimento e valorização profissional’ conclui-se também existirem interacções com as variáveis dependentes: ‘actividades de planificação’ ($F=257, 654$; $Sig=0,00$), ‘interesse em coordenar’ ($F=407,342$; $Sig= 0,00$) e ‘interesse em adquirir’ ($F= 678, 855$; $Sig=0,000$).

Quadro n.º 49

Análise das interacções entre os factores do «satisfação profissional» e a «colaboração entre professores»

Satisfação	Colaboração	F	Sig.
Recursos e Condições de Trabalho (SAT_RCT) * Clima Organizacional Escolar (SAT_COE)	Actividades planificação	102,857	,000
	Actividades extracurriculares	,700	,441
	Interesse em coordenar	120,714	,000
	Interesse em adquirir	412,857	,000
Recursos e Condições de Trabalho (SAT_RCT) * Reconhecimento e Valorização Profissional (SAT_RVS)	Actividades planificação	.	.
	Actividades extracurriculares	.	.
	Interesse em coordenar	.	.
	Interesse em adquirir	.	.
Clima Organizacional Escolar (SAT_COE) * Reconhecimento e Valorização Profissional (SAT_RVS)	Actividades planificação	22,500	,005
	Actividades extracurriculares	,392	,559
	Interesse em coordenar	160,000	,000
	Interesse em adquirir	245,000	,000

O quadro n.º 49 exhibe as interacções entre as variáveis independentes e sua influência sobre as variáveis dependentes. Com base nos dados, conclui-se que os factores ‘recursos e condições de trabalho’ e ‘clima organizacional escolar’, quando conjugados, influenciam o envolvimento em ‘actividades de planificação’ ($F=102,857$; $Sig=0,00$) e a receptividade em coordenar ($F=120,714$; $Sig =0,00$) e ‘adquirir formação sobre a colaboração’ ($F=412,857$; $Sig=0,00$).

O mesmo ocorre quando cruzamos os dois factores ‘clima organizacional escolar’ e ‘reconhecimento e valorização profissional’, constatando-se que estes influenciam o ‘envolvimento em práticas de planificação’ ($F=22,500$; $Sig=0,005$), o interesse em

coordenar ($F=160,000$; $Sig=0,00$) e ‘interesse em adquirir formação’ ($F=245,000$; $Sig=0,00$).

11.2 - Análise do valor preditivo da satisfação profissional sobre o envolvimento em actividades de colaboração

O modelo ajustado calculado permite explicar 13% da variação total observada no factor envolvimento em práticas de colaboração relacionadas com a planificação (PRAT_Plan).

Quadro n.º 50

Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor ‘PRAT_Plan’ no 2º estudo

Factores	Coeficientes não estandardizados	Coeficientes estandardizados	t	Sig.
	B	Beta		
(Constante)	3,022		7,360	,000
SAT_RCT	,562	,583	3,254	,002
SAT_COE	-,075	-,100	-,626	,533
SAT_RVP	-,164	-,216	-1,365	,177

($R_a^2 = 0,129$, $F = 4,397$; $p < 0,007$)

Neste modelo, o coeficiente de regressão do factor pertencente à satisfação profissional ‘recursos e condições de trabalho’ (SAT_RCT) ($p\text{-value}=0,002 \leq \alpha=0,05$) é significativo, sendo responsável pela variação na ordem dos 58%.

O estudo da variação do segundo factor ligado às práticas de colaboração (actividades extracurriculares – ‘PRAT_Ext’) mostra que este apresenta uma explicação de nove pontos percentuais superior ao anterior, contribuindo para a explicação de 22% da variação total observada neste factor.

Quadro n.º 51

Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'PRAT_Ext' no 2º estudo

Factores	Coeficientes não estandardizados	Coeficientes estandardizados	t	Sig.
	B	Beta		
(Constante)	1,213		2,685	,009
SAT_RCT	,643	,575	3,384	,001
SAT_COE	,016	,018	,119	,906
SAT_RVP	-,126	-,143	-,949	,346

($R_a^2 = 0,216$, $F = 7,321$; $p < 0,000$)

Os dados provenientes da regressão linear revelam que o factor pertencente à satisfação profissional 'recursos e condições de trabalho' (SAT_RCT) ($p\text{-value} = 0,001 \leq \alpha = 0,05$) tem um valor preditivo significativo, sendo responsável pela variação na ordem dos 58%.

Capítulo XII

Questão de Investigação n.º 3: Existe uma relação entre o Stresse e a Colaboração entre Professores

12.1 – Qual é a relação entre o stresse e a colaboração?

Perante os dados obtidos e após o tratamento estatístico, obtiveram-se os quadros n.ºs 52 e 53, alusivos, respectivamente, às relações entre os factores ‘comportamentos dos alunos’ e ‘relações entre professores’ pertencentes à dimensão «stresse» e a «colaboração» (práticas e interesse) e às relações entre os factores ‘gestão de tempo’ e ‘condições de trabalho’ com a «colaboração» (práticas e interesse).

Quadro n.º 52

Análise das interações entre os factores do «stresse profissional» e a «colaboração entre professores»

Stresse	Colaboração	F	Sig.
Comportamento dos alunos (SRES_CA)	Actividades planificação	1,008	,514
	Actividades extracurriculares	1,262	,346
	Interesse em coordenar	3,023	,026
	Interesse em adquirir	1,236	,360
Relações entre professores (STRES_RP)	Actividades planificação	1,253	,351
	Actividades extracurriculares	,936	,552
	Interesse em coordenar	2,821	,040
Comportamento dos alunos (SRES_CA) * Relações entre professores (STRES_RP)	Interesse em adquirir	2,980	,033
	Actividades planificação	1,345	,304
	Actividades extracurriculares	,895	,601
	Interesse em coordenar	1,249	,354
	Interesse em adquirir	1,049	,481

Ao analisar o quadro n.º 52 verifica-se que existem de facto algumas relações entre as variáveis. Posto isto, constatou-se que o ‘*comportamento dos alunos*’ influencia o interesse dos docentes em coordenar ($F=3,023$; $Sig=0,026$), ou seja, a participação activa na implementação de práticas de colaboração, coordenação e organização de formações, *workshops* e na criação de grupos de debate e trocas de ideias.

Relativamente ao interesse em adquirir e às práticas de colaboração (actividades de planificação e actividades extracurriculares) não se verificaram relações significativas entre as variáveis, já que os níveis de significância são todos superiores a 0,05, como se pode confirmar no mesmo quadro.

Os dados evidenciaram uma relação entre as ‘relações entre professores’ e o interesse pela colaboração por parte dos docentes. Mais concretamente, a relação entre professores influencia o interesse em coordenar ($F=2,82$; $Sig=0,040$), assim como o interesse em adquirir informação sobre colaboração ($F=2.980$; $Sig=0,033$), não se verificando relações significativas entre este factor e as práticas de colaboração.

Por fim, efectuou-se a análise da combinação destes dois stressores (‘comportamento dos alunos’ e ‘relações entre professores’) com a variável dependente colaboração, não se verificando qualquer tipo de relação.

Quadro n.º 53

Análise das interações entre os factores do «stresse profissional» e a «colaboração entre professores» (cont.)

Stresse	Colaboração	F	Sig.
Gestão do tempo (STRES_GT)	Actividades planificação	1,577	,168
	Actividades extracurriculares	,859	,607
	Interesse em coordenar	3,173	,008
	Interesse em adquirir	5,232	,000
Recursos e condições de trabalho (STRES_RCT)	Actividades planificação	1,317	,273
	Actividades extracurriculares	2,248	,042
	Interesse em coordenar	2,869	,013
Gestão do tempo (STRES_GT) * Condições de trabalho (STRES_CT)	Interesse em adquirir	8,339	,000
	Actividades planificação	1,412	,224
	Actividades extracurriculares	1,292	,285
	Interesse em coordenar	1,858	,089
	Interesse em adquirir	4,333	,001

Observando o quadro n.º 53 destacam-se algumas relações entre as variáveis do nosso estudo. Relativamente ao factor ‘gestão de tempo’ verificou-se que este influencia a receptividade dos docentes, reflectindo-se no interesse em coordenar ($F=3,173$; $Sig=0,008$) e interesse em adquirir ($F=5.232$; $Sig=0,00$).

Quanto às ‘condições de trabalho’, da mesma forma verificou-se a sua influência no interesse por parte dos docentes em coordenar ($F=2,869$; $Sig=0,013$) e em adquirir formação sobre a colaboração ($F=8,339$; $Sig=0,00$). Para além disso, constatou-se que este factor influencia também as actividades extracurriculares ($F=2,248$; $Sig=0,042$).

Por último, a análise da combinação dos dois factores ‘gestão de tempo’ e ‘condições de trabalho’ mostrou a influência sobre o interesse em adquirir formação sobre a colaboração ($F=4,333$; $Sig=0,001$).

12.2 - Análise do valor preditivo do stresse profissional sobre o interesse por actividades de colaboração

E, por fim, a análise de regressão à dimensão da colaboração que avalia o interesse em colaborar. Os dados disponíveis no quadro seguinte identificam o valor preditivo dos factores pertencentes ao «stresse profissional», tendo-se obtido uma variação explicada de 11%.

Quadro n.º 54

Quadro resumo da Análise de Regressão Linear Múltipla do factor 'INT_Adq' no 2º estudo

Factores	Coefficientes não estandardizados	Coefficientes estandardizados	t	Sig.
	B	Beta		
(Constante)	4,645		7,318	,000
STRES_CA	,052	,055	,417	,678
STRES_RP	,164	,224	1,788	,078
STRES_GT	,290	,293	2,027	,047
STRES_RCT	-,245	,305	2,098	,040

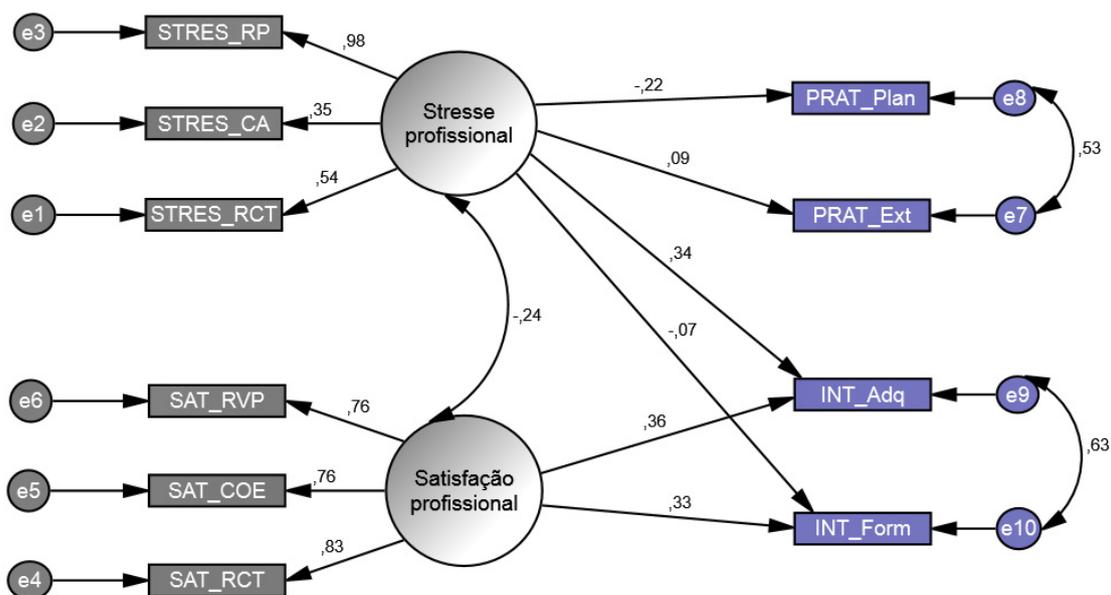
($R_a^2 = 0,114$, $F = 2,098$; $p < 0,0091$)

Da análise de regressão efectuada concluímos que os factores ‘gestão do tempo’ (STRES_GT) ($p\text{-value}=0,047 \leq \alpha=0,05$) e ‘recursos e condições de trabalho’ (STRES_RCT) ($p\text{-value}=0,040 \leq \alpha=0,05$) possuem um valor preditivo significativo, sendo responsáveis pela variação na ordem dos 29% e 31%, respectivamente.

Nesta fase final da análise dos resultados do segundo estudo apresentamos um modelo estrutural que enquadra as relações entre o stresse, a satisfação e a colaboração entre professores.

Figura n.º 10

Modelo (B) estrutural simples das relações entre stresse, satisfação e colaboração (práticas e interesse)



Tal como é possível observar a partir da análise do modelo descrito na figura n.º 10, e os dados da regressão disponíveis no quadro n.º 55, a satisfação está directamente relacionada com o ‘interesse em adquirir formação sobre colaboração’ (.36) e o ‘interesse em coordenar formação sobre colaboração’ (.33), i.e., a satisfação profissional está directamente relacionada com o interesse ou receptividade pela colaboração. Relativamente às relações entre stresse e colaboração, constatamos uma relação indirecta moderada com as ‘práticas de planificação’ (-.23) e uma relação directa com o ‘interesse por adquirir formação’ (.34).

Quadro n.º 55

Valores da regressão linear simples entre stresse, satisfação e colaboração

Colaboração		Preditores	Estimate	P
PRAT_Esc	<---	STRESSE	,175	,298
PRAT_Plan	<---	STRESSE	-,554	,014
INT_Adq	<---	STRESSE	,696	***
INT_Form	<---	STRESSE	-,150	,425
PRAT_Plan	<---	SATISFAÇÃO	-,032	,832
PRAT_Esc	<---	SATISFAÇÃO	,027	,821
INT_Adq	<---	SATISFAÇÃO	,491	***
INT_Form	<---	SATISFAÇÃO	,482	***

 $\chi^2=105,4$ | NFI=0,890 | FRI=0,787 | CFI=0,926

Notas: *** p-value < 0,01; ** p-value < 0,05; * p-value < 0,10

Capítulo XIII

Questão de Investigação n.º4: Existe uma relação entre o Clima Escolar, a Satisfação, o Stresse Profissional e a Colaboração?

Revisitando o objectivo principal, importa relembrar que a presente investigação visou explorar os factores contextuais (clima escolar) e pessoais (stresse e satisfação) preditores do interesse e envolvimento em práticas de colaboração. Neste capítulo final da análise de dados pretendemos validar qual o melhor modelo representativo (Jöreskog & Sörbom, 1993; McDonald & Ho, 2002; Yuan, 2005) dos dados que reflectem os dados subjacentes à teoria, conhecido na literatura como modelo ajustado (*model fit*).

Uma primeira abordagem consistiu em estudar as correlações entre os factores preditores da colaboração. A matriz correlacional, com o recurso à estatística *r* de Pearson, apresentada no quadro n.º 56 dá conta das associações existentes. A principal observação tem a ver com a ausência de correlações entre os factores do clima escolar e o stresse e a satisfação. As correlações mais significativas acontecem entre o stressor ‘relações entre professores’ e os factores contributivos para a satisfação profissional ‘cultura organizacional escolar’ e ‘recursos e condições de trabalho’.

Quadro n.º 56

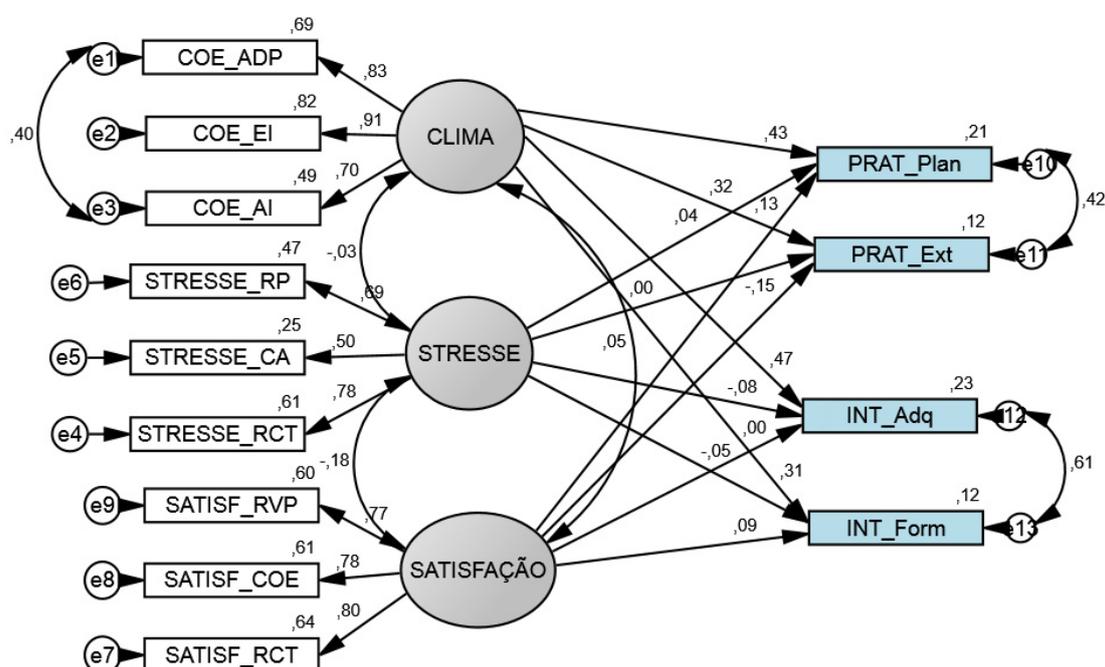
Correlações entre os factores que integram o stresse, a satisfação e o clima escolar

		Stresse - Relações entre Professores	Stresse - Comportamento dos Alunos	Stresse - Recursos e Condições de Trabalho	Satisfação - Reconhecimento e Valorização Profissional	Satisfação - Cultura Organizacional Escolar	Satisfação - Recursos e Condições de Trabalho	Clima - Apoio Desenvolvimento Profissional	Clima - Apoio Instrumental e Encorajamento	Clima - Apoio Emocional e Informativo	Clima - Apoio à Inovação
Stresse - Relações entre Professores	Pearson Sig. (2-tailed) N		,349** ,000 474	,529** ,000 474		-,222** ,008 474	-,252** ,002 474				
Stresse - Comportamento dos Alunos	Pearson Sig. (2-tailed) N			,405** ,000 474							
Stresse - Recursos e Condições de Trabalho	Pearson Sig. (2-tailed) N										
Satisfação - Reconhecimento e Valorização Profissional	Pearson Sig. (2-tailed) N					,594** ,000 474	,615** ,000 474				
Satisfação - Cultura Organizacional Escolar	Pearson Sig. (2-tailed) N						,632** ,000 474				
Satisfação - Recursos e Condições de Trabalho	Pearson Sig. (2-tailed) N										
Clima Org - Apoio Desenvolvimento Profissional	Pearson Sig. (2-tailed) N							,758** ,000 455	,892** ,000 455	,742** ,000 455	
Clima - Apoio Instrumental e Encorajamento	Pearson Sig. (2-tailed) N							,747** ,000 455			,792** ,000 455
Clima - Apoio Emocional e Informativo	Pearson Sig. (2-tailed) N								,747** ,000 455	,645** ,000 455	
Clima - Apoio à Inovação	Pearson Sig. (2-tailed) N										

As relações entre as variáveis foram aferidas por intermédio de uma análise de equações estruturais (SEM) usando a aplicação AMOS versão 18. Foi desenhado um modelo teórico expandido (modelo C), no qual foram testadas ambas as relações directa e indirecta entre as variáveis clima, stresse e satisfação e a colaboração (ver figura n.º 11 e quadro n.º 57). O modelo tem um ajustamento aceitável para os dados ($\chi^2=132,139$ | NFI=0,840 | FRI=0,714 | CFI =0,890)

Figura n.º 11

Modelo (C) estrutural expandido das relações entre clima, stresse, satisfação e colaboração (práticas e interesse)



Quadro n.º 57

Valores da regressão linear múltipla entre clima, stresse, satisfação e colaboração

Colaboração		Preditores	Estimate	P
PRAT_Plan	<---	CLIMA	,415	***
PRAT_Esc	<---	CLIMA	,326	***
INT_Adq	<---	CLIMA	,401	***
INT_Form	<---	CLIMA	,352	***
PRAT_Plan	<---	STRESSE	,054	,675
PRAT_Esc	<---	STRESSE	,002	,987
INT_Adq	<---	STRESSE	-,103	,375
INT_Form	<---	STRESSE	-,087	,580
PRAT_Plan	<---	SATISFAÇÃO	,187	,120
PRAT_Esc	<---	SATISFAÇÃO	-,213	,107
INT_Adq	<---	SATISFAÇÃO	,002	,988
INT_Form	<---	SATISFAÇÃO	,154	,292

$\chi^2 = 132,139$ | NFI = ,840 | FRI = ,714 | CFI = ,890
 Notas: *** p-value < 0,01; ** p-value < 0,05; * p-value < 0,10

À semelhança do padrão de interações encontrado no primeiro estudo, a análise das relações mostra que somente o clima apresenta relações directas significativas com a colaboração. O clima tem um efeito significativo positivo nas ‘práticas de colaboração’ (,43), nas ‘práticas de colaboração centradas na escola’ (,32), no ‘interesse por adquirir formação sobre colaboração’ (,47) e no ‘interesse por dinamizar formação na área da colaboração’ (,31).

Foi ainda realizada uma análise multigrupos, tendo como variáveis sociodemográficas o tempo de serviço docente e a área disciplinar. As magnitudes e significâncias das diferenças foram calculadas através do teste de Qui-quadrado.

Quadro n.º 58

Diferenças dos pesos de regressão entre o clima, stresse, satisfação e colaboração em função do tempo de serviço docente

Colaboração	Predictores	Início da carreira		Fim da carreira		z-score
		Estimate	P	Estimate	P	
PRAT_Plan	<--- CLIMA	,601	0.000	,319	,008	-1571***
PRAT_Esc	<--- CLIMA	,484	,003	,221	,072	-1296***
INT_Adq	<--- CLIMA	,614	0.000	,302	,005	-1849***
INT_Form	<--- CLIMA	,577	0.000	,260	,071	-1453***
PRAT_Plan	<--- STRESSE	-,236	,493	,016	,732	,726
PRAT_Esc	<--- STRESSE	-,134	,752	,004	,935	,323
INT_Adq	<--- STRESSE	,118	,711	-,072	,424	-,574
INT_Form	<--- STRESSE	-,145	,736	-,055	,503	,206
PRAT_Plan	<--- SATISFAÇÃO	,120	,340	,365	,202	,785
PRAT_Esc	<--- SATISFAÇÃO	,068	,377	,181	,530	,378
INT_Adq	<--- SATISFAÇÃO	-,047	,390	,048	,842	,382
INT_Form	<--- SATISFAÇÃO	-,090	,370	,503	,149	1634***

Notas: *** p-value < 0.01; ** p-value < 0.05; * p-value < 0.10

A comparação dos pesos de regressão mostra a existência de diferenças entre professores em função da variável sociodemográfica ‘tempo de serviço docente’. Os professores no início de carreira atribuem um maior peso ao clima como preditor da colaboração do que os professores no final da carreira. Pelo contrário, verifica-se que os professores com mais tempo de serviço docente atribuem mais importância à satisfação como preditor do interesse pela formação na área da colaboração.

Quadro n.º 59

Diferenças dos pesos de regressão entre o clima, stresse, satisfação e colaboração em função da área disciplinar

Colaboração	Predictores	Humanidades		Ciências		z-score	
		Estimate	P	Estimate	P		
PRAT_Plan	<---	CLIMA	,013	,838	,373	,010	2270***
PRAT_Esc	<---	CLIMA	,009	,839	,637	0.000	3223***
INT_Adq	<---	CLIMA	-,008	,840	,255	,039	2037***
INT_Form	<---	CLIMA	,000	,983	,236	,214	1241***
PRAT_Plan	<---	STRESSE	,657	,022	,003	,949	-2257***
PRAT_Esc	<---	STRESSE	,137	,571	-,016	,949	-,446
INT_Adq	<---	STRESSE	,281	,266	-,002	,949	-1111***
INT_Form	<---	STRESSE	,645	,077	,004	,949	-1734***
PRAT_Plan	<---	SATISFAÇÃO	,296	,277	,297	,066	,006
PRAT_Esc	<---	SATISFAÇÃO	-,566	,032	-,132	,529	1289***
INT_Adq	<---	SATISFAÇÃO	,230	,372	-,020	,887	-,852
INT_Form	<---	SATISFAÇÃO	,766	,039	-,024	,914	-1823***

Notas: *** p-value < 0.01; ** p-value < 0.05; * p-value < 0.10

As diferenças calculadas em função da variável ‘área disciplinar’ são mais expressivas que as encontradas para o ‘tempo de serviço docente’. Constata-se que os professores que leccionam na área das ‘ciências’, por comparação com os do agrupamento de ‘humanidades’, consagram mais importância ao valor preditivo do clima como factor explicativo do interesse e envolvimento em experiências de colaboração. Em oposição, os professores que leccionam ‘humanidades’, comparativamente aos de ‘ciências’, consideram que o stresse e a satisfação têm um maior peso preditivo, apresentando pesos factoriais superiores.

Parte V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Questão de investigação n.º 1: Existe uma relação entre o clima escolar e colaboração entre professores?

A discussão dos resultados assenta na mesma ordem pela qual foram formuladas as questões de investigação e a organização do capítulo dedicado à apresentação dos resultados. Esta reflexão final ambiciona contextualizar os resultados na literatura especializada sobre as diferentes temáticas que foram objecto de análise.

A discussão encontra-se estruturada, em primeiro lugar, na percepção dos professores sobre as características do clima e dos apoios das direcções favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho em equipa e do papel da direcção na promoção de um clima positivo. De seguida, encontra-se centrada na participação e nos interesses dos professores nas diferentes modalidades de trabalho cooperado em função da percepção dos apoios e relacionamentos profissionais. Uma outra parte diz respeito ao estudo da relação das variáveis sociodemográficas com os factores emergentes da análise factorial.

Por fim, apresenta-se a interacção entre alguns apoios e relacionamentos profissionais com os vários tipos de interesses e práticas, assim como, se propõem alguns modelos explicativos e preditivos das variáveis em estudo.

Percepções de professores acerca do papel das direcções escolares na promoção do clima escolar e do trabalho em equipa

Um dos objectivos presentes neste estudo foi o de caracterizar as percepções dos professores relativamente: (1) às características do clima que favorecem o trabalho em equipa; (2) ao papel das direcções escolares na promoção de um clima positivo; e (3) ao papel das direcções escolares na promoção do trabalho em equipa.

A partir dos resultados obtidos verifica-se que os professores valorizam mais as competências sociais e pessoais como características do clima necessárias à promoção do trabalho em equipa. Outras características mencionadas, pese embora com menor frequência no discurso dos professores inquiridos, foram a necessidade de apoios, de planificação do trabalho e a existência de padrões de comunicação abertos. A referência a estas dimensões é recorrente na literatura. Efectivamente, as competências sociais, pessoais e comunicacionais estão estreitamente associadas às questões relacionais que podem comprometer a qualidade das relações entre os profissionais e o curso dos

trabalhos (e.g. Friend & Cook, 2012; Halawah, 2005; Kelley, Thornton & Daugherty, 2005; Pugach & Jonhson, 2002; Snell, Janney & Elliot 2005).

As características com menor expressão nos resultados foram relativas às condições físicas e materiais e a existência de um corpo de docência estável. Apesar de terem menor expressão nos resultados, a sua referência enquadra-se em categorias do clima do âmbito ecológico, onde algumas delas, segundo Creemers e Reezigt (1999), dizem respeito a características que os professores pouco ou nada podem fazer na escola para alterarem a sua realidade. É de sublinhar que a estabilidade do corpo docente é um elemento crucial, devido à elevada taxa de rotatividade dos professores, para a criação de uma identidade organizacional (Alves, 1999).

Uma percentagem considerável dos professores (43%) inquiridos indica que as organizações escolares têm o papel de prestar apoio emocional, através da moderação dos conflitos e problemas, assim como estando disponíveis para ouvir e acolher as inquietações dos professores. Para Friend e Cook (2012) e Pugach e Jonhson (2002), os conflitos podem se tornar verdadeiros obstáculos para a colaboração, quando não são entendidos como parte do processo de trabalho e bloqueiam as relações estabelecidas. Ashton e Webb (1986) e Kim e Loadman (1994) verificaram que os professores manifestam maior vontade em permanecer na profissão quando percebem relações positivas com os colegas de trabalho e a existência de um clima positivo.

Por ordem de valores percentuais decrescentes aparecem a categoria encorajamento, apoio informativo e instrumental. A ordenação destas categorias é idêntica à de um estudo realizado por Billingsley e Littrell (1994) com 613 professores de ensino regular e 613 professores de apoios educativos, atribuindo a maior importância ao suporte emocional em relação a todos os outros.

Qual é a participação de professores nas actividades de trabalho cooperado tendo em conta as suas percepções sobre o clima escolar?

Os resultados esperados apontam no sentido de que uma maior percepção de apoios e relacionamentos profissionais implicava maiores valores médios de participação em actividades de trabalho cooperado. Isto porque é comumente aceite que os apoios das direcções escolares são essenciais para o sucesso na implementação de práticas pedagógicas inovadoras por parte dos professores (e.g. Blase & Blase, 1998; Bossert, 1988; Brookover *et al.*, 1978; Chrispeels, 1992; Goddard, Sweetland & Hoy 2000; Good

& Weinstein, 1986; Jansen, 1995, 1998; Mayer, Mullens, & Moore, 2001; Munoz & Dossett, 2001; Wilson, Abbott, Joireman, & Stroh, 2002). Existe ainda a evidência empírica de possíveis implicações no comprometimento e desempenho das tarefas profissionais (Billingsley & Littrell, 1994; Friend & Cook, 2012).

Analisando os resultados obtidos podemos concluir que as diferentes percepções de professores dos níveis considerados do apoio emocional e informativo representam uma maior participação significativa em práticas de trabalho cooperado.

Inferimos também que a percepção de maiores apoios e relacionamentos profissionais implica uma maior participação nas diferentes práticas de trabalho cooperado consideradas para este estudo. Veja-se caso a caso: (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 apoio ao 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 à inovação e ao desenvolvimento profissional. Esta relação entre colaboração e apoio assegurado pela direcção foi identificada no estudo conduzido por Leithwood e Jantzi (1990). Estes investigadores demonstraram que os directores assumem um papel fundamental e que as estratégias e iniciativas mobilizadas para fomentar a colaboração têm como resultados, entre outros, o desenvolvimento profissional, a partilha de poder e responsabilidades e o fortalecimento de uma cultura de colegialidade.

O registo de maior participação em actividades de desenvolvimento do projecto curricular é observado nos professores que percebem mais apoios à inovação e apoios instrumentais/encorajamentos. Estes últimos apoios 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 colaborativas, isto porque é nestes contextos 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 *feedbacks* 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, 2002).

Qual é o interesse dos professores nas actividades de trabalho cooperado tendo em conta as suas percepções sobre o clima escolar?

O estudo do interesse dos professores pela participação em diferentes modalidades de trabalho cooperado partia do pressuposto que a maior percepção de apoios e relacionamentos profissionais estaria associada a valores médios mais elevados no interesse pela colaboração. Wade, Welch e Jensen (1994) defendem que um elevado interesse em cooperar encontra-se relacionado com as características do clima 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 conclui-se que a maior percepção de apoios instrumentais/encorajamentos e ao desenvolvimento profissional por parte das direcções escolares reflecte-se de forma significativa nos diferentes tipos de interesses avaliados: (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 profissionais 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 temática, concluímos que o interesse na participação em grupos de trabalho está associado a uma percepção de relacionamentos profissionais positivos, apoios à inovação e emocionais/informativos. O que sugere que o interesse por esta prática colaborativa está de certa forma dependente do clima vivido na escola entre os profissionais, tal como é sugerido por investigações anteriores (Wade, Welch & Jensen, 1994; Silva, 2003).

Um número significativo de professores manifestou maior interesse em obter formação na área da colaboração quando percebe maior apoio emocional/informativo e à inovação. Este resultado sustenta a 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 colaborativo (Billingsley & Littrell, 1994).

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 regularem as suas práticas pedagógicas (Cook & Friend, 1993, 1995).

Qual é a relação entre as variáveis sociodemográficas e a participação em actividades de colaboração?

Considerando a variável tempo de serviço de docente, os resultados revelam que os professores no meio da carreira (entre 7 e os 24 anos de serviço) participam mais em actividades lúdico-pedagógicas e de planificação em comparação com os que estão no início da carreira (entre 1 e os 6 anos). Estes resultados podem ser explicados pelo facto dos professores numa etapa inicial da carreira estarem muito centrados sobre si, e os mais experientes (entre os 7 e os 24 anos) revelarem-se mais disponíveis para experimentar novas práticas pedagógicas (Huberman, 1998).

O estudo da influência da variável grau de ensino denuncia que os professores que leccionam no 2º ciclo participam mais em actividades de desenvolvimento do projecto escola em comparação com os que leccionam no 3º ciclo. Estes também apresentam valores médios mais baixos na participação deste tipo de práticas quando se compara com os seus colegas que leccionam simultaneamente no 3º ciclo e secundário.

O cruzamento da variável área disciplinar e os factores de práticas de colaboração evidencia que os professores cuja área disciplinar é a de humanidades participam mais em actividades lúdico-pedagógicas, em comparação com os de ciências.

Qual é a relação entre as variáveis sociodemográficas e o interesse em actividades de colaboração?

Tendo em consideração as idades, verifica-se que os professores de idades compreendidas entre os 21 e os 33 anos estão mais interessados em dinamizar actividades de formação e obter formação em comparação com o escalão etário mais velho [47-66]. Enquadrando as idades dos professores nos possíveis anos de carreira do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2000), pode-se interpretar esta situação, de maior interesse dos professores com idades compreendidas entre os 21 e os 33 anos, como típica da fase do tacteamento. Esta fase caracteriza-se por uma dupla forma de estar, ora de sobrevivência com a tentativa de confrontar-se com a situação real de experiência inicial, estando os professores centrados na sua prestação, ora de descoberta, em que existe alguma euforia por pertencer a um grupo profissional e tentar obter algumas competências para o exercício da actividade. Pelo contrário, os professores com mais idade (entre os 47 e os 66 anos), habitualmente mostram mais serenidade e confiança, além de terem uma experiência docente considerável, o que pode explicar o seu menor interesse neste tipo de práticas.

Os resultados do estudo realizado por Wade, Welch e Jensen (1994) confirmam, em parte, estes resultados, uma vez que demonstraram que os professores com menos anos de experiência estavam mais interessados em práticas de trabalho cooperado.

A comparação entre os professores com tempos de serviço diferentes, demonstra que os professores cujos tempos de serviço de docência se situam entre o primeiro e o sexto ano estão mais interessados em obter formação em comparação com os seus colegas que se situam no intervalo de 25 a 35 anos.

Qual é a relação entre o clima (apoios e os relacionamentos profissionais) e a participação em práticas 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 conclusões: (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 à 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, encontrando-se associado a 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 os autores Friend e Cook (2012), 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’. A maior participação em actividades ligadas ao desenvolvimento do projecto curricular regista-se junto dos professores que percebem maiores apoios, tanto ao nível da inovação, como emocionais e informativos. Enquanto os valores médios mais altos de participação em actividades interdisciplinares registam-se nos professores que percebem maiores apoios à inovação e menores apoios emocionais/informativos.

O estudo de modelos explicativos e preditivos do clima e apoios institucionais em função das diferentes práticas de colaboração possibilitou extrair-se três modelos.

O primeiro modelo ajustado é o que tem maior poder explicativo dos três desenhados e indica que a participação de professores em actividades lúdico-pedagógicas está dependente, na generalidade, do apoio ao desenvolvimento profissional. O apoio instrumental/encorajamento produz um efeito significativo indirecto. Uma linha

interpretativa deste resultado, em parte já enunciada, prende-se com antecipação feita pelos professores que o trabalho com outros colegas poderá amplificar alguns problemas relacionais, devido, em parte, a um défice de comunicação e sentirem a necessidade de melhorarem as competências relacionais do grupo de trabalho (e.g. Friend & Cook, 2012; Silva, 2003). Para Billingsley e Littrell (1994), os apoios das direcções escolares servem para assegurar o decorrer das actividades e os incentivos para se iniciar ou manter determinadas actividades – apoios instrumentais e encorajamentos - parecem não ser suficientes para se verificar o aumento da participação nas actividades lúdico-pedagógicas.

O segundo modelo ajustado é o que tem menor poder explicativo dos três elaborados, o qual sugere que a participação de professores em actividades subordinadas ao desenvolvimento do projecto curricular está dependente do apoio à inovação e o apoio ao desenvolvimento profissional induz um efeito indirecto. Este resultado significa que a participação neste tipo de actividades está directamente relacionada com o apoio à inovação que a direcção presta, e que um maior envolvimento nesta modalidade de práticas de colaboração está associado a um decréscimo nas percepções sobre o apoio ao desenvolvimento profissional. Neste quadro, a percepção de apoios ao desenvolvimento profissional parece atenuar a participação em actividades de desenvolvimento do projecto curricular.

O terceiro modelo ajustado é o que tem um poder explicativo e preditivo intermédio dos três elaborados. A sua análise anuncia que o aumento da participação de professores em actividades interdisciplinares depende, essencialmente, do factor do clima escolar que mede os relacionamentos profissionais.

As práticas de actividades interdisciplinares implicam o envolvimento de professores com diferentes formações, caso não haja coordenação dos papéis de cada um dos intervenientes, neste tipo de práticas, poderá surgir alguma tensão no grupo de trabalho (Pugach & Johnson, 2002; Walther–Thomas, 1997). Como tal, a percepção de um bom clima relacional contribui para a participação neste tipo trabalho cooperado (Silva, 2003; Walther–Thomas *et al*, 2000).

Qual é a relação entre o clima (apoios e os relacionamentos profissionais) e o interesse por práticas de colaboração?

O estudo da relação entre os factores ‘apoio ao desenvolvimento profissional’, ‘apoio instrumental/encorajamento’ e o interesse na participação em práticas colaborativas permite retirar as seguintes conclusões: (1) os dados revelam que um maior interesse neste tipo de práticas é registado junto dos professores que percebem maiores apoios ao 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 ao desenvolvimento profissional.

Os dados apontam genericamente para a influência que a conjugação dos apoios ao desenvolvimento profissional e instrumental e encorajamento exerce no interesse dos professores em práticas de grupos de trabalho. A literatura sustenta estas conclusões quando refere que a direcção escolar pode associar a colaboração ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente através da oferta de oportunidades de formação na sua área de docência (Bauwens & Hourcade, 2002). Welch e Tulbert (2000) também defendem este ponto de vista, sublinhando que a direcção tem um papel essencial na qualificação do quadro docente, proporcionando preparação profissional aos professores, através, designadamente, 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 colaborativas nas escolas.

O estudo da influência do clima (apoios e relacionamentos profissionais) no interesse por actividades de colaboração permitiu construir três modelos preditivos. O primeiro modelo ajustado é o que tem o maior poder explicativo dos três elaborados e indica que o interesse por actividades de colaboração está associado directamente ao ‘apoio à inovação’ e indirectamente ao ‘apoio emocional/informativo’. O papel do apoio à inovação é referido na literatura por Anderson e West (1998), onde os autores destacam a existência de recursos, tempo e colaboração fundamentais para o clima organizacional e a implicação nas actividades dos professores.

O segundo modelo ajustado tem um poder explicativo e preditivo intermédio dos três elaborados. Este modelo informa que o apoio instrumental e encorajamento fornecido pelas direcções escolares produz um efeito indirecto significativo no interesse dos

professores em obterem formação sobre colaboração. Este resultado sugere que os incentivos para iniciar ou manter determinadas actividades atenuam o interesse dos professores em obterem formação (Billingsley & Littrell, 1994). Ferguson e Cheyne (1995), num estudo com 245 professores verificaram que quando os professores são encorajados a participarem nas tomadas de decisões referentes às questões escolares os seus níveis de satisfação baixavam.

O terceiro modelo ajustado é o que tem menor poder explicativo e preditivo dos três elaborados. A ilação a retirar é de que o interesse em dinamizar formação na área do trabalho cooperado está associado a uma maior percepção de apoio ao desenvolvimento profissional e a uma menor percepção de apoios instrumentais e encorajamentos. Esta situação é, em parte, idêntica ao que se verifica no modelo anterior, no entanto o apoio ao desenvolvimento profissional parece suscitar nos professores o interesse em dinamizar formação sobre a temática do trabalho cooperado.

Questão de Investigação n.º 2: Existe uma relação entre satisfação e a colaboração entre professores?

É importante sublinhar que as relações e inferências feitas se encontram baseadas na literatura e que esta sugere existir uma relação entre a satisfação e stresse profissional e a colaboração (Reyes & Shin, 1995). Barros *et al.* (1991) acrescentam, através de um estudo realizado, que os docentes mais satisfeitos com a profissão/trabalho mostram-se significativamente mais identificados com a cultura escolar, com maior sentimento de eficácia pessoal e maior responsabilidade face aos resultados positivos atingidos. Ao invés, os docentes menos satisfeitos auto-percepcionam-se como menos eficazes pessoalmente, levando assim a pensar na real influência da satisfação, assim como do stresse profissional, no envolvimento e interesse pela colaboração.

Tendo por base estes conhecimentos teóricos, várias analogias se poderão retirar dos resultados alcançados neste estudo. Assim, primeiramente verificou-se que os recursos e condições de trabalho influenciam as actividades de planificação e o interesse (coordenar e adquirir) pela formação sobre colaboração por parte dos docentes. Esta influência foi demonstrada por estudos realizados anteriormente (e.g. Reyes & Shin, 1995), a qual sugere que as condições de trabalho dos professores podem afectar a satisfação no trabalho, e conseqüentemente, promover um maior envolvimento por parte dos professores.

Este resultado poderá apontar para a necessidade, por parte dos órgãos de administração das escolas de apostarem no melhoramento dos recursos, condições, funcionamento organizacional, tornar a participação mais igualitária no processo de tomada de decisão, com o intuito de fomentar a satisfação e pertença no corpo docente. Que em última análise, é essencial para se criarem condições para o estabelecimento de um clima de colaboração entre docentes, que como já vimos é positivo, produtivo e fundamental no ambiente educativo.

Na perspectiva de Friend e Cook (2012), um dos pressupostos das práticas colaborativas é a necessidade de existirem objectivos em comum, igualdade entre os participantes, participação partilhada e igualitária, assim como partilha de responsabilidades e recursos. Corroborando e fundamentando, assim, a necessidade de sensibilizar todos os profissionais da educação, relativamente à importância dos recursos e condições de exercício da actividade docente disponibilizados nas escolas. Tornando também clara a necessidade de participação, autonomia e reconhecimento justos, para que

os docentes se envolvam e estejam receptivos em colaborar. Se tal não ocorrer, a prática da colaboração deixa de ser, primeiramente uma prática realmente cooperativa, e deixa também de ser uma prática aliciante e convidativa para o corpo docente.

Quanto ao factor de satisfação – ‘reconhecimento e valorização profissional’ – após a análise dos dados concluímos que este factor organizacional influencia o envolvimento em actividades de planificação e o interesse em coordenar e adquirir formação sobre a colaboração. Peiró (1984), Cook e Friend (1993) defendem a importância das oportunidades de promoção e progressão de carreira, salários/compensação financeira, assim como a qualidade, tanto relacional, como profissional (e.g. prestando apoio e acompanhamento) assegurada por parte dos órgãos directivos das escolas como factores para alavancarem a motivação e satisfação dos professores.

Evans (2001) reforça esta ideia, defendendo que estes factores, designadamente a capacidade da liderança dos estabelecimentos de ensino na criação de oportunidades de valorização e crescimento profissional, são determinantes na promoção da satisfação, o que conseqüentemente, como se verificou no nosso estudo, influencia a receptividade e envolvimento em práticas colaborativas.

Por fim, relativamente à participação os dados obtidos apontam para um relação com, mais uma vez, as actividades de planificação e o interesse em coordenar e adquirir formação. O que nos leva a concluir que maiores níveis de autonomia e reconhecimento na escola promovem a satisfação docente, que por sua vez gera condições favoráveis para a implementação de práticas e maior receptividade à colaboração, por parte dos docentes.

Autores como Leithwood e Jantzi (1990) sustentam esta conclusão e defendem que a participação justa e igualitária é um factor potenciador da satisfação profissional, originando um maior envolvimento por parte dos docentes e facilita a receptividade e envolvimento em práticas colaborativas. Os estudos levados a cabo por Bogler (2001) e Rossmiller (1992) fundamentam e fortalecem a importância do valor e reconhecimento dado aos docentes por parte dos directores. Estes autores verificaram que o reconhecimento e valor dado aos docentes, pelos seus esforços enquanto grupo (em colaboração), potencia uma maior eficácia, satisfação e envolvimento dos docentes nas tarefas e no seu trabalho.

Na generalidade, os resultados reunidos apontam para uma homogeneidade nas relações, ou seja, constatou-se que a satisfação docente, na nossa amostra, influencia genericamente a receptividade e o envolvimento em actividades de planificação, não

estabelecendo por conseguinte nenhuma relação com o envolvimento nas actividades extracurriculares. Assim, conclui-se que estas actividades não são influenciadas pelo nível de satisfação sentido pelo corpo docente. Como se pode concluir os resultados alcançados através do nosso estudo, vão ao encontro da teoria existente nesta área, o que vem reforçar a importância e relevância destes resultados para o quadro docente.

Questão de investigação n.º 3: Existe uma relação entre stresse e a colaboração entre professores?

Em resposta à terceira questão de investigação, descobriram-se relações importantes entre o «stresse» e a «colaboração» (práticas e interesse). Relativamente ao factor promotor de stresse – ‘comportamento dos alunos’ – verificou-se que este influencia o interesse, por parte dos docentes, em coordenar formação sobre a colaboração.

Estes dados incitam a ponderar que a desmotivação, indisciplina e comportamentos provocadores por parte dos alunos influencia o desejo dos docentes em ajudar ou fornecer formação aos colegas, talvez neste caso, devido ao cansaço e falta de perspectiva de melhoramento nesta área. Este quadro poderá originar desmotivação e desinvestimento nos docentes, fazendo com que não se envolvam nas acções conducentes a que exista esse tipo de apoio (formação sobre a colaboração).

Autores com Favretto (1985) fundamentam esta inferência, alegando que as más relações com os alunos são considerados factores de insatisfação. Assim como Woodhouse *et al.* (1985) que através do seu estudo demonstraram que de facto, manter a disciplina faz parte das grandes preocupações sentida pelos professores.

Por outro lado, Pounder (1999) descobriu que os professores que exercem práticas colaborativas com os seus colegas revelam ter um maior conhecimento dos alunos (e.g. características educacionais, história e circunstâncias de vida, comportamentos, etc.), o que poderá ajudar na gestão de determinados comportamentos disruptivos e/ou trocar determinadas estratégias para lidar com os comportamentos dos alunos, por exemplo. Conclui-se então que as trocas de conhecimentos entre docentes, promovidas pela colaboração, poderão ser benéficas também nestas situações.

O estudo realizado por Jang (2006) alcançou resultados bastantes interessantes nesta área, na medida em que se verificou que após a implementação da colaboração na escola, não só os docentes beneficiam e passam a preferir o recurso a esta prática (colaboração), mas também os alunos se demonstram mais satisfeitos por poderem aprender de forma diversificada e por sentirem os professores mais empenhados, motivados e satisfeitos em ensinar. Assim sendo, sem dúvida que a colaboração é um factor importante e benéfico para os alunos e que poderá promover maior interesse e motivação dos mesmos, podendo, em última análise, ser uma ajuda para acabar com a desmotivação, comportamentos provocadores/desajustados e indisciplina por parte dos alunos, conhecidos como factores geradores de stresse docente.

A consideração dos relacionamentos entre professores como um possível gerador de stresse provou estar relacionado com a receptividade (interesse em coordenar e adquirir) à formação sobre a temática da colaboração. De acordo com Alves (1997), a má comunicação entre sujeitos de uma mesma instituição, tanto com os pares, como com os superiores ou subordinados, poderá tornar-se desgastante e diminuir o grau de satisfação no trabalho, a motivação para o mesmo e a sua própria execução. Este autor salienta ainda que o facto de existirem boas relações interpessoais dentro de uma escola, por exemplo, determina uma melhor saúde e bem-estar no indivíduo, aumentando assim a capacidade de envolvimento, e mesmo receptividade ao trabalho.

Chambel (2005) acrescenta que o sentimento de pertença num grupo, numa perspectiva de colegialidade, poderá constituir um efeito moderador do stresse dos indivíduos. Esta autora baseia-se na ideia de que os processos grupais poderão contribuir para aumentar a colaboração e a interajuda entre os indivíduos, contribuindo este clima positivo para compensar os efeitos negativos dos stressores, ou fornecer aos indivíduos um suporte emocional durante os períodos de stresse, ou facultar aos membros do grupo os meios necessários para reduzir os stressores.

Poder-se-á, então, admitir que a implementação de um bom clima no corpo docente (e.g. percepção apoio, entreajuda e atitudes e comportamentos correctos entre colegas) potencia um maior bem-estar, saúde e sentimento de pertença no corpo docente, tanto profissional como relacional. Como Pounder (1999) conclui através do seu estudo, os docentes que colaboram revelam maior apoio por parte dos colegas. Esta teorização fundamenta e vai ao encontro dos resultados obtidos no nosso estudo, já que também se encontraram relações entre estas variáveis.

Sendo assim, julga-se ser importante trabalhar com os docentes esta área das relações, muitas vezes postas de parte ou estabelecidas apenas formal e profissionalmente, já que se constatou que este factor é fundamental para o bem-estar, podendo mesmo constituir um apoio para o combate às situações promotoras de stresse e ajudar a ultrapassar as dificuldades, com base em trocas positivas entre colegas. Os resultados obtidos reforçam esta necessidade, pois identificam que, de facto, as más relações entre professores influenciam a receptividade à formação sobre colaboração, existindo como que um ciclo vicioso através do qual as más relações entre colegas, à partida, comprometem a receptividade dos docente às práticas colaborativas, a falta destas práticas leva a que os docentes não tenham apoio e ajudas, tanto técnicas como pessoais, para tentar combater as dificuldades sentidas.

No que concerne à gestão do tempo (e.g. falta de tempo para planificar as aulas, apoiar individualmente os alunos e as exigências feitas fora do horário de trabalho), verificou-se que esta variável influencia o interesse dos docentes em coordenar e adquirir formação sobre a colaboração. Parece evidente que, perante uma sobrecarga e exigências excessivas na execução de tarefas, o docente não esteja interessado, nem queira se envolver em mais actividades que lhe exijam mais tempo e trabalho. Isto poderá acontecer mesmo, infelizmente, quando as actividades propostas poderão potenciar o bem-estar e satisfação do professor. Poderá pensar-se que para o docente, estas propostas, neste caso relacionadas com a colaboração, serão recebidas de uma forma negativa, já que constituirão mais um esforço, pondo mais uma vez à prova os limites, o tempo e recursos do sujeito, e que portanto este não está disposto a disponibilizar.

No entanto, e como já foi referido, o trabalho em colaboração possibilita a troca de informações, técnicas, aprendizagens entre docentes que poderão ajudar, perante determinado problema que dificilmente se teria resolvido sem apoio dos colegas. De acordo com Rainforth e England (1997), após os docentes experimentarem trabalhar em colaboração, acabam por perceber que esta experiência os pode tornar melhores professores para todos os alunos, e passam a querer repetir e mesmo a implementar esta metodologia. Daí ser importante tornar claro os benefícios que a formação nesta área poderá acarretar e as aprendizagens essenciais para a resolução de problemas, que os docentes isolados apresentam mais dificuldade em resolver ou sentem como mais stressante e desgastante.

Por fim, e considerando as condições de trabalho, constatou-se que estas influenciam não só a receptividade à formação, mas também o envolvimento em actividades extracurriculares, como por exemplo: a realização de visitas de estudo e intercâmbios com outras escolas, envolvimento em projectos de currículos alternativos e a participação em debates sobre aspectos ligados ao funcionamento da escola.

Reflectindo sobre estes resultados, inevitavelmente se pensa que para qualquer actividade e tarefa ser resolvida com sucesso é essencial existirem boas condições de trabalho. Assim, extrapolando para o nosso estudo, poder-se-á pensar que as condições de trabalho também podem repercutir-se no envolvimento em actividades extracurriculares, nas quais são de facto necessárias determinadas condições, uma vez que estas têm o pressuposto de fomentar maior qualidade no ensino e, por vezes mesmo, introduzir inovação.

O estudo desenvolvido por Leithwood e Jantzi (1990) reforça os resultados do presente estudo. Os resultados obtidos por estes autores alertam para a necessidade da liderança das instituições escolares terem que motivar e estimular os docentes para serem bem-sucedidos e modificarem a cultura escolar, neste caso para implementar e fortalecer as práticas colaborativas. Em 2000, Leithwood e Jantzi acrescentaram que líderes bem-sucedidos devem apresentar determinadas características, entre as quais: oferecer suporte individual e fortalecer a participação na tomada de decisão dos docentes. Da mesma forma se poderá inferir que más condições, por exemplo, poderão influenciar a receptividade, por parte dos docentes, a novas competências através da formação.

Tendo em conta que se inserem nas más condições de trabalho aspectos tais como falta de organização, falta de apoio e pressão excessiva exercida pelos órgãos directivos e falta de reconhecimento, é facilmente compreendida a falta de interesse e empenhamento por parte dos docentes, se quando investem no seu trabalho não são recompensados e valorizados pelos seus superiores/órgãos directivos. Percebendo-se assim a relação existente entre as condições de trabalho e a receptividade e envolvimento na colaboração.

Na generalidade, os resultados reunidos sobre a relação entre o stresse e a colaboração, apontam para uma homogeneidade nas relações, isto é, constatou-se que o stresse docente, na nossa amostra, influencia o interesse (em coordenar e adquirir) pela formação sobre colaboração. Apenas se destacam os factores – comportamentos de alunos – que influencia apenas o interesse em coordenar e as – condições de trabalho – que para além receptividade influenciam o envolvimento em actividades extracurriculares.

É também interessante comparar e verificar que os resultados obtidos apontam para o facto das condições de trabalho ser o factor que maior influência tem sobre a colaboração, no sentido de, como foi referido, influenciar também o envolvimento (em actividades extracurriculares), ao contrário dos outros factores. Já o comportamento dos alunos influencia apenas o interesse em coordenar formação sobre a colaboração, ao contrário do que se poderia esperar, constitui o factor que menos influi na colaboração, tendo em consideração que apenas se relaciona com um factor da colaboração.

Questão de investigação n.º 4: Existe uma relação entre clima, stresse, satisfação e a colaboração entre professores?

A quarta e última questão de investigação visava explorar as relações entre os dados obtidos através dos dados obtidos nos dois estudos realizados. A literatura consultada tem identificado vários tipos de relacionamentos e o volume de estudos pesquisados sugere associações entre clima, stresse e satisfação (e.g. Hemmingway & Smith, 1999; Miskell & Miskell, 1994; Oiling, 2002). Genericamente, a existência de um clima negativo contribui para níveis de stresse mais altos, desmotivação, falta de produtividade e envolvimento no trabalho docente.

Com base nas conclusões destes estudos, estes factores foram estabelecidos como preditores da colaboração e foi desenhado um modelo estrutural que permite avaliar o poder preditivo destas variáveis ligadas ao clima organizacional escolar sobre os níveis de receptividade e envolvimento em práticas colaborativas por parte dos docentes inquiridos. Da análise do número de interações conclui-se que apenas o clima apresenta relações directas significativas com a colaboração e os restantes factores apresentam-se como preditores, mas de uma forma isolada e representados em modelos simples. Tendo em consideração que o clima é mensurado através do apoio (inovação, desenvolvimento profissional, instrumental, emocional) e os relacionamentos, este resultado corrobora a investigação existente, a qual sugere que os professores envolvem-se mais activamente na escolar quando as direcções apoiam as suas iniciativas e actividades (Hulpia, Devos, & Van Keer, 2010).

Parte VI

CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES

A análise crítica dos resultados desta investigação permite-nos avançar com algumas implicações e sugestões de investigação para futuros trabalhos. No que concerne ao primeiro estudo, os professores que percebem 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 perceberam maiores apoios à inovação também obtiveram valores médios de participação em actividades de desenvolvimento do projecto curricular e práticas que envolviam essencialmente profissionais de diferentes disciplinas. Uma questão que fica em aberto com potencial de investigação consistirá em averiguar que tipos de relações poderão existir entre o envolvimento em práticas colaborativas e o estilo de liderança das escolas.

Em segundo lugar, os professores que percebem maior apoio ao desenvolvimento profissional participam mais em actividades lúdico-pedagógicas e interdisciplinares. Enquanto a percepção de maior apoio emocional e informativo regista-se nos professores que estão mais interessados em participar em práticas colaborativas. Observa-se também uma associação entre os apoios à inovação e emocionais/informativos e o aumento da participação em actividades de desenvolvimento do projecto curricular. Uma questão que permanece por explorar é a de procurar explicar se estes professores que percebem mais apoios participam mais em actividades de colaboração porque se sentem preparados, ou se o fazem por determinações administrativas e normativas.

Em terceiro lugar, no que se refere às variáveis sociodemográficas, julgamos pertinente em futuras investigações clarificar alguns aspectos a seguir mencionados. Os professores mais novos foram os que manifestaram maior interesse em obter e dinamizar formações sobre a temática de trabalho cooperado. Será que estes professores carecem mais deste tipo de competências, ou estão mais sensibilizados para os benefícios decorrentes do trabalho em equipa?

Os professores a leccionar no 3º ciclo participam menos em actividades de desenvolvimento do projecto curricular do que os seus colegas do 2º ciclo e 3º ciclo/secundário. Será que estes professores sentem mais dificuldades na participação

neste tipo de actividades? Ou pelo contrário não conferem nenhuma funcionalidade a estas actividades?

No que respeita à participação em actividades lúdico-pedagógicas, os professores que obtiveram valores médios mais elevados neste tipo de práticas são aqueles que têm 7 a 24 anos de serviço em comparação com os que estão no intervalo de tempo 1 a 6 anos de serviço; os que pertencem aos quadros de nomeação definitiva em comparação com os que têm um regime contratual temporário; e os que leccionam na área disciplinar de humanidades em comparação com os seus colegas que pertencem à área de ciências. Será que os professores apresentam menores valores de participação neste tipo de práticas por não as acharem importantes para os alunos? Ou será que na estrutura organizativa da escola não são criadas condições para estes professores?

Em quarto lugar, no que diz respeito aos modelos preditivos e explicativos retiramos as seguintes ilações relativamente à participação em actividades de colaboração: o primeiro modelo prevê que o apoio à inovação pode determinar a participação em actividades lúdico-pedagógicas; o segundo modelo estima que a inexistência de apoios à inovação determina a fraca participação em actividades de desenvolvimento curricular; o terceiro modelo prevê que o bom relacionamento interpessoal determina a participação em actividades interdisciplinares.

No que diz respeito aos modelos explicativos e preditivos do interesse em práticas de colaboração retiraram-se as seguintes ilações: o primeiro modelo prevê que o apoio emocional e informativo pode determinar o interesse em práticas colaborativas; o segundo modelo estima que a diminuição dos apoios instrumentais e encorajamentos pode conduzir a um menor interesse em obter formação; o terceiro modelo prevê que o apoio ao desenvolvimento profissional pode condicionar o interesse em dinamizar formação.

Tendo em conta os vários modelos e as percentagens da variância explicada emergem as seguintes questões: Que outras dimensões do clima escolar podem surtir maiores efeitos na variância dos resultados? Que resultados se obterão se apostar nos factores que, segundo os modelos, permitem aumentar um determinado interesse e a participação em actividades colaborativas?

Assumimos como directrizes essenciais do nosso trabalho a importância da presença do apoio à inovação e ao desenvolvimento profissional no sentido de obter maior participação e interesse. Relembremos que a existência dos apoios e de um bom relacionamento entre profissionais são elementos essenciais de um bom clima escolar

como é referido por alguns autores (e.g. Owens, 2004; Revez, 2004). No entanto, consideramos que é necessário reflectir sobre a forma como as direcções escolares lidam com estas relações e com estes apoios para se aferir expectativas sobre as formas de trabalho com maior qualidade e promotoras do sucesso educativo de todos os alunos.

Outra conclusão importante que emergiu deste estudo 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 colaborativa a implementar ou o interesse a criar, existem apoios fundamentais, outros que podem influenciar ou atenuar o efeito pretendido, e que o incremento de um bom relacionamento profissional pode ser crucial em alguns casos.

Esperamos que este estudo, no seu todo, com o seu conjunto de conceitos empíricos e instrumentos de análise contribua para uma reflexão crítica, capaz de contemplar um processo analítico e de diagnóstico, mas tomando como finalidade referencial a produção de informação susceptível de fundamentar estratégias e iniciativas inovadoras. No entanto, achamos indispensável existir algumas reservas quanto aos resultados obtidos. Ao nível metodológico considera-se que, apesar da aferição do instrumento, os factores emocionais e informativos saturaram no mesmo factor, assim como o apoio instrumental e encorajamento. Acrescenta-se ainda que o número de participantes foi reduzido, o que implica algumas reservas na extrapolação dos resultados.

Por último, julgamos que este estudo indica directrizes para reflexão e futuras investigações que forneçam um enquadramento mais vasto e compreensivo sobre as relações entre clima escolar e colaboração

Os dados reunidos no segundo estudo demonstraram que a satisfação e o stresse profissional se encontram ligados à colaboração. Uma das principais conclusões alcançadas tem a ver com a necessidade de trabalhar com os docentes a receptividade à colaboração, demonstrando e esclarecendo quais os benefícios da colaboração para se potenciar o interesse, vontade e iniciativa em integrar uma equipa e desenvolver trabalho em colaboração com os colegas. Temas como a receptividade, num primeiro tempo, e posteriormente a participação e integração voluntária numa equipa, poderiam integrar propostas de formação.

No entanto, será igualmente primordial implementar e ter em atenção determinados factores que possam potenciar e facilitar a receptividade por parte dos docentes ou que poderão constituir entraves. Observámos que o envolvimento e receptividade à colaboração dos docentes são influenciados pela satisfação e stresse profissional. Assim, os órgãos directivos das escolas devem não só apostar no melhoramento dos recursos e condições de trabalho fornecidos aos docentes, mas também dar valor ao trabalho e esforços dos docentes, aumentar a autonomia a participação na tomada de decisão (e.g. potenciando maiores responsabilidades e portanto sentimento de pertença no trabalho e/ou equipa), dar o exemplo e fomentar um clima de apoio, entreajuda e de relações na instituição, entre muitos outros.

Em suma, é de facto essencial, não só apostar em recursos materiais, mas também investir no bem-estar do pessoal docente que inevitavelmente influencia o processo de ensino e em última análise o processo como decorre o ensino.

De acordo com a literatura, o stresse nem sempre é sentido de forma negativa, dependendo de indivíduo para indivíduo e principalmente das estratégias utilizadas por cada um para lidar com o mesmo. Sendo assim, talvez fosse interessante, em ambiente de formação, por exemplo, passar esta informação e trabalhar mesmo possíveis estratégias para lidar com o stresse de forma mais saudável e positiva, podendo ser feitas trocas de experiências entre colegas. Esta troca de informação poderia mesmo vir a constituir uma possível abertura para a prática da colaboração e interiorização dos seus benefícios, assim como uma forma de colmatar os possíveis malefícios dos factores stressores, que possam surgir na prática docente.

De facto, poder-se-ia provar os benefícios da colaboração e implementar esta prática de variadas formas, estas são apenas algumas sugestões. O essencial é transmitir e fortificar a ideia de que a colaboração é benéfica para os docentes, que pode tornar-se

uma ferramenta proveitosa para resolver de forma pacífica os problemas do dia-a-dia e aliviar o sentimento de insatisfação e stresse muitas vezes insuportável e desmotivador para os docentes. De salientar ainda que o desenvolvimento de formas eficazes de colaboração levará os docentes a sentirem-se mais confiantes e seguros nas suas capacidades, evidenciando índices de satisfação superiores e índices de stresse inferiores aos existentes na actualidade, transparecendo para os seus alunos esta confiança e satisfação pelo ensino, o que sem dúvida é benéfico e proveitoso também para os mesmos.

Por fim, e reflectindo sobre este tema, poder-se-á considerar esta rede de relações entre as variáveis, do nosso estudo, como um ciclo, isto é, para os docentes se sentirem satisfeitos e conseguirem lidar com as situações stressantes do dia-a-dia profissional é necessário e essencial que se desenvolva uma cultura de colaboração. Porém, para se implementar a colaboração entre docentes, é importante que estes se sintam satisfeitos, com papel activo e autónomo, valorizados e, portanto, menos desmotivados e insatisfeitos para se envolverem e estarem mais receptivos a práticas colaborativas. Perante este quadro, a receptividade e posterior envolvimento dos docentes à colaboração, será com certeza mais pacífica e talvez mais desejado voluntariamente.

Com o intuito de tornar este estudo uma ponte para posteriores trabalhos de investigação, torna-se importante e proveitoso enumerar e salientar algumas dificuldades, limitações e sugestões que decorreram desta investigação. Julgamos que um dos contributos deste estudo é o alargamento do conhecimento científico que ajude a compreender a relação entre a satisfação e stresse profissional com a colaboração.

No que concerne aos aspectos de natureza metodológica, será pertinente alargar a dimensão da amostra, de modo a obter uma maior representatividade da população em estudo. Uma das dificuldades sentidas, não obstante os docentes demonstraram-se muito prestativos e interessados na investigação e seus possíveis resultados, foi a recolha dos inquéritos preenchidos. Constatou-se no final da recolha dos inquéritos que existia uma significativa percentagem de desistências, isto é, muitos tinham sido os docentes que se tinham comprometido e demonstrado interesse em preencher o inquérito, mas que no final não o devolveram. O que sem dúvida dificultou a recolha da amostra e representatividade da população. Por outro lado, será interessante afinar as questões abertas na parte da caracterização da amostra, já que relativamente à formação profissional registaram-se dificuldades em responder devido à falta de respostas conclusivas ou mesmo não dadas.

De forma a enriquecer o trabalho desenvolvido nesta área, é sugerida a realização de estudos comparativos (e.g. entre diferentes regiões do país; ensino público vs. privado,

entre outras), considerando que de facto existem relações entre as variáveis deste estudo, poder-se-á procurar outro tipo de informação e de resultados que incrementem o uso de práticas colaborativas no ensino português. Como afirma Eisner (1992), quase todos os problemas educacionais de alguma importância são problemas que têm uma história, que já foram analisados no passado, e que têm influencia ainda no estado actual da educação. Em jeito de síntese e de conclusão, ambos os estudos constituem uma mais-valia empírica para compreender e resolver os problemas que se perpetuam, tal como refere Eisner (1992). Para além de constituir um reforço no quadro teórico-prático sobre a temática da colaboração, uma vez que o número de trabalhos que tem por objectivo estudar algumas das variáveis dos presentes estudos tem vindo a crescer, o conjunto de resultados reunidos tem o mérito de engrandecer o pensamento e reflexão sobre os temas investigados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Albertson, L.M., & Kagan, D.M. (1987). Occupational Stress among teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 69-75.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, F.C. (1997). A (in)satisfação dos professores – Estudo de opiniões de professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 81-115). Porto: Porto Editora.
- Alves, J. (1999). Autonomia, participação e liderança. In Alves, *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança* (pp. 15-32). 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.
- Arnold, J., Robertson, I.T., & Cooper, C.L. (1991). *Work Psychology*. London: Pitman.
- Aronsson, G., Svensson, L., & Gustafsson, K. (2003). Unwinding, recuperation, and health among compulsory school and high school teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, 10, 217-234.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40, 406-434.
- Barros, J.H., Neto, F., & Barros, A.M. (1991). Nível de satisfação dos professores - Teoria e Investigação. *Revista Psicológica*, 5, 53-63.

- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Mainstreaming and cooperative learning strategies. *Remedial and Special Education, 10*(2), 17-22.
- Bauwens, J., & Hourcade, J.J. (2002). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Beattie, J.R., Jordan, L., & Algozzine, B. (2006). *Making Inclusion Work: Effective Practices for All Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Beech, H.R, Burns, L.E., & Sheffield, B.F (1982). *A behavioural approach to the management of stress: A practical guide to techniques*. New York: Wiley.
- Beer, M. (1964). Organizational Size and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal, 7*, 34-44.
- Bedeian, A.G., Farris, G.R. & Kacmar, K. M. (1992). Age, tenure, and job satisfaction: A tale of two perspectives. *Journal of Vocational Behavior, 40*(1), 33-48.
- Benmansour, N. (1998) Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 3*, 13-33.
- Berry, L. M. (1997). *Psychology at work: An introduction to industrial and organisational psychology*. (2nd ed.). Boston: McGraw Hill.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International, 20*(2), 209-217.
- 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).
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly, 18*(4), 93-113.
- Blase, J., & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683.

- Bondy, E., & Brownell, M.T. (1997). Overcoming barriers to collaboration among partners-in-teaching. *Intervention in School and Clinic*, 33, 112-115.
- Borg, M.G., & Riding, R.J. (1996). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology Education*, 6, 355-373.
- Bossert, S. T. (1988). School effects. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 341-352). New York, NY: Longman.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L. & O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Braga da Cruz, M., Dias, A.R., Sanches, J.F. Ruivo, J.B., Pereira, J.C., & Tavares, J.J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV, 103-104, 1187-1293.
- Bravo, M.J., Pereiro, J.M., & Rodriguez, I. (1991). Satisfacción laboral. In J. Pereiro, & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo*, (pp. 344-394). Madrid: Editorial Síntesis.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Brown, K.M., Anfara, V.A., & Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools – plausible explanations for the differences. *Education and urban society*, 36(4), 428–456.
- Brown, G. J., & Henry, D. (1992). Using the climate survey to drive school reform. *Contemporary Education*, 63, 277-280.
- Brown, K. E., Medway, F. J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education* 23, 529-540.
- 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.
- Brown, K.M., Anfara, V.A., & Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools –

- plausible explanations for the differences. *Education and urban society*, 36(4), 428–456.
- Brown, G.J., & Henry, D. (1992). Using the climate survey to drive school reform. *Contemporary Education*, 63, 277-280
- Buunk, A.P., Peiró, J.M., Rodríguez, I., & Bravo, M.J. (2007). A Loss of Status and a Sense of Defeat: An Evolutionary Perspective on Professional Burnout. *European Journal of Personality*, 21(4), 471-485.
- Büssing, A., Bissels, T., Fuchs, V., & Perrar, K. (1999). Dynamic model of work satisfaction: qualitative approaches. *Human Relations*, 52(8), 999-1028.
- Byrne, B.M. (1995). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cardoso, M., & Araújo, A. (2000). *Stress na profissão docente: prevalência e factores de risco*. Comunicação apresentada no 3º Congresso Nacional de Saúde Ocupacional (Póvoa de Varzim).
- Carlotto, M. S. & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e factores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organisation*, 13I(3), 119-127.
- Chan, D.W., & Hui, E.K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15-25.
- Chambel, M.J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A.M. Pinto, & A.L. da Silva (Coord.), *Stress e Bem-estar* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi Editores.
- Chan, D.W., & Hui, E.K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15-25.
- Chaplain, R.P. (1995). Stress and Job Satisfaction: A Study of English Primary School Teachers. *Educational Psychology* 15(4), 473–89.
- Chapman, D., & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75(4), 241-247.
- Clark, S., & Clark, D. (1997). Exploring the possibilities of interdisciplinary teaming. *Childhood Education*, 73, 267-271.

- Cockburn, A.D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relievieng strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in the schools. *Preventing School Failure*, 35, 6-9.
- Cook, L., & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In B. S. Billingsley, S. (Ed.), *Program Leadership for serving students with disabilities* (ch. 14). Richmond: State.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 24-54.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2002). *Área de estudo acompanhado. O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.
- Cotton, J.L., Vollrath, D.A., Froggatt, K.L., Lengnick-Hall, M.L., & Jennings, K.R. 1988. Employee participation: Diverse forms and different outcomes. *Academy of Management Review*, 13, 8-22
- 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: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J.W., & Clark, V.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chrispeels, J.A. (1990). *A study of factors contributing to achieving and sustaining school effectiveness in elementary schools*. Dissertation Abstracts International, 51-07A, 2209.
- Chrispeels, J. (1992). *Purposeful restructuring: Creating a culture for learning and achievement in elementary schools*. Washington, DC: Falmer Press.
- Crites, J.O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Cross, G., & Knight, D. (1997). Inclusion: developing collaborative and cooperative school communities. *The Educational Forum*, 61, 269-277.
- Cross, G., & Villa, R. (1992). The Winooski School district. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 219-237). Baltimore: Brookes.

- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Cruz, J.F., & Freitas, M.J. (1988). *Prevalência e fontes de stress nos professores: Um estudo comparativo*. Comunicação apresentada na “First International Conference on Counselling Psychology and Human Development”. Porto, Portugal.
- Curral, L., & Chambel, M. J. (2001). Processos de comunicação nas organizações. In J. M. C. Ferreira, J. Neves & A. Caetano, *Manual de Psicologia das Organizações* (pp. 357-375). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Curran, T.J. (1983). Characteristics of the effective school: A starting point for selfevaluation. *NAASP Bulletin*, 67, 71-73.
- Curtis, K.C. (2005). *An analysis of the construct of efficacy on new teacher retention*. (Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University. UMI ProQuest Digital Dissertations.
- Detert, R. A., Derosia, C., Caravella, T., & Duquette, D. (2006). Reducing stress and enhancing the general well-being of teachers using T'ai Chi Chih® movements: A pilot study. *Californian Journal of Health Promotion*, 4(1), 162-173.
- Dettmer, P., Thurston, L.P., Knackendoffel, A.P., & Dyck, N. (2008). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the Third, Outer Domain of Teacher Satisfaction. *Journal of Educational Administration* 38(4), 379-96.
- Diogo, F. (1994). *Por um projecto educativo de rede*. Porto: ASA.
- Dolbier, C.L., Sderstrom, M., & Steinhardt, M.A. (2001). The relationship between self-leadership and enhanced psychological health and work outcomes. *The Journal of Psychology*, 135(5), 469-485.
- Driskell, J. E., Johnston, J. H., & Salas, E. (2001). Does stress training generalise to novell setting? *Human Factors*, 43(1), 99-110.
- Dunham, J. (1984). *Stress in Teaching*. London: Croom Helm.
- Eisner, E. (1992). Objectivity in Educational Research. *Curriculum Inquiry*, 22(1), 9-15.
- Esteve, J.M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J.M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher.
- Esteve, J.M. (2000). The Transformation of the teacher's role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.

- Esteve, J.M., & Fracchia. (1986). Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9(3), 261-269.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Evans, L. (2001). Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation among Education Professionals. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291-306.
- Feuille, P., & Blandin, J. (1974). Faculty Job Satisfaction and Bargaining Sentiments. *Academy of Management Journal* 17, 678-92
- Ferguson, E., & Cheyne, A. (1995). Organizational change: main and interactive effects. *Journal of Occupational Psychology*, 68, 101-107.
- Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (1990). *School climate: Assessing and improving school environments* (Set: Research Information for Teachers No. 2, Item 4). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.
- Fraser, H. Draper, J. & Taylor, W (1998). The quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation & Research in Education*, 12(2), 61-71.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Freiberg, H.J. (Ed). (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions – Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). New York: Longman.
- Fonseca, A. (1998). *A tomada de decisões na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Fullan, M. (2006). Change. In M. Fullan, *Turnaround Leadership* (pp. 35-68). London: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). Educational Reform as Continuous Improvement. In W. D. Hawley & D.L. Rollie, *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement* (pp. 1-12). London: Corwin Press.

- Gable, R.A., & Manning, M.L. (1997). The role of teacher collaboration in school reform. *Childhood Education*, 73, 219-223.
- Gable, R. A., & Manning, M. L. (1999). Interdisciplinary teaming: solution to instructing heterogeneous groups of students. *The Clearing House*, 72 (3), 182-185.
- Gajda, R., & Koliba, C.J. (2008). Evaluating and Improving the Quality of Teacher Collaboration. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133-153.
- Garner, H. (1995). *Teamwork models and experience in education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- 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 & Falmer.
- Gerber, P.D., Nel, P.S., & Van Dyk, P.S. (1999). *Human resource management* (4th ed.). London: Oxford University Press.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Dennis, R.E., Prelock, P.A., & Cloninger, C. J. (2007). Getting the Most Out of Support Services. In M. F. Giangreco (Ed.), *Quick-Guides to Inclusion: Ideas for Educating Students with Disabilities* (2nd ed., pp. 85-111). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Goddard, R.D., Sweetland, S.R., & Hoy, W.K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 357-371.
- Gonçalves, J.A.M. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professoras* (2^a ed., pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Good, T.L., & Weinstein, R.S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions. *American Psychologist*, 41(10), 1090-1097.
- Gorrell, J.J., Bregman, N.J., McAllister, H.A., & Lipscomb, T.J. (1985). An analysis of perceived stress in elementary and secondary student teachers and full-time teachers. *Journal of Experimental Education*, 54(1), 11-14.

- Gorton, R.A. (1982). Teachers job satisfaction. In M.A. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1903-1908). New York: Macmillan Publishers.
- Goupil, G., Brunet, L., & Archambault, J. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 11(3), 477-487.
- Graden, J. L., & Bauer, A. M. (1996). Using a collaborative approach to support students and teachers in inclusive classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum Considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (2nd ed., pp. 85-101). Baltimore: Paul H. Brookes Co.
- Greenglass, E.R., Burke, R.J., & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), 1088-1106.
- Griffin, R.W., & Bateman, T.S. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. In C. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 8, pp. 157-188). Chichester, UK: Wiley.
- Guerra, M.A. (2002). *Entre Bastidores: O lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: ASA.
- Gursel, M., Sunbul, A.M. & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers: A quantitative approach. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 35-45.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principals and school climate. *Education*, 126, 334-345.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5- 44.
- Hall, G.E., & George, A.A. (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: Falmer Press.
- Hampton. D.R. (1983). *Administração Contemporânea*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Hanko, G. (1999). *Increasing Competence through Collaborative Problem-Solving: Using Insight into Social and Emotional Factors in Children's Learning*. London: David Fulton.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Harpaz, I. (1983). *Job satisfaction: Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. Roslyn Heights, NY: Libra Publishers.
- Hassenpflug, A. (1986). Teacher-administration cooperation: A necessity for the effective school. *NAASP Bulletin*, 70, 38-41.
- Hastings, R.P., & Bham, M. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hawley, W. D., & Sykes, G. (2007). Continuous School Improvement. In W. D. Hawley & D.L. Rollie, *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement* (pp. 153-172). London: Corwin Press.
- Hemmingway, M.A., & Smith, C.S. (2000). Organizational climate and stress as predictors of withdrawal behaviours and injuries in nurses. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72(3), 285-299.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH. Holland.
- Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review* 46, 53-62.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- Hill, M.M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holdaway, E. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 30-47.
- Hoy, W. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the school Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W.K., & Feldman, J.A. (1987). Organizational health: The concept and the measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W.K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6th edition). Boston: McGraw-Hill.

- Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoy, W.K. & Sabo, D.J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2003). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86, 38-49.
- Hoy, W.K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Hoyle, R.H. (1995). *Structural Equation Modeling – Concepts, Issues and Applications*. Thousand Oaks: SAGE.
- Huberman, M. (1990). *The social context of instruction in schools*. Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, MA.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2010). The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40–52.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (2000). *Collaborative consultation* (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2), 177-194.
- Jansen, J. D. (1995). Effective schools? *Comparative Education*, 31, 181-200.
- Jesus, S.N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A.M. Pinto, & A.L. da Silva (Coo.), *Stress e Bem-estar* (pp. 167-184). Lisboa: Climepsi Editores.
- Jesus, S.N., Abreu, M.V., Santos, E.R., & Pereira, A.M. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.

- Johnson, B., Stevens, J.J., & Zwoch, K. (2007). Teachers' perception of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 67*(5), 833-844.
- Johnson, B., & Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. B. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Júnior, E.G., & Lipp, M.E. (2008). Estresse entre Professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais. *Psicologia em Estudo, 13*(4), 847-857.
- Kagan, S.L. (1991). *United we stand: Collaboration for child care and early education services*. New York: Teachers College Press.
- Kelley, E. A. (1981). Auditing school climate. *Educational Leadership, 39*, 180-183.
- Kelley, R., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education, 126*(1), 17-25.
- Kim, I. & Loadman, W.E. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383 707).
- Klatt, L.A., Murdick, R.G., & Schuster, F.E. (1985). *Human resource management*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Kline, R.B. (2005). *Principle and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229-243.
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly, 30*(3), 22-54.
- Kossek, E., & Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies, and job satisfaction relationship: a review and directions for organizational behavior-human resources research. *Journal of Applied Psychology, 83*(2), 139-149.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*, 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 28-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research, 21*(2), 89-96.

- Lau, J.B., & Shani, A.B. (1992). *Behaviour in organisations: An experimental approach*. Chicago: Richard D. Irwin, Inc.
- Lazarus, R.S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1989). *Manual for the Hassles and Uplifts Scale*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). *Transformational leadership: How principals can help reform cultures*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness & School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Lester, P.E. (1987). Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223-233.
- Levine, D.U., & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lieberman, A., Saxl, E.R., & Miles, M.B. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 339-345). New York: Teachers College Press.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Lipsitz, J. (1984). *Successful school for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H., (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5). 297-310.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette, (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-349), Chicago, IL: Rand McNally.

- Luckner, J. (1999). An examination of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24-34.
- Luís, I. S. (1998). Stress. *Pessoal*, 81, 4-12.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12, 78-88.
- Manthei, R., & Gilmore, A. (1996). Teacher Stress in Intermediate Schools. *Educational Research*, 38(1), 3-19.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais – Fundamentos teóricos, Software & Aplicações* (3ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Martinez, J. G. (1989). Cooling off before burning out. *Academic Therapy*, 24, 271-284.
- Mayer, D.P., Mullens, J.E., & Moore, M.T. (2001). Monitoring school quality: An indicators report. *Education Statistics Quarterly*, 3(1), 38-44.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, & M.C., Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Paris: Gaëtan Morin Éditeur.
- McCormick, J. (1997). An Attribution Model of Teachers' Occupational Stress and Job Satisfaction in a large Educational System. *Work and Stress* 11(1), 17-32.
- McCormick, J., & Solman, R. (1992a). The Externalised Nature of Teachers' Occupational Stress and its Association with Job Satisfaction. *Work and Stress* 6(1), 33-44.
- McCormick, J., & Solman, R. (1992b). Teachers' Attributions of Responsibility for Occupational Stress and Satisfaction: An Organizational Perspective. *Educational Studies* 18(2), 201-22.
- McDonald, R.P., & Ho, M.-H.R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8(3), 130-140.

- Meijer, C.J.W. (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Melo, B.T., Gomes, A.R., & Cruz, J.F.A. (1997). Stress Organizacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 2(1), 53-71.
- Menon, M.E., & Christou, C. (2002). Perceptions of Future and Current Teachers on The Organization of Elementary Schools. *Educational Research* 44(1), 97-110.
- Miskell, J.R., & Miskell, V. (1994). *Motivation at work*. New York: Richard D Irwin, Inc.
- Moos, R.H., & Insel, P.M. (1974). *Systems for assessment and classification of human environment: an overview*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Morales, J.F. (1994). *Psicologia Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Moran, E.T., & Volkwein, J.F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45, 19-47.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Presença.
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Muchinsky, P.M. (1977). Organizational Communication: Relationships to Organizational Climate and Job Satisfaction. *The Academy of Management Journal*, 20(4), 592-607.
- Muchinsky, P.M. (1993). *Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Munoz, M.A., & Dossett, D. (2001). Equity and excellence: The effect of school and sociodemographic variables on student achievement. *Journal of School Leadership*, 11(2), 120-134.
- Neves, J. (2001). Clima e Cultura organizacional. In Neves (Ed), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 437-468). Lisboa: Macgraw-Hill.
- Newstrom, J.W., & Davis, K. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work*. New York: McGraw-Hill.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: D. Quixote.

- Oi-ling, S. (2002). Predictors of job satisfaction and absenteeism in two samples of Hong-Kong nurses. *Journal of Advance Nursing*, 40(2), 218-229.
- Ong, B. P. (1997). *Organizational climate and teachers's job satisfaction in residential and nonresidential schools*. Unpublished doctoral dissertation, Malaysia University.
- Orr, B., Thompson, C., & Ross, H. (1998). Developing a team teaching project: one partnership experience. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 65(1), 52-56.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974
- Owens, R.G. (2004). *Organizational behavior in education: adapative leadership and school reform*. Boston: Allyn and Bacon.
- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 193-216.
- Peck, C., Killen, C., & Baumgart, D. (1989). Increasing implementation of special education instruction in mainstream preschools: Direct and generalized effects of nondirective consultation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(2), 197-210.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, XXIV(2), 247-262.
- Peiró, J.M. (1984). *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- Peiró, J.M., & Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid. Eudema.
- Penn, M., Romano, J.L., & Foat, D. (1988). The relationship between job satisfaction and burnout: A study of human service professionals. *Administration in Mental Health*, 15(3), 157-65.
- Pepper, K., & Thomas, L. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5(2), 155-166.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Pierce, C.M., & Lollooy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pines, A. (1993). An existential perspective. In C. Maslach, W. Shaufeli & T. Marek (Orgs.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 33-52). Philadelphia: Taylor & Francis.

- Pines, A. & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.
- Pinto, A.M., Lima, M.L., & Silva, A.L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 125-143.
- Pithers, R.T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 387-392.
- 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.
- Portugal, A.H. (1976). *Towards the measurement of work satisfaction*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE).
- Pounder, D. (1999). Teacher teams: exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 317-348.
- Price, J.L., & Mueller, C.W. (1986). *Handbook of organizational measurement*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and Stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Pugach, M., & Johnson, L. (2002). *Collaborative Practitioners: Colaborative Schools* (2nd ed) Denver: Love.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-104.
- Rainforth, B., York, J., & Macdonald, C. (1997). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services* (2nd ed.). Baltimore, MA: Paul H. Brookes Co.
- Rasmussen, B.K. (1996). *Perceptions of school climate, job satisfaction, stress, burnout, and their relationship to teacher absenteeism*. Unpublished Dissertation. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 56, 3402.
- Reichers, A.E., & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. Schneider (ed.), *Organizational climate and culture* (1st ed., pp. 5-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Revez, M.H. (2004). *Gestão das organizações escolares: liderança escolar e clima de trabalho – um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmo.

- Reyes, P., & Shin, H. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership, 5*, 22-39.
- 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.
- Ross, R. R., & Altmaier, E. (1994). *Intervention in occupational stress*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rossmiller, R.A. (1992). The Secondary School Principal and Teachers' Quality of work Life. *Educational Management Administration Leadership, 20*(3), 132-146.
- Salancik, G., & Pfeffer, J. (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly, 22*, 427-456.
- Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., & Hollowood, T. (1993). On the nature and change of an inclusive elementary school. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps Education, 18*(2), 75-84.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- 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.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of german secondary school teachers. *Psychology and Health, 18*, 489-500.
- Saver, K., & Downes, B. (1991). PIT Crew: A model for teacher collaboration in an elementary school. *Intervention in School and Clinic, 27*, 116-122.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Schwab, R.L., & Iwanicki, E.F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Education Administration Quarterly, 18*, 60-74.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores - Teorias e Factores*. Porto: ASA.
- Seixas, P.C. (1997). *A carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

- Sergiovanni, T. (1967). Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-82.
- Sergiovanni, J.S., & Carver, F.D. (1973). *The new school executive: a theory of administration*. New York: Dood, Mead and Company Inc.
- Serra, A.V. (1999). O que é o Stress? In A. V. Serra, *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Autor.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.D.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schein, E. (1982.). *Psicologia organizacional*. (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- 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.
- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19(3), 287-308.
- Silva, J.C. (2003). *Colaboração entre Professores: Realidade(s) e desafios*. (Mestrado de Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education* 25, 518–524
- Snell, M.E., Janney, R., & Elliot, J. (2005). *Collaborative Teaming: Teachers' Guides To Inclusive Practices* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Snyder, K.J. (1988). *School Work Culture Profile*. Tampa, FL: School Management Institute.
- Stempien, L.R., & Loeb, R.C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers - Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267.
- Stephenson, D. (1990). Affective Consequences of Teacher's Psychological Investment. *Journal of Educational Research*, 84(1), 53-57.
- Steyn, G.M., & Van Wyk, J.N. (1999). Job satisfaction: Perceptions of principals and teachers in urban black schools in South Africa. *Journal of Education*, 19, 36- 43.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.
- Sutherland, V., & Cooper, C.L. (1990). *Understanding stress - a psychological perspective for health professionals*. London: Chapman and Hall Publishing.

- Syroit, J. (2000). Liderança Organizacional. In C. Marques & M. Cunha (Coord.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (2ª ed., pp. 237-275). Lisboa: D. Quixote.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G. W. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 1-32). Cambridge, MA: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C. (1994). The Integration of Classroom and School Process Data in School Effectiveness Research. In D. Reynolds, B. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Shaffer, S. Stringfield, & C. Teddlie (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 111-132). Oxford: Oxford Pergamon.
- 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.
- Thierry, H., & A.M. Koopman-Iwema (1984). Motivation and Satisfaction. In P.J.D Drenth, H. Thierry, P.J. Willems, & C.J. de Wolff. (ed.), *Handbook of Work and Organizational Psychology* (Vol I, pp. 131-174). Chichester: John Wiley & Sons.
- Thousand, J., & Villa, R. (1992). Collaborative teams: a powerful tool in school restructuring. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 73-108). Baltimore: Paul H. Brookes Co.
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2007). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. In L. Florian (Ed.), *Handbook of special education research* (pp. 417-428). London, England: Sage Publishing.
- Van Zyl, E., & Pietersen, C. (1999). An investigation into the work stress experienced by a group of secondary school. *South African Journal of Psychology*, 19, 74-78.
- Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., & Meyers, H.W. (1996). The Heterogeneous Education Teacher Survey. *Exceptional Children*, 63(1), 45-53.
- Trent, S.C. (1998). False starts and other dilemmas of a secondary general education collaborative teacher: a case study. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 503-513.

- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário – Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Villa, R., & Thousand, J. (1998). Redefining the role of the special educator and other support personnel. In J. W. Putman (Ed.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating diversity in the classroom* (2nd ed., pp. 57-91). Baltimore: Paul H. Brookes Co.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Jon Wiley & Sons.
- Vyskocil, J., & Goens, G. (1979). Collective bargaining: A matter of climate. *Educational Leadership*, 37(2), 175-177.
- 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., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-265.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education – Developing Successful Programs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Welch, M., & Tulbert, B. (2000). Practitioners' Perspectives of Collaboration: A Social Validation and Factor Analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(3&4), 357-378.
- West, M. A. (1992). The social psychology of innovation in groups. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies* (2nd ed., pp. 309-333). Chichester: Wiley.
- Westman, M., & Etzion, D. (1999). The crossover of strain from school principals to teachers and vice-versa. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(3), 269-278.
- Wilson, B., Abbott, M.L., Joireman, J., & Stroh, H.R. (2002). *The relations among school environment variables and student achievement: A structural equation modeling*

- approach to effective schools research*. Lynnwood, WA: Washington School Research Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471085)
- Wood, M. (1998). Whose Job is It Anyway? Educational Roles in Inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181-195.
- Woodhouse, D.A., Hall, E., & Wooster, A.D. (1985). Taking control of stress in teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 55(2), 119-123.
- Wolpin, J., Burke, R.J., & Greenglass, E.R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychology burnout? *Human Relations*, 44(2), 193-209.
- Wynne, E.A. (1980). *Looking at Schools: Good, Bad, and Indifferent*. Lexington, MA: Heath.
- Yammarino, F.J., & Naughton, T.J. (1988). Time spent communicating: A multiple levels of analysis approach. *Human Relations*, 41(9), 655-676.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85.
- Young, B.S. (1980). Principals can be promoters of teaching effectiveness. *Thrust for Educational Leadership*, 9, 11-12.
- Yuan, K.H. (2005). Fit Indices Versus Test Statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40(1), 115-48.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 9590/99.

Ministério da Educação. Decreto-lei nº 115/A, de 4 de Maio

Ministério da Educação. Decreto-lei nº1/98.

ANEXO A

INQUÉRITO

Exmo. (a) Sr(a) Dr(a),

No âmbito de uma INVESTIGAÇÃO que visa estudar as relações entre COLABORAÇÃO entre PROFESSORES e o CLIMA ESCOLAR que vigora na sua escola, pretendemos saber a sua opinião, o seu interesse e as suas preocupações sobre os tipos de colaboração entre professores que ocorrem na sua escola.

Por favor, responda a todas as questões presentes no inquérito, assinalando com uma cruz a opção de resposta que reflecte a sua opinião sobre o assunto inquirido. Não há respostas certas nem erradas.

Os dados recolhidos serão alvo de um tratamento estatístico, garantindo-se o anonimato e a completa confidencialidade dos dados pessoais.

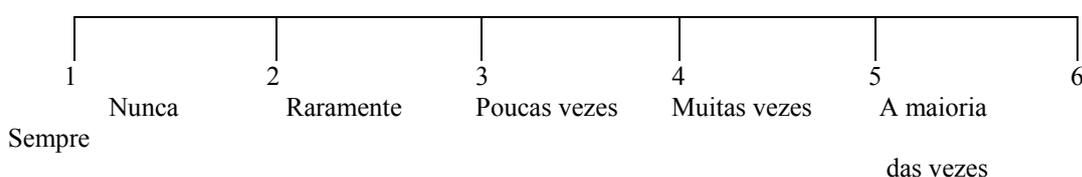
O nosso muito obrigado pela sua preciosa colaboração.

PARTE I**INSTRUÇÕES**

O objectivo desta primeira parte do questionário é averiguar até que medida está disponível em participar em vários aspectos ligados à colaboração.

Por favor, classifique as seguintes afirmações segundo o seu interesse em participar em experiências de colaboração entre professores. Use a escala apresentada a seguir e **CIRCUNDE** a sua opção. **POR FAVOR, NÃO DEIXE NENHUM ITEM EM BRANCO.**

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



1. Estou interessado(a) em trocar ideias com outros colegas que têm mais experiência em colaboração.	1	2	3	4	5	6
2. Estou interessado(a) em participar em equipas de trabalho constituídas por professores para discutir e reflectir sobre assuntos pedagógicos	1	2	3	4	5	6
3. Estou interessado(a) em partilhar estratégias de ensino com outros colegas.	1	2	3	4	5	6
4. Estou interessado(a) em formar outros colegas a desenvolverem e implementarem estratégias curriculares e pedagógicas na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
5. Estou interessado(a) em colaborar com outros professores.	1	2	3	4	5	6
6. Estou interessado(a) em aprender mais sobre estratégias de ensino através da observação de outros colegas.	1	2	3	4	5	6
7. Estou interessado(a) em obter informação complementar sobre colaboração entre professores.	1	2	3	4	5	6
8. Estou interessado(a) em coordenar acções de formação internas sobre abordagens pedagógicas.	1	2	3	4	5	6
9. Estou interessado(a) em participar em pequenos grupos de trabalho para desenvolver materiais em conjunto.	1	2	3	4	5	6
10. Estou interessado(a) em organizar “workshops” para formar outros colegas.	1	2	3	4	5	6

Anexos

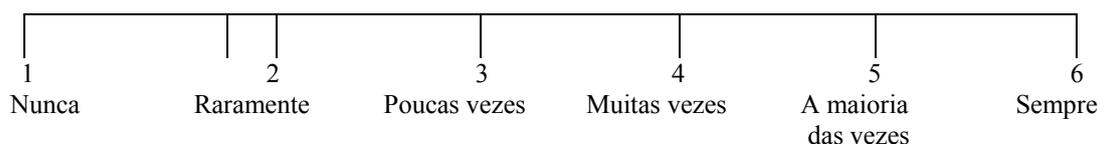
11. Estou interessado(a) em aprofundar conhecimentos sobre colaboração entre professores.	1	2	3	4	5	6
12. Estou interessado(a) em fazer parte de uma equipa que formule e implemente procedimentos para avaliar estratégias curriculares e pedagógicas.	1	2	3	4	5	6
13. Estou interessado(a) em conhecer como a colaboração pode contribuir para o meu aperfeiçoamento profissional.	1	2	3	4	5	6
14. Estou interessado(a) em observar outros colegas a ensinarem, para melhorar o meu desempenho.	1	2	3	4	5	6
15. Estou interessado(a) em frequentar sessões de formação sobre estratégias de ensino alternativas.	1	2	3	4	5	6
16. Estou interessado(a) em integrar grupos de trabalho que avaliem a eficácia dos projectos de colaboração existentes na minha escola.	1	2	3	4	5	6
17. Estou interessado(a) em participar em experiências de colaboração.	1	2	3	4	5	6
18. Estou interessado(a) em formar pequenos grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração	1	2	3	4	5	6
19. Estou interessado(a) em receber apoio por parte de especialistas.	1	2	3	4	5	6
20. Estou interessado(a) em discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas.	1	2	3	4	5	6
21. Estou interessado(a) em elaborar relatórios que reportem os resultados das experiências de colaboração que ocorrem na minha escola.	1	2	3	4	5	6
22. Estou interessado(a) em participar em experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto.	1	2	3	4	5	6
23. Estou interessado(a) em ajudar outros colegas a responderem mais eficazmente às suas dificuldades.	1	2	3	4	5	6
24. Estou interessado(a) em oportunidades de formação que me permitam adquirir estratégias para preparar melhor os alunos que apresentam dificuldades.	1	2	3	4	5	6

PARTE II**INSTRUÇÕES**

O objectivo desta segunda parte do questionário é conhecer quais as práticas de colaboração em que se encontra actualmente envolvido(a) na sua escola.

Por favor, classifique as seguintes afirmações usando a escala apresentada a seguir. **CIRCUNDE** a sua opção e evite **DEIXAR ITENS EM BRANCO**.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



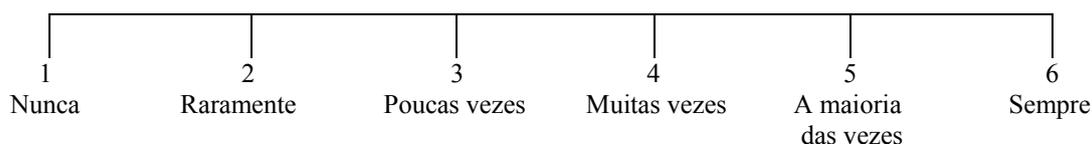
25. Participação em projectos que promovem intercâmbios entre diferentes disciplinas.	1	2	3	4	5	6
26. Envolvimento em projectos de currículos alternativos.	1	2	3	4	5	6
27. Planificação da disciplina que lecciono	1	2	3	4	5	6
28. Planificação de trabalhos extracurriculares.	1	2	3	4	5	6
29. Planificação da disciplina de área de projecto.	1	2	3	4	5	6
30. Participação em debates sobre aspectos ligados ao funcionamento da escola.	1	2	3	4	5	6
31. Elaboração de provas de avaliação.	1	2	3	4	5	6
32. Elaboração do Projecto Educativo de Escola.	1	2	3	4	5	6
33. Realização de visitas de estudo.	1	2	3	4	5	6
34. Montagem de exposições subordinadas às temáticas exploradas nas disciplinas.	1	2	3	4	5	6
35. Desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola.	1	2	3	4	5	6
36. Realização de intercâmbios com outras escolas.	1	2	3	4	5	6
37. Planificação e implementação do estudo acompanhado.	1	2	3	4	5	6
38. Participação em eventos festivos realizados na escola.	1	2	3	4	5	6
39. Desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.	1	2	3	4	5	6

PARTE III**INSTRUÇÕES**

O objectivo desta terceira parte do questionário é caracterizar o apoio ao desenvolvimento das actividades pedagógicas.

Por favor, classifique as seguintes afirmações usando a escala apresentada a seguir. **CIRCUNDE** a sua opção e evite **DEIXAR ITENS EM BRANCO**.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



A sua resposta é precedida pela seguinte afirmação: **A DIRECÇÃO DA MINHA ESCOLA...**

40. Dirige-se a mim de uma forma simpática.	1 2 3 4 5 6
41. Valoriza o meu trabalho.	1 2 3 4 5 6
42. Fornece informações sobre novas metodologias de ensino.	1 2 3 4 5 6
43. Estabelece canais de comunicação entre os diferentes professores.	1 2 3 4 5 6
44. É fácil de abordar.	1 2 3 4 5 6
45. Trata-me como elemento da comunidade escolar.	1 2 3 4 5 6
46. Fornece informações sobre os dispositivos legais e administrativos publicados recentemente.	1 2 3 4 5 6
47. Ajuda-me a lidar com os problemas disciplinares que ocorrem na sala de aula.	1 2 3 4 5 6
48. Presta atenção àquilo que digo.	1 2 3 4 5 6
49. Fornece instruções claras e precisas sobre as responsabilidades profissionais dos professores.	1 2 3 4 5 6
50. Fornece oportunidades de formação contínua.	1 2 3 4 5 6
51. Disponibiliza tempo para participar em tarefas extracurriculares.	1 2 3 4 5 6
52. É honesta e correcta com todo o pessoal docente e não docente.	1 2 3 4 5 6
53. Estabelece padrões de excelência.	1 2 3 4 5 6

Anexos

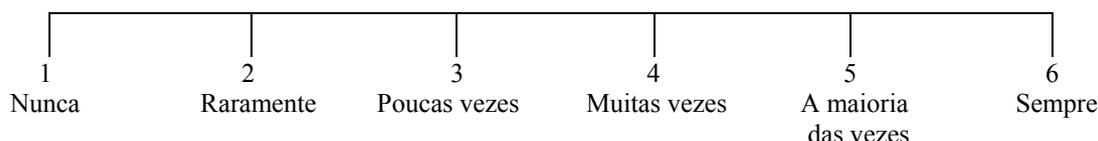
54. Encoraja o pessoal a aperfeiçoar as suas competências profissionais.	1	2	3	4	5	6
55. Fornece o tempo suficiente para planificação.	1	2	3	4	5	6
56. Faz-me sentir importante enquanto elemento da comunidade educativa.	1	2	3	4	5	6
57. Fornece <i>feedback</i> construtivo após ter observado a forma como ensino.	1	2	3	4	5	6
58. Dá-me sugestões para aperfeiçoar os meus métodos de ensino.	1	2	3	4	5	6
59. Fornece materiais e recursos necessários à minha actividade pedagógica.	1	2	3	4	5	6
60. Considera e valoriza as minhas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5	6
61. Ajuda-me a avaliar as minhas necessidades.	1	2	3	4	5	6
62. Identifica o pessoal de apoio a contactar para problemas específicos que não irrisolúveis na escola.	1	2	3	4	5	6
63. Participa no diagnóstico, elegibilidade e decisões relacionadas com apoios educativos.	1	2	3	4	5	6
64. Ajuda-me a enfrentar as decisões que me afectam.	1	2	3	4	5	6
65. Confia nas decisões que tomo sobre o funcionamento da sala de aula.	1	2	3	4	5	6
66. Presta o apoio necessário à identificação de alunos com problemas de aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
67. Ajuda-me na planificação e definição de objectivos programáticos.	1	2	3	4	5	6
68. Apoia-me nas decisões mais difíceis.	1	2	3	4	5	6
69. Mostra confiança nas minhas acções.	1	2	3	4	5	6
70. Quando é solicitada está disponível para ajudar.	1	2	3	4	5	6
71. Fornece apoio quando estou sobrecarregado(a) de trabalho.	1	2	3	4	5	6
72. Preocupa-se com o programa e com os meus alunos.	1	2	3	4	5	6
73. Fornece informações úteis para desenvolver as minhas competências profissionais.	1	2	3	4	5	6
74. Ajuda-me a resolver os conflitos que surgem.	1	2	3	4	5	6
75. Distribui os recursos de uma forma equitativa.	1	2	3	4	5	6

PARTE IV**INSTRUÇÕES**

O objectivo desta quarta parte do questionário é caracterizar a sua percepção em relação ao trabalho realizado na sua escola.

Por favor, classifique as seguintes afirmações usando a escala apresentada a seguir. CIRCUNDE a sua opção e evite DEIXAR ITENS EM BRANCO.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



A sua resposta é precedida pela seguinte afirmação: **NA MINHA ESCOLA...**

76. Existe partilha de informação.	1 2 3 4 5 6
77. Os professores sentem-se compreendidos e aceites pelos colegas.	1 2 3 4 5 6
78. Há uma busca constante de novas soluções para os problemas que surgem.	1 2 3 4 5 6
79. Existem espaços físicos com condições de trabalho adequadas.	1 2 3 4 5 6
80. São proporcionadas sugestões e ideias para por em prática.	1 2 3 4 5 6
81. Os professores mantêm-se em contacto regular.	1 2 3 4 5 6
82. Existe uma uniformização de objectivos e formas de actuação.	1 2 3 4 5 6
83. Os horários são compatíveis ao desenvolvimento de experiências pedagógicas alternativas.	1 2 3 4 5 6
84. Existe abertura para implementar novas ideias.	1 2 3 4 5 6
85. Independentemente da área disciplinar de pertença, todos os professores são ouvidos e valorizados.	1 2 3 4 5 6
86. As relações entre professores são conflituosas.	1 2 3 4 5 6
87. Existe um bom relacionamento entre professores.	1 2 3 4 5 6
88. Não há troca de opiniões e informação.	1 2 3 4 5 6
89. A comunicação entre professores é frequente.	1 2 3 4 5 6

Anexos

90. A incompatibilidade entre colegas é um obstáculo à existência de um bom clima.	1	2	3	4	5	6
91. Existe uma clara definição e distribuição de tarefas.	1	2	3	4	5	6
92. Há desrespeito pela opinião dos professores.	1	2	3	4	5	6
93. A execução de projectos inovadores é uma constante.	1	2	3	4	5	6
94. A falta de recursos financeiros e materiais impede a mudança e a inovação.	1	2	3	4	5	6
95. O apoio proporcionado é suficiente à implementação de novas ideias.	1	2	3	4	5	6
96. A organização curricular não permite a interacção entre professores.	1	2	3	4	5	6

Dados Pessoais e Profissionais

1. **Idade** ____ | 2. **Sexo** F | M | 3. **Formação Académica** _____
 Possui **Formação Especializada**? Sim Não Se sim, qual? _____

4. **Tempo de Serviço Docente** _ anos | Há quanto tempo lecciona nesta escola? __ anos

5. Indique qual o **grau de ensino**, o **ano(s) de escolaridade** e a respectiva disciplina onde exerce a sua acção pedagógica

Grau de ensino _____ | **Ano de escolaridade** _____ ano | **Disciplina**

6. Qual o **vínculo contratual**? _____ Quanto tempo? _____

ANEXO B

INQUÉRITO

Exmo. (a) Sr(a) Dr(a),

No âmbito de uma INVESTIGAÇÃO que visa estudar as relações entre COLABORAÇÃO entre PROFESSORES e o STRESSE E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL na classe docente.

Por favor, responda a todas as questões presentes no inquérito, assinalando com uma cruz a opção de resposta que reflecte a sua opinião sobre o assunto inquirido. Não há respostas certas nem erradas.

Os dados recolhidos serão alvo de um tratamento estatístico, garantindo-se o anonimato e a completa confidencialidade dos dados pessoais.

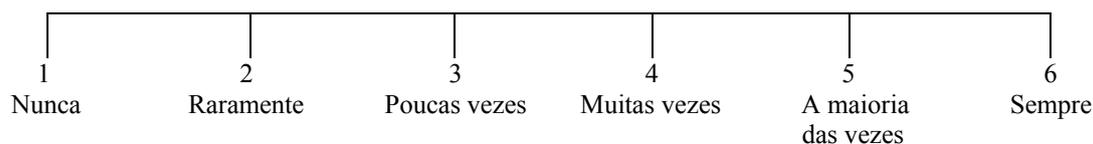
O nosso muito obrigado pela sua preciosa colaboração.

PARTE I**INSTRUÇÕES**

Nesta primeira parte interessa-nos conhecer quais as práticas **em que normalmente se encontra** envolvido na sua escola.

Por favor, assinale as seguintes afirmações **circundando** a sua opção e **evitando deixar itens em branco**.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



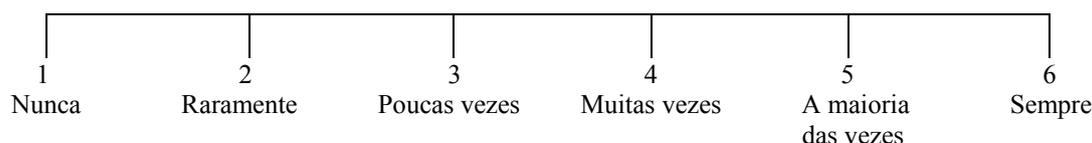
1. Planificação de trabalhos extracurriculares	1 2 3 4 5 6
2. Planificação da disciplina que lecciono.	1 2 3 4 5 6
3. Participação nos projectos que promovem intercâmbios entre diferentes disciplinas.	1 2 3 4 5 6
4. Elaboração do Projecto Educativo de Escola.	1 2 3 4 5 6
5. Planificação da disciplina da área de projecto.	1 2 3 4 5 6
6. Envolvimento em projectos de currículos alternativos.	1 2 3 4 5 6
7. Montagem de exposições subordinadas às temáticas exploradas nas disciplinas.	1 2 3 4 5 6
8. Elaboração de provas de avaliação.	1 2 3 4 5 6
9. Planificação e implementação do estudo acompanhado.	1 2 3 4 5 6
10. Participação em eventos festivos realizados na escola.	1 2 3 4 5 6
11. Desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola.	1 2 3 4 5 6
12. Realização de visitas de estudo.	1 2 3 4 5 6
13. Participação em debates sobre aspectos ligados ao funcionamento da escola.	1 2 3 4 5 6
14. Desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.	1 2 3 4 5 6
15. Realização de intercâmbios com outras escolas.	1 2 3 4 5 6

PARTE II**INSTRUÇÕES**

Nesta segunda parte interessa-nos conhecer em que medida está **interessado(a) em participar nas seguintes actividades** na sua escola.

Por favor, assinale as seguintes afirmações **circundando** a sua opção e **evitando deixar itens em branco**.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



16. Estou interessado(a) em trocar ideias com outros colegas que têm mais experiência em colaboração.	1 2 3 4 5 6
17. Estou interessado(a) em partilhar estratégias de ensino com outros colegas.	1 2 3 4 5 6
18. Estou interessado(a) em ajudar outros colegas a responderem mais eficazmente às suas dificuldades.	1 2 3 4 5 6
19. Estou interessado(a) em aprender mais sobre estratégias de ensino através da observação de outros colegas.	1 2 3 4 5 6
20. Estou interessado(a) em participar em pequenos grupos de trabalho para desenvolver materiais em conjunto.	1 2 3 4 5 6
21. Estou interessado(a) em fazer parte de uma equipa que formule e implemente procedimentos para avaliar estratégias curriculares e pedagógicas.	1 2 3 4 5 6
22. Estou interessado(a) em conhecer como a colaboração pode contribuir para o meu aperfeiçoamento profissional.	1 2 3 4 5 6
23. Estou interessado(a) em observar outros colegas a exercerem, para melhorar o meu desempenho.	1 2 3 4 5 6
24. Estou interessado(a) em participar em experiências de colaboração.	1 2 3 4 5 6
25. Estou interessado(a) em receber apoio por parte de especialistas.	1 2 3 4 5 6
26. Estou interessado(a) em elaborar relatórios sobre os resultados das experiências de colaboração que ocorrem na minha escola.	1 2 3 4 5 6

Anexos

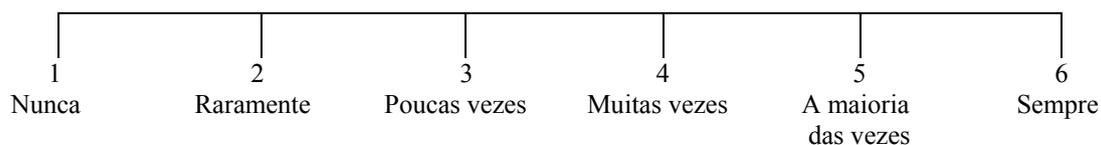
27. Estou interessado(a) em cooperar com outros professores.	1 2 3 4 5 6
28. Estou interessado(a) em formar pequenos grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração.	1 2 3 4 5 6
29. Estou interessado(a) em formar outros colegas no desenvolvimento e implementação de novas estratégias curriculares e pedagógicas na sala de aula.	1 2 3 4 5 6
30. Estou interessado(a) em aprofundar conhecimentos sobre colaboração entre professores.	1 2 3 4 5 6
31. Estou interessado(a) em discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas.	1 2 3 4 5 6
32. Estou interessado(a) em obter informação complementar sobre colaboração entre professores.	1 2 3 4 5 6
33. Estou interessado(a) em participar em experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto.	1 2 3 4 5 6
34. Estou interessado(a) em oportunidades de formação que me permitam adquirir estratégias para preparar melhor os alunos que apresentam dificuldades.	1 2 3 4 5 6
35. Estou interessado(a) em participar em equipas de trabalho constituídas por professores para discutir e reflectir sobre assuntos pedagógicos.	1 2 3 4 5 6
36. Estou interessado(a) em coordenar acções de formação internas sobre abordagens pedagógicas.	1 2 3 4 5 6
37. Estou interessado(a) em frequentar sessões de formação sobre estratégias de ensino alternativas.	1 2 3 4 5 6
38. Estou interessado(a) em organizar “workshops” para formar outros colegas.	1 2 3 4 5 6
39. Estou interessado(a) em integrar grupos de trabalho que avaliem a eficácia dos projectos de colaboração existentes na minha escola.	1 2 3 4 5 6

PARTE III**INSTRUÇÕES**

Nesta terceira parte interessa-nos saber em que medida estes **factores geradores de stressse se encontram presentes** na sua prática docente.

Por favor, assinale as seguintes afirmações **circundando** a sua opção e **evitando deixar itens em branco**.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



40. O comportamento indisciplinado dos alunos.	1 2 3 4 5 6
41. O baixo estatuto da carreira docente.	1 2 3 4 5 6
42. Falta de apoio por parte dos colegas.	1 2 3 4 5 6
43. Falta de tempo para dar resposta às solicitações.	1 2 3 4 5 6
44. O barulho feito pelos alunos.	1 2 3 4 5 6
45. As condições de progressão na carreira.	1 2 3 4 5 6
46. Falta de apoio por parte dos órgãos directivos.	1 2 3 4 5 6
47. Falta de tempo para planificar e preparar as aulas durante o horário escolar.	1 2 3 4 5 6
48. O comportamento provocador dos alunos.	1 2 3 4 5 6
49. Falta de reconhecimento pelo trabalho docente.	1 2 3 4 5 6
50. A falta de um bom clima entre o corpo docente.	1 2 3 4 5 6
51. As exigências feitas fora do horário normal de serviço.	1 2 3 4 5 6
52. A existência de turmas difíceis.	1 2 3 4 5 6
53. Falta de recursos e materiais.	1 2 3 4 5 6
54. Atitudes e comportamentos de outros colegas.	1 2 3 4 5 6
55. Falta de tempo para apoiar individualmente os alunos.	1 2 3 4 5 6

Anexos

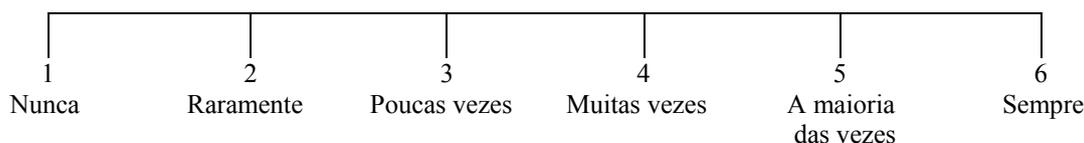
56. A manutenção da disciplina na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
57. A substituição de colegas que se ausentam e não cumprem com as suas obrigações profissionais.	1	2	3	4	5	6
58. Falta de organização da escola.	1	2	3	4	5	6
59. O desrespeito da autoridade do professor por parte dos alunos.	1	2	3	4	5	6
60. A rotina associada à actividade docente.	1	2	3	4	5	6
61. A pressão exercida pelos órgãos directivos e serviços educativos centrais.	1	2	3	4	5	6
62. A excessiva burocracia presente no dia-a-dia da actividade docente.	1	2	3	4	5	6
63. A falta de interesse e desmotivação dos alunos.	1	2	3	4	5	6
64. Ausência de participação nos processos de tomada de decisão.	1	2	3	4	5	6

PARTE IV**INSTRUÇÕES**

Nesta quarta parte gostaríamos de saber em que medida estes **factores de satisfação profissional estão presentes** na sua prática docente.

Por favor, assinale as seguintes afirmações **circundando** a sua opção e **evitando deixar itens em branco**.

Para cada um dos itens utilize a seguinte escala:



65. Grau de autonomia concedido aos professores.	1 2 3 4 5 6
66. Condições de trabalho existentes na escola.	1 2 3 4 5 6
67. Compensação financeira pela minha actividade profissional.	1 2 3 4 5 6
68. Reconhecimento e valorização do meu desempenho por parte da comunidade escolar.	1 2 3 4 5 6
69. Capacidade de resposta por parte da escola às solicitações e necessidades dos professores.	1 2 3 4 5 6
70. Recursos e equipamentos adequados à actividade profissional.	1 2 3 4 5 6
71. Propostas de desenvolvimento profissional oferecidas pela minha escola.	1 2 3 4 5 6
72. Reconhecimento e valorização social da função que desempenho.	1 2 3 4 5 6
73. Apoio e acompanhamento proporcionados pelos órgãos de direcção da minha escola.	1 2 3 4 5 6
74. Participação pessoal nos processos de tomada de decisão da minha escola.	1 2 3 4 5 6
75. Funcionamento organizacional da minha escola.	1 2 3 4 5 6
76. Perspectivas de progressão na carreira.	1 2 3 4 5 6

Dados Pessoais e Profissionais

1. **Idade** ___ | 2. **Sexo** F | M | 3. **Formação Académica** _____

Possui **Formação Especializada**? Sim Não Se sim, qual? _____

4. **Tempo de Serviço Docente** ___ anos | Há quantos anos lecciona nesta escola? _____

5. Indique qual o **grau de ensino**, o **ano(s) de escolaridade** e a respectiva **disciplina** onde exerce a sua acção pedagógica

Grau de ensino _____ **Ano de escolaridade** _____ **Disciplina** _____

BEM-HAJA PELA SUA COLABORAÇÃO