



**Avaliação do comportamento colaborativo docente: Contributos para a
compreensão da colaboração, satisfação profissional e do *burnout* numa amostra
de Professores de um Agrupamento de Escolas**

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração
Educativa, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra realizada sob a orientação da
Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro e Professor Doutor
Carlos Barreira

Isabel Pacheco Mendes

Coimbra 2015

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Agradecimentos

À Helena por todo o seu apoio. Sem ela nunca teria conseguido.

Aos Professores Maria do Rosário Pinheiro e Carlos Barreira pelos conhecimentos transmitidos.

À Diretora do AECO por ter permitido e apoiado a realização deste estudo

À Carolina e ao Paulo por termos partilhado o primeiro ano do mestrado

A todos os docentes do AECO que, com a sua participação contribuíram para este trabalho

E, muito especialmente, ao meu núcleo familiar e aos Basófiás que não me deixaram desistir

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Resumo

Contexto: Nos últimos seis anos as escolas foram agregadas em sistemas educativos maiores — os mega agrupamentos — desafiando formas de trabalho colaborativo.

Objetivos: Este estudo pretendeu analisar como é que os professores percecionam o comportamento colaborativo nas interações professor-professor, professor-coordenador e professor-diretor. Os outros objetivos foram adaptar e validar para o português instrumentos de avaliação dessa perceção; analisar a sua relação com a satisfação profissional e com o *burnout*; averiguar o posicionamento dos professores relativamente ao tipo de cultura docente; e verificar, qual das interações percebidas de comportamento colaborativo e quais das culturas docentes se constitui como variável explicativa da satisfação profissional e do *burnout*.

Métodos: Aplicaram-se a *Escala de Comportamento de Colaborativo* na sua versão longa (ECC-L) e reduzida (ECC-R) para a avaliação da perceção do comportamento colaborativo nas interações professor-professor (ECC-PP-R), professor-coordenador (ECC-PC-R) e professor-diretor (ECC-PD-R); o Questionário de Posicionamento Relativo Tipo de Cultura Docente (QPRTCD), a *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ) para a satisfação profissional, e a Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM), em 134 professores de todos os graus de ensino de um agrupamento de escolas de Coimbra.

Resultados: Ambos os instrumentos revelaram características psicométricas adequadas. As análises mostraram correlações elevadas e positivas entre as ECC e a TJSQ e negativas com a MBSM. As correlações das culturas docentes com TJSQ e MBSM vão no mesmo sentido. As análises de regressão linear mostraram que a ECC-PD-R e a QPRTCD são preditores significativos da TJSQ.

Conclusões: O trabalho colaborativo é relevante na relação entre professores, sendo mais importante a sua relação com as chefias intermédias e chefias finais para a satisfação profissional. As formas de cultura docente mais colaborativas contribuem também para professores mais satisfeitos. Assim estes resultados apontam para a relevância de promover ações geradoras de culturas mais colaborativas.

Palavras-chave: Comportamento colaborativo; culturas docentes; satisfação profissional; *burnout*

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Abstract

Background: In the last six years the schools were aggregated into larger education systems - the mega clusters - challenging forms of collaborative work.

Objectives: This study aimed to analyze how teachers perceive the collaborative behavior in the teacher-teacher interaction, teacher-coordinator and teacher-director. The other objectives were the adaption and validation to the Portuguese language of instruments to evaluate this perception; analyze their relationship with job satisfaction and burnout; determine the placement of teachers regarding the type of teaching culture; and check which of the perceived interactions of collaborative behavior, and which teaching cultures are predictors of job satisfaction and burnout.

Methods: Collaborative Behavior Scale in its long (CBS-L) and short version (CBS-S) to assess the perception of collaborative behavior in the teacher-teacher interactions (CBS-TT-S), teacher-coordinator (CBS-TC-S) and teacher-director (CBS-TD-S); Relative Positioning Teaching Culture Type Questionnaire (RPTCTQ), the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ), and the Burnout Shirom-Melamed Measure (BSMM) in 134 teachers from all levels of education of a cluster of schools at Coimbra.

Conclusions: The collaborative work is relevant in the relationship between teachers, but more important in the relationship with the middle and top management regarding job satisfaction. Forms of more collaborative teaching culture also contribute to more satisfied teachers. So these results point to the importance of promoting actions that generate more collaborative cultures.

Keywords: collaborative behavior; teaching cultures; job satisfaction; burnout

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. Trabalho colaborativo, satisfação profissional e burnout na profissão docente: conceptualização, avaliação e questões associadas	4
1.1. As Organizações Escolares e as Culturas Colaborativas	4
1.1.1. Organizações escolares	4
1.1.2. Tipologia das Culturas Colaborativas	6
1.2. Fundamentos e Dimensões do Trabalho Colaborativo	12
1.3. Trabalho colaborativo, satisfação e <i>burnout</i> na profissão docente: associações (im)prováveis	16
Capítulo 2. Metodologia dos Estudos Realizados	22
2.1. O Contexto de Realização dos Estudos: O Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste	22
2.2. Objetivos	24
2.3. Amostra	25
2.4. Instrumentos	29
2.4.1. Questionário de Dados Sociodemográficos e Profissionais	29
2.4.2. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor - versão longa (ECC-PP-L) - Versão portuguesa da <i>Collaborative Behavior Scale</i> (CBS)	30
2.4.3. Escala de Comportamento Colaborativo (versão reduzida): Professor-Professor (ECC-PP-R); Professor-Coordenador e Professor-Diretor-Versão portuguesa da <i>Collaborative Behavior Scale-Shortened</i> (CBSS)	31
2.4.4. Questionário de Satisfação Profissional dos Professores - Versão portuguesa da <i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i> (TJSQ)	32
2.4.5. Medida de <i>Burnout</i> de Shirom-Melamed (MBSM)	34
2.4.6. Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Culturas Docente (QPRTCD)	35
2.5. Procedimentos	35
Capítulo 3. Resultados	41
3.1. Análise Psicométrica da Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor: a versão longa (ECC-PP-L) e a versão reduzida (ECC-PP-R)	41
3.1.1. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor — versão longa (ECC-PP-L): a versão portuguesa da <i>Collaborative Behavior Scale</i> (CBS)	41
3.1.2. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor — versão reduzida (ECC-PP-R) — a versão portuguesa da <i>Collaborative Behavior Scale Shortened</i> (CBSS)	46

3.2. Análise Psicométrica da Escala de Comportamento Colaborativo versão reduzida Professor-Coordenador (ECC-PC-R) e Escala de Comportamento Colaborativo versão reduzida Professor-Diretor (ECC-PD-R)	50
3.2.1. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Coordenador — versão reduzida (ECC-PC-R)	50
3.2.2. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Diretor — versão reduzida (ECC-PD-R)	54
3.2.3. Análise psicométricas adicionais (QPRTCD)	57
3.3. Comportamento Colaborativo em função das Variáveis Sociodemográficas	57
3.3.1. Versão longa e reduzida da ECC-PP	57
3.3.2. Versão reduzida da ECC-PC-R e ECC-PD-R	60
3.4. Comportamento colaborativo em função dos grupos de professores com função docente, de coordenação e de direção	62
3.5. Trabalho colaborativo, satisfação e burnout na profissão docente: Estudos Correlacionais	65
3.5.1. Correlações	65
3.5.2. Regressões	71
Discussão	73
Conclusões	80
Referências bibliográficas	83
Anexos	90
Apêndices	99

Índice de Figuras

Figura 1 - <i>Scree Plot</i> da escala de comportamento colaborativo–versão longa	42
Figura 2 - <i>Scree Plot</i> da escala de comportamento colaborativo–versão reduzida	48
Figura 3 - <i>Scree Plot</i> da escala de comportamento colaborativo–versão reduzida Professor-Coordenador	51
Figura 4 - <i>Scree Plot</i> da escala de comportamento colaborativo–versão reduzida Professor-Diretor	55

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição de respostas e não respostas por nível/departamento	26
Quadro 2 - Caracterização das variáveis sociodemográficas da amostra	28
Quadro 3 - Indicadores de adequação da amostra e da matriz à realização de análise de componentes principais (ACP) da ECC-PP-L	43
Quadro 4 - Saturações fatoriais e comunalidades para a ACP da ECC-PP-L	44
Quadro 5 - Médias, desvios padrão, correlações corrigidas de cada item com o total e Alfa de Cronbach se o item for eliminado para a ECC-PP-L	45
Quadro 6 - Indicadores de adequação da amostra e da matriz à realização de ACP da ECC-PP-L	47
Quadro 7 - Saturações fatoriais e comunalidades para a ACP da ECC-PP-R	48
Quadro 8 - Médias, desvios padrão, correlações corrigidas de cada item com o total e Alfa de Cronbach se o item for eliminado para a ECC-PP-R	49
Quadro 9 - Indicadores de adequação da amostra e da matriz à realização de ACP da ECC-PP-R	52
Quadro 10 - Saturações fatoriais e comunalidades para a ACP da ECC-PC-R	52
Quadro 11 - Médias, desvios padrão, correlações corrigidas de cada item com o total e Alfa de Cronbach se o item for eliminado para a ECC-PC-R	53
Quadro 12 - Indicadores de adequação da amostra e da matriz à realização de ACP da ECC-PC-R	54
Quadro 13 - Saturações fatoriais e comunalidades para a ACP da ECC-PD-R	55
Quadro 14 - Médias, desvios padrão, correlações corrigidas de cada item com o total e Alfa de Cronbach se o item for eliminado para a ECC-PD-R	56
Quadro 15 - Indicadores de adequação da amostra e da matriz à realização de ACP da ECC-PD-R	58
Quadro 16 - Comparação do grau de colaboração medido pela ECC-PP-Le ECC-PP-R entre as áreas de formação	59

Quadro 17 - Comparação do grau de colaboração medido pela ECC-PC-R e pela ECC-PD-R entre os níveis de ensino	61
Quadro 18 - Comparação do grau de colaboração medido pela ECC-PC-R e pela ECC-PD-R por áreas de formação	62
Quadro 19 - Comparação da percepção da colaboração entre sujeitos com cargos diferentes	63
Quadro 20 - Pontuações T nas escalas de comportamento colaborativo em professores e em coordenadores	64
Quadro 21 - Correlações entre a ECC-PP, TJSQ, MBSM e PRTCD	66
Quadro 22 - Correlações entre ECC-PP-R, ECCPC-R, ECC-PD-R, TJSQ, MBSM, e PRTCD respondidos pelos participantes com cargo de Professor	68
Quadro 23 - Correlações entre ECC-PP-R, ECCPC-R, ECC-PD-R, TJSQ, MBSM, e PRTCD respondidos pelos participantes com cargo de coordenador	69
Quadro 24 - Regressão linear predizendo o <i>burnout</i> a partir da ECC-PP-R, ECC-PC-R, ECC-PD-R	71
Quadro 25 - Regressão linear predizendo a Satisfação Profissional a partir da ECC-PP-R, ECC-PC-R, ECC-PD-R	71
Quadro 26 - Regressão linear predizendo a Satisfação Profissional a partir da Cultura Individualista, da Cultura Colegialidade Artificial, Cultura Balcanizada e Cultura Colaborativa	72
Quadro 27 - Regressão linear predizendo o <i>burnout</i> a partir da Cultura Individualista	73

Lista de Anexos

Anexo 1- Nurse-Physician Stichler Collaborative Behavior Scale

Anexo 2- Nurse-Manager Collaborative Behavior Scale – Shortened Version

Anexo 3 - Teacher Job Satisfaction Questionnaire

Anexo 4 - Medida de “Burnout” de Shirom-Melamed (MBSM)

Anexo 5 - Pedido de autorização de aplicação dos questionários à Diretora do AECO

Anexo 6 - Pedido de permissão para utilização da CBS

Lista de Apêndices

Apêndice 1 - Questionário sociodemográfico

Apêndice 2 - Escala de Comportamento Colaborativo; versão longa (ECCL) - Versão portuguesa da Collaborative Behavior Scale.

Apêndice 3 - Escala de Comportamento Colaborativo; versão reduzida (ECCR) - Versão portuguesa da Collaborative Behavior Scale.

Apêndice 4 - Questionário de satisfação no trabalho docente Teacher Job Satisfaction Questionnaire Lester (1982) adaptado Seco (2000)

Apêndice 5 - Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Culturas Docentes

Lista de Abreviaturas

CBS – Collaborative Behavior Scale

CBSS – Collaborative Behavior Scale Shortened

ECC - Escala Comportamento Colaborativo

ECC -L- Escala Comportamento Colaborativo - versão longa

ECC-PP-L - Escala Comportamento Colaborativo Professor-Professor (versão longa)

ECC -R - Escala Comportamento Colaborativo - versão reduzida

ECC-PC-R - Escala Comportamento Colaborativo Professor-Coordenador (versão reduzida)

ECC-PD-R - Escala Comportamento Colaborativo Professor-Diretor (versão reduzida)

ECC-PP-R - Escala Comportamento Colaborativo Professor-Professor (versão reduzida)

MBSM – Medida de Burnout de Shirom Melamed

SPSS - Statistical Package for the Social Science

TJSQ – Teacher Job Satisfaction Questionnaire

QPCC - Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Culturas Docentes

AECO - Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, de acordo com a última alteração de 21 de fevereiro de 2012

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

Introdução

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, trouxe aos agrupamentos e às escolas não agrupadas uma nova realidade: a agregação de agrupamentos de escolas constituindo-se o que passou a ser vulgarmente designado por “mega agrupamentos”. Estas novas estruturas educativas de grande dimensão passaram a integrar todos os níveis de ensino e com elas novos desafios foram colocados a todos os elementos das diferentes comunidades educativas agregadas.

Estas alterações, introduzidas pela tutela, lançaram sobre a escola, e consequentemente sobre os docentes, novos desafios que inevitavelmente conduziram à mudança em modos de estar e de agir apontando para a necessidade acrescida do professor em “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente” de acordo com o plasmado na alínea c), ponto 2 do artigo 10 do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário — aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, de acordo com a última alteração de 21 de fevereiro de 2012.

Estruturas físicas mais alargadas, departamentos curriculares envolvendo docentes de diferentes níveis de ensino deverão apontar para a promoção do trabalho colaborativo, tal como previsto no ponto 1 do artigo 42 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Foi, e ainda é, necessário mudar, inovar práticas, redefinir estratégias de modo a que todos possam dar o seu contributo na construção de uma escola que seja capaz de acompanhar as mudanças a que a sociedade, em geral, tem vindo a ser alvo nestes últimos anos. A rapidez a que as mudanças são introduzidas têm exigido ao professor a capacidade de se reinventar.

Estudos realizados na área da educação apontam a colaboração como um modo de trabalho capaz de ajudar os professores a refletir sobre as suas práticas, a transpor dificuldades (Briscoe & Peters, 1997; Egodawatte, McDougall, & Stoilescu, 2011) embora se verifique que não é uma prática comum (Esgaio, 2011; Nogueira, 2012).

O presente trabalho constitui uma oportunidade de conhecer e investigar sobre o trabalho colaborativo dentro da comunidade docente, num contexto organizacional de um mega agrupamento, a partir de um grupo específico de sujeitos, os professores do agrupamento.

Este tema torna-se tão mais relevante, pois a colaboração relaciona-se positivamente com a satisfação profissional (Briscoe & Peters; Stichler, 1990) e negativamente com o *burnout* e stresse (Martinussen, Adolfen, Lauritzen e Richardsen, 2012; Almost & Spencer-Laschinger, 2002; Stichler, 1990).

Por outro lado, este estudo permitirá validar, na língua portuguesa, as versões das escalas *Collaborative Behavior Scale* (Stichler, 1992) e *Collaborative Behavior Scale Shortened* (Stichler, 2013).

Do ponto de vista estrutural, este trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro é dedicado a uma breve revisão da literatura onde são abordadas as temáticas do trabalho colaborativo, satisfação e *burnout* na profissão docente, sua conceptualização, avaliação e questões associadas. Nessa revisão ir-se-á mostrar que os únicos estudos no domínio do trabalho colaborativo são na área da saúde, não havendo estudos quantitativos em Portugal na área da educação. Por isso é nosso objetivo principal a validação de instrumentos no domínio do trabalho colaborativo, para depois conhecer a perceção do mesmo numa comunidade docente, possíveis relações com a satisfação no trabalho e *burnout*, com variáveis sociodemográficas e cargos profissionais. No segundo capítulo é apresentada a metodologia dos estudos realizados numa abordagem de natureza quantitativa, recorrendo a escalas de avaliação dos constructos de interesse. Aqui é feita a contextualização da realização dos mesmos, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos e dos procedimentos utilizados. No terceiro capítulo apresentamos, respetivamente, no primeiro e segundo pontos, os estudos psicométricos da Escala de Comportamento Colaborativo, versão longa (ECC-PP-L) e versão reduzida (ECC-PP-R), na relação Professor-Professor e os estudos psicométricos da Escala de Comportamento Colaborativo, versão reduzida, na relação Professor-Diretor (ECC-PD-R) e Escala de Comportamento Colaborativo, versão reduzida, na relação Professor-Coordenador (ECC-PC-R). Analisamos ainda o

comportamento colaborativo em função das variáveis sociodemográficas no terceiro ponto.

No quarto ponto deste capítulo apresentamos o estudo do comportamento colaborativo entre grupos de professores com função docente, de coordenação e de direção e no quinto ponto procura-se analisar as possíveis relações entre o trabalho colaborativo, satisfação e *burnout*. Por último, discutimos os resultados e apresentamos as conclusões relativas aos estudos realizados nesta investigação.

Capítulo 1. Trabalho colaborativo, satisfação profissional e *burnout* na profissão docente: conceptualização, avaliação e questões associadas

1. 1. As Organizações Escolares e as Culturas Colaborativas

1.1.1. Organizações escolares. Vivemos num mundo cheio de organizações que nos rodeiam e que nos permitem, enquanto indivíduos, satisfazer necessidades de diferente ordem como ter comida, saúde, trabalho, instrução, formação, divertimento, entre outras.

Vivemos em permanente interação social com os outros de tal modo que se estabelecem formas de cooperação fazendo com que, em conjunto, sejam alcançados objetivos que de forma individual, isolada, nunca seriam conseguidos.

O trabalho conjunto propicia assim o aparecimento de organizações em que os seus elementos desenvolvem tarefas cada vez mais complexas e improváveis de as realizar de forma individual. Pelo efeito potenciador do trabalho de pares, em grupo os indivíduos produzem mais do que a soma da sua contribuição individual (Lisboa, Coelho, Coelho, & Almeida, 2008).

Por natureza, as organizações são sistemas em contínua transformação e por esse motivo dinâmicas podendo ser consideradas como sistemas abertos. Chiavenato (2006, p. 32) considera que as organizações humanas são sistemas abertos em função de quatro fenómenos que ocorrem dentro de qualquer organização: entradas e saídas de membros que transformam estranhos em membros e membros em estranhos; existência de uma influência mútua e recíproca tanto da parte dos membros como da de estranhos; compromissos dos membros com grupos de fora e intercâmbio de recursos que envolvem absorção de gastos no processo produtivo.

As organizações são compostas por indivíduos ou grupos de indivíduos dotados de características e competências particulares e específicas, podendo ser percebidas como coletividades orientadas de forma racional e coordenadas para alcançar metas ou objetivos comuns. Para a sua concretização, recorre-se à diferenciação dos papéis verificada, quer pela natureza das tarefas e das pessoas — divisão do trabalho —, quer

pela divisão da autoridade e da responsabilidade (Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1996).

Como instituição organizada, a Igreja teve ao longo dos séculos uma preocupação com o ensino, quer quando ministrava um ensino fundamentalmente dirigido para os que seguiam a vida eclesiástica, quer pela criação de importantes escolas que funcionavam junto a catedrais ou mosteiros.

Em Coimbra, no reinado de D. Dinis, foi criada a primeira Universidade portuguesa graças à intervenção de altos dignitários da Igreja e, em meados do séc. XVI, os Jesuítas criaram o primeiro colégio passando, pouco tempo depois, a controlar o Colégio da Artes onde, para além de ensinar a ler e a escrever, era também realizado o ensino preparatório que dava acesso à Universidade (Ferreira, 2007). Este monopólio da educação por parte da Igreja foi sendo conquistado pelo Estado — em Portugal teve início no séc. XVIII — o que só foi possível com a intervenção do Marquês de Pombal. Este intentou contra quem detinha o monopólio da escola, o que culminou com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, do território nacional contribuindo, desta forma, para um novo tipo de organização: o ensino estatal e laico – a escola pública. Desta atuação resultou a possibilidade de passar a existir controlo estatal sobre a educação através de uma administração fortemente centralizada, característica que perdurou no tempo como um dos traços da administração da educação em Portugal (Lima, 1992). Ainda segundo este autor, “o desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados” (Lima, 1992, p. 41).

Assim, é consensual considerar a escola como uma organização, embora seja também, por vezes, entendida como uma extensão da família tendo, como uma das funções, complementar o papel educativo desta (Lima, 1992).

Como tal, a escola é percebida como estrutura com características específicas que, no entanto, podem ser relacionadas com o conceito mais lato de organização. Na sua dimensão organizacional, Costa (1996), citando López (1985), olha a escola como a “materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou *escola*”. De facto, sendo a escola um empreendimento

humano — uma organização — constata-se que, mesmo por parte dos elementos que a constituem, alunos e professores, não a identificam como organização. Na verdade, o mais recorrente é o recurso à ideia de instituição com funções sociais de formação pelo que, segundo Lima (1992, p. 41), a “dimensão institucional sobrepõem-se à dimensão organizacional” em que expressões vulgarmente utilizadas como “andar na escola”, “ir à escola”, “dar aulas”, “ser professor”, entre outras, podem ser reveladoras desta sobreposição.

“É difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1992, p. 42) uma vez que a escola consegue, quase sempre, integrar as diferentes dimensões das organizações — seja por adaptação ou reprodução —, sendo com frequência comparada com outras organizações por analogias ou por simples associações que por vezes resultam pouco esclarecedoras. No entanto, outras classificações da escola são referidas na literatura como a “escola como organização normativa” de Etzioni, a escola “como organização de serviços” de Blau e Scott ou ainda a “escola de interesse público” que, defendida por João Formosinho, é caracterizada por quatro particularidades que a distinguem de outras organizações: a sistematicidade, a sequencialidade, o contato pessoal e direto e o contacto prolongado (Lima, 1992).

Apesar de ser quase impossível uma definição genérica e abrangente, poderemos atestar que considerar a escola como organização não merece objeções, constituindo a sua dimensão organizacional uma realidade sólida que demonstra regularidades, modos de organização e relações de poder.

Cada organização escolar, num contexto político-administrativo centralizado, é articulada com um centro de decisão política e de controlo, podendo, simultaneamente, afirmar-se como centro de ação educativa e como periferia político-administrativa (Lima, 1997).

1.1.2. Tipologia das Culturas Colaborativas. Recentemente, em Portugal, as escolas foram sendo incorporadas em sistemas maiores — os agrupamentos de escolas — integrando os diferentes níveis de ensino sob a direção de um diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 2 de abril).

Esta nova realidade implicou, e ainda implica, a alteração dos ambientes de trabalho que exigem comportamentos de colaboração. Lima (2002, p. 7) argumenta que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”.

Uma escola com uma cultura colaborativa, segundo Fullan e Hargreaves (1991), caracteriza-se por ser um lugar de trabalho duro, de compromisso forte, de dedicação, de uma responsabilidade coletiva e com um sentimento especial de orgulho na instituição. De forma interessante, os autores consideram que a cultura colaborativa nas escolas se reflete de várias formas: nos gestos, piadas e olhares que indicam simpatia e compreensão; na mistura das vidas pessoais com as profissionais e no elogio aberto, reconhecimento, humor, calor, camaradagem e gratidão (1991).

O fator tempo será um aspeto que terá um papel no desenvolvimento numa cultura desta natureza. Por exemplo, o estudo de Braz (2009) mostrou que a colaboração ocorre entre professores de grupos disciplinares diferentes pelas relações pessoais que se consolidaram ao longo do tempo.

Apesar destes aspetos positivos, as estruturas colaborativas podem também trazer consigo algumas dificuldades (Lima, 2002), incluindo a de manter a colaboração ao longo do tempo quando entram em campo as diferenças nas tarefas e interesses de cada profissional (van Velzen, 2013); a facilidade com que os papéis hierárquicos se esbatem (Fullan & Hargreaves, 1991; van Velzen, 2013), levando a confusão de responsabilidades (especialmente quando é necessário responder a novas diretrizes externas) e a potencial perda de eficiência e organização (Fullan & Hargreaves, 1991), impondo-se, por isso, “[...] uma vigilância constante e uma reflexão cuidada sobre as suas potencialidades para a mudança educativa de qualidade [...]” (Lima, 2002, p. 8).

Mas estão os professores preparados para esta nova realidade/necessidade em que, segundo Day (2001), ao professor é exigido, por intermédio da investigação das suas práticas e dos contextos que as influenciam ao longo da sua carreira, uma maior interação com os seus pares. Neste sentido (Pereira, 2012, p. 2) “ressalta a importância

renovada que o trabalho colaborativo se reveste, nas nossas escolas, na medida em que permite alcançar objetivos mais ricos, valoriza conhecimentos de todos, tira partido das experiências de cada um e, sobretudo, encoraja a autorreflexão e aumenta a capacidade de responder às questões e desafios”.

Na prática, as culturas colaborativas limitam-se muitas vezes à planificação de atividades, não alcançando, de forma desejável e natural, o patamar da reflexão sobre as práticas educativas de modo a encontrar, em conjunto, alternativas para a sua melhoria.

Há que notar que a tipologia das culturas descreve, para além da colaborativa, outras formas de cultura docente, incluindo a individualista, a colegialidade artificial e a balcanizada (1998). Cada uma delas propicia diferentes consequências no trabalho docente, uma vez que “a forma das culturas dos professores consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros dessas culturas” (Hargreaves, 1998, p. 186).

Começando pela *individualista*, são muitas as condicionantes que contribuem para que ela seja um modo singular na relação de trabalho entre os docentes. Aspetos relacionados com a disposição do espaço físico, característico de muitas escolas, contribuem para o acantonamento dos professores nas suas salas de aula numa estrutura que Lortie (1975) denominou em *caixa de ovos*.

Traços desta forma de cultura docente são também perceptíveis na atitude diária dos professores ao demonstrarem apreensão no que concerne à partilha de ideias, de dificuldades, dos sucessos e insucessos, uma vez que temem não só a observação como as apreciações dos que os rodeiam profissionalmente (Fullan & Hargreaves, 1991). São também perceptíveis quando o professor “privilegia um espaço de ação (a sala de aula), um domínio do saber (ligado a uma área disciplinar), uma relação com uma parte da população escolar (os “seus” alunos, as “suas” turmas)” (Canário, 2007, p. 76). Esta é uma estrutura que tradicionalmente está associada à prática organizativa da escola com os seus horários muito espartilhados e pouco promotores de tempo e espaços comuns aos docentes. Esta é também uma estrutura que se conjuga com “impossibly high

expectations many teacher set forthemselves”¹ (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 38) que contribuem para reforçar desempenhos de práticas individualistas.

Se, por um lado, a cultura individualista pode proteger o professor do olhar e das críticas do exterior, alguns autores apontam-na, por outro lado, como uma condicionadora do crescimento profissional. No entanto, ainda que este tipo de cultura esteja mais associado a aspetos negativos, também lhe estão reconhecidos apontamentos positivos uma vez que poderá também ser atribuído um significado de independência e de emancipação profissional em que muitos professores “gostam de estar sós, não com as suas turmas mas consigo próprios” sendo a “solidão [...] uma fase temporária do trabalho, uma retirada feita com o intuito [...] de refletir, retroceder e reorganizar” (Hargreaves, 1998, p. 203).

Apesar da cultura individualista poder ser uma forma de trabalho adotada pelo professor, a sua ação não deixa de se desenvolver num meio, a escola, e num grupo a que pertence, onde, de forma mais ou menos ciente e fruto das relações que estabelece, o professor é constrangido a desenvolver a sua ação em colaboração com os outros docentes. Para Hargreaves (1998), estas relações de trabalho *devem* ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis, uma vez que devem partir do docente que reconhecendo o benefício do trabalho colaborativo participa no desenvolvimento de ações que reúnem não só a sua concordância como o seu empenhamento.

Ainda segundo este autor, nas culturas de colaboração os resultados são de difícil previsão e frequentemente variáveis, o que num sistema de ensino centralizado, como o caso do sistema português, tornam muitas vezes as práticas colaborativas não compatíveis com o próprio sistema em que “a dificuldade pode residir, portanto, não tanto nas relações humanas, mas mais no controlo político” (Hargreaves, 1998, p. 217).

Outra forma de cultura docente é a *colegialidade artificial* que é uma forma de colaboração mais controlada, regulada, com o propósito de promover uma maior associação dos professores, maior partilha e desenvolvimento profissional (Fullan & Hargreaves, 1991). No entanto, a *colegialidade artificial*, segundo Hargreaves (1998), é

¹ “expetativas impossivelmente altas que os professores aplicam a si próprios”.

regulada administrativamente uma vez que os docentes são constrangidos a juntarem-se e a trabalharem de forma conjunta, pelo que a relação não é espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, alargada no tempo e no espaço, imprevisível, compulsiva e orientada para a implementação, levando os docentes a executar as orientações, quer sejam estas impostas a nível interno, quer a nível externo (MEC)².

A *colegialidade artificial* é ainda fixa no tempo e no espaço, dado que ocorre em momentos próprios e em locais próprios, levando a que, com esta regulação se aumente a previsibilidade (Hargreaves, 1998). Esta é uma situação que todos os docentes tão bem reconhecem, por exemplo, quando são “chamados” para uma reunião pela afixação de uma convocatória. No estudo de Pereira (2012), a autora verificou que a *colegialidade artificial* é uma das formas mais comuns dos professores do departamento colaborarem, ocorrendo em situações de planificação das atividades letivas.

Dependendo de como e quando é utilizada, e de acordo com Fullan e Hargreaves (1991), a *colegialidade artificial* apresenta aspetos positivos se consistir numa fase prévia do estabelecimento de relação de colaboração, pois é uma forma de colocar os professores em contacto. Por exemplo, na investigação de César (2008), foi revelado que a colaboração do tipo colegial podia ter um papel essencial na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências a nível cognitivo e também emocional dos alunos, para além de permitir a criação de um clima de respeito. Com efeito, alguma artificialidade é necessária para a construção das culturas colaborativas, pois elas não ocorrem por si mesmas (Fullan & Hargreaves, 1991).

De forma negativa, este tipo de cultura pode rapidamente converter-se num substituto administrativo das culturas de colaboração que exigem muito mais tempo, cuidados e sensibilidade a construir. E ainda, se for aplicada de forma incorreta, a *colegialidade artificial*, pode reduzir a motivação dos professores para a colaboração e ainda ser “superficial e esbanjadora dos seus esforços e energias” (Hargreaves, 1998, p. 90).

Outro tipo de cultura é a *cultura balcanizada* que apresenta como característica um tipo de colaboração em que os professores trabalham em grupos restritos, o que

² Ministério da Educação e da Ciência

significa que este modo de interação se afasta do individualismo sem, no entanto, poder ser entendida como uma colaboração mais alargada.

Este tipo de cultura surge entre professores cuja relação de trabalho é mais próxima, que passam mais tempo juntos ou com quem a relação de sociabilização ocorre mais frequentemente como as relações que se estabelecem entre docentes do mesmo departamento ou grupo disciplinar, sendo apontada por Hargreaves como “a colaboração que divide” (Hargreaves, 1998, p. 239; Fullan & Hargreaves, 1991).

A *balcanização* é caracterizada por ser um tipo de colaboração que apresenta permeabilidade baixa, uma vez que o sentimento de pertença a um determinado grupo é elevado e cuja constituição é visivelmente bem definida (Hargreaves, 1998).

Acresce que os elementos que formam um grupo (ou subgrupo) balcanizado permanecem nele ao longo do tempo, com forte identificação pessoal e compleição política (Hargreaves, 1998). Exemplo deste tipo de cultura é constatado no estudo de Pereira (2012, p. 66), em que foi reconhecido que a colaboração existente situa-se entre “colegas do grupo de recrutamento que lecionam o mesmo ano de escolaridade, sendo a colaboração entre professores de departamentos diferentes praticamente inexistente”. Semelhante resultado foi constatado por Abelha (2011) numa pesquisa realizada em Portugal que envolveu 2718 professores que lecionavam disciplinas na área das ciências físicas e naturais. Os resultados mostraram que era com os colegas que lecionavam a mesma disciplina e com quem tinham maior proximidade afetiva que eram privilegiadas as relações de trabalho, sendo escassas as relações de trabalho com colegas de outros departamentos curriculares (Abelha, 2011).

Em suma, pela realidade vivida no mundo de hoje, caracterizado por mudanças constantes e pela incerteza, torna-se incontornável que o desenvolvimento e cumprimento de projetos a nível das organizações educativas só terão a sua concretização associada ao sucesso caso a estratégia de trabalho esteja relacionada com práticas de colaboração (Boavida & Ponte, 2002).

Mas quais são as razões impeditivas para a concretização efetiva desta colaboração? De acordo com Roldão (2007, pp. 28, 29), não são razões simplistas como “má vontade” ou “resistência à mudança” por parte dos professores, mas sim questões

“mais complexas que se enraizaram historicamente na cultura profissional e organizacional das escolas e professores”. Ainda, segundo a autora, é necessário que a escola, enquanto instituição, rompa com as suas regras numa dinâmica assumidamente “complicada” mas “sobretudo necessária” e potenciadora de “iniciar e sustentar uma lógica organizativa mais produtiva de sucesso e mais emancipadora para os próprios professores, reforçando-os como grupo profissional produtor e regulador do seu saber e da sua ação”.

Seguindo esta linha de pensamento, é “um desafio central para as escolas, os administradores e para os professores [...] o de saber se serão capazes de viver (ou até incentivar) salas de aula efetivamente cooperativas, salas de professores onde exista verdadeira colaboração e escolas autónomas impregnadas de espontaneidade, de imprevisibilidade, de perigo e de desejo; ou se optarão por relações seguras, controladas, artificiais (e em última instância, superficiais) desta realidade” (Hargreaves, 1998, p. 90).

1.2. Fundamentos e Dimensões do Trabalho Colaborativo

Ao longo do tópico anterior, descrevemos a tipologia de culturas que integra as organizações escolares, com especial destaque para as culturas colaborativas. Mas o que significa a vivência de uma cultura colaborativa?

Consultando o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, encontramos “acto ou efeito de colaborar” em que a palavra “colaborar” deriva do latim *collaboro,-are*, significando “trabalhar com, trabalhar em comum com outrem”, o que nos remete para um trabalho em comum entre pessoas, tendo como pressuposto uma partilha de conhecimentos, saberes e experiências em que a participação de cada um contribuirá para um produto final ou uma decisão coletiva.

Nesta linha de pensamento, e segundo Roschelle (1992), referido por Van den Bossche, Segers e Kirschner (2006), “Collaboration is defined as the process of building and maintaining a shared conception of a problem or task, distributing responsibility

across members of the group, sharing expertise, and mutually constructing and negotiating cognition“³ (Van den Bossche et al., 2006, pp. 494-495).

No entanto, e de acordo com Roschelle e Teasley (1995), citado por Van den Bossche (2006), a colaboração não acontece apenas porque os indivíduos estão presentes; estes devem fazer um esforço consciente e continuado de modo a coordenar a sua linguagem e atividade em prol do conhecimento compartilhado.

Também na área da educação, o termo colaboração é apontado como um modo de trabalho e de relacionamento conjunto, de paridade e de igualdade, por forma a dar resposta a reformas educativas (Egodawatte, McDougall, & Stoilescu, 2011) ou às mudanças próprias do mundo atual (Boavida & Ponte, 2002).

De acordo com Johnston (1990, p. 173), a colaboração é uma via para “increase quality, bridge the gap between theory and practice”⁴; e tem como objetivo, de acordo com Jordan (1994), tornar explícito e partilhar os diferentes conhecimentos que os professores foram desenvolvendo no exercício das suas funções. É também uma via para facilitar o processo de mudança, porque encoraja os professores a correrem riscos na implementação de novas ideias (Briscoe, 1997). Deverá ser entendida como uma oportunidade para os docentes desenvolverem uma agenda comum assente numa relação em que a tradicional estrutura hierarquizada não existe, sendo o processo de tomada de decisão obtido por consensos (Dallmer, 2004).

A colaboração deverá ainda ser compreendida como um estilo pedagógico, em vez de um meio para se atingir determinados objetivos, sendo para isso necessário que haja entre os docentes que trabalhem de forma colaborativa partilha de recursos, de responsabilidades, de respeito e de confiança com todos os elementos a contribuírem de igual modo (Houtz & Watson, 2001).

Se estes mesmos aspetos são importantes na área da educação (Egodawatte et al., 2011), eles parecem também ser relevantes noutros domínios profissionais,

³ a colaboração é definida como o processo de construção e manutenção de uma conceção partilhada de um problema ou tarefa, distribuindo a responsabilidade pelos vários membros do grupo, compartilhando conhecimentos, e construindo e negociando mutuamente a cognição”.

⁴ “aumentar a qualidade, estabelecendo a ponte entre a teoria e a prática”

especialmente nos da saúde (Martín-Rodríguez, Beaulieu, D'Amour, & Ferrada-Videla, 2005).

No domínio da educação, o trabalho colaborativo traz consigo dividendos/benefícios. Assim, de acordo com Briscoe e Peters (1997, p. 52) a “collaboration increases teachers’ ability to analyze and improve classroom practice and is a factor in increased job satisfaction.”⁵

Num estudo realizado com professores, estes autores confirmaram que a colaboração desempenha um papel importante, na medida em que ajuda os professores a refletir sobre as suas práticas e expectativas e também a transpor dificuldades de diferente ordem como a falta de tempo, a falta de materiais, ou de ideias. Outro aspeto relevante deste estudo foi que a colaboração não estava incorporada na maioria das organizações educacionais, pelo que, segundo estes autores, a “sustained collaboration is not easy”⁶ (Briscoe & Peters, 1997, p. 63).

Noutro estudo, realizado por Egodawatte, McDougall e Stoilescu (2011), verificou-se que a colaboração permitiu aos professores aumentar os seus conhecimentos e competências na concretização de objetivos, no sucesso dos alunos, no desenvolvimento profissional, nas oportunidades de planificação conjunta e de codocência, no aumento da comunicação e nas aptidões tecnológicas.

Também em dois estudos de caso realizados em Portugal (Esgaio, 2011; Nogueira, 2012), em escolas de ensino básico e secundário, os autores inferiram que o trabalho colaborativo não é uma prática comum entre os participantes, e que nem todos colaboram com a regularidade desejável, havendo mesmo quem reconheça não estar disposto a colaborar, apesar de uma destas escolas ter sido identificada como tendo uma cultura colaborativa.

Neste sentido, e pela nossa constatação no terreno ao longo de 25 anos, concordamos com Roldão (2007, p. 25) ao referir que “não são muito numerosas e muito menos fáceis, as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo”.

⁵ “a colaboração aumenta a capacidade dos professores para analisar e melhorar a prática de sala de aula e é um fator no aumento da satisfação no trabalho”

⁶ “colaboração sustentada não é fácil”

Segundo Boavida e Ponte (2002), a colaboração integra uma habilidade conjunta de combater problemas que se apresentam sopesados para serem encarados de forma singular. Para estes autores, o trabalho colaborativo decorre do êxito da tríade *confiança, negociação e diálogo* em que de modo dinâmico é possível o debate e a construção de ideias entre os diferentes elementos, e pelo sentimento de pertença e segurança adquiridos definem propósitos, formas de trabalho e de interação. Para isso é necessário haver *confiança* porque “sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração” (Boavida & Ponte, 2002, p. 7). Ou ainda, nas palavras de Dalmer (2004, p. 43): “Collaboration does not mean giving up our differences; it means that we must *trust* [itálico adicionado] in those differences to accomplish our mutually agreed upon purposes.”⁷ Stichler (1995) associa ao aspeto da confiança um clima de abertura, assunção de riscos e integridade para a promoção de atitudes de colaboração entre profissionais.

Quanto à *negociação* aberta, é formulada por Christiansen, Goulet, Krentz e Maeers (1997) como uma chave para a colaboração bem sucedida, ocorrendo essa negociação ao nível da “[...] power sharing and role expectations of each partner as a project evolves”⁸ (p. 285).

De acordo com Boavida e Ponte (2002), e referindo Christiansen (1999), o *diálogo* é a ferramenta necessária para o desenvolvimento da colaboração. Em acrescento a estes aspetos, o estudo de Almost e Spence-Laschinger (2002) mostrou que o grau de acesso à informação, o nível de apoio, recursos e oportunidades têm impacto na extensão da colaboração.

Quanto à avaliação do construto colaboração, uma revisão da literatura realizada por Dougherty e Larson (2005), e que incluiu 315 artigos, mostrou a existência de cinco instrumentos para avaliar a colaboração entre profissionais de saúde (a *Collaborative Practice Scale*, a escala de *Collaboration and Satisfaction about Care Decisions*, o *ICU*

⁷ “A colaboração não significa desistir das nossas diferenças; significa que devemos confiar nessas diferenças para realizar os nossos objetivos acordados mutuamente”.

⁸ “[...] partilha de poder e das expetativas em relação ao papel de cada participante enquanto um projeto se desenvolve”.

Nurse-Physician Questionnaire, o *Nurses' Opinion Questionnaire*, a *Jefferson Scale of Attitudes Toward Physician Nurse Collaboration*).

Adicionalmente, a nossa revisão da literatura na Pubmed com as palavras chave “Collaborative behavior”, “Collaborative practice” e “Collaborative work” pesquisadas nos campos do Título e Resumo, encontrámos 54 artigos. Nestes artigos, constatamos ainda referência à *Collaborative Behavior Scale* de Stichler (1989) validada no Canadá e o *Team Learning Beliefs & Behaviors Questionnaire* (Van den Bossche et al., 2006).

Acresce que a maioria dos estudos por nós revista fazia referência a métodos de avaliação qualitativa. Assim, por exemplo, na revisão apresentada por Martin-Rodriguez (2005), também na área da saúde, podemos constatar que a maior parte dos instrumentos de medição da colaboração são entrevistas (Arslanian-Engoren, 1995; Baggs & Schmitt, 1997; D'Amour, Sicotte & Lévy, 1999; Silén-Lipponen, Turunen, & Tossavainen, 2002), havendo, naquela revisão, a referência a estudos de caso com a aplicação de questionários (Alt-White, Charns, & Stayer, 1983; Liedtka & Whitten, 1998; Sicotte, D'Amour, & Moreault, 2002).

Quando afinámos a nossa pesquisa a ferramentas de avaliação quantitativa para a área da educação, não encontrámos nenhum instrumento. De facto, todos os estudos realizados nesta área são de natureza qualitativa (Briscoe & Peters, 1996; Egodawatte et al., 2011), não fugindo a esta regra a realidade portuguesa (Abelha, 2011; Esgaio, 2011; Forte, 2005; Guerra, 2013; Menezes, Leitão, Pestana, Laranjeira, & Menezes, 2001; Nogueira, 2012; Novo, 2009; Pereira, 2012).

1.3. Trabalho colaborativo, satisfação e *burnout* na profissão docente: associações (im)prováveis

Ao processo de trabalho com os outros que o trabalho na escola acarreta, associa-se inevitavelmente a questão do *desenvolvimento profissional* dos docentes. O desenvolvimento profissional relaciona-se, não só com os aspetos referentes à prática didática, mas também com os aspetos interacionais (Ponte, 1997), e envolve necessariamente a capacidade de lidar com a mudança constante (Saraiva & Ponte, 2003). A mudança é uma fonte de incerteza e de tensão (Saraiva & Ponte, 2003) que poderá afetar a satisfação no trabalho.

A *satisfação no trabalho* (satisfação profissional) é uma temática que tem suscitado, ao longo dos anos, bastante interesse entre os investigadores, descrita desde a década de 30, sendo abordada quer no campo da Psicologia Social, quer no da Psicologia das Organizações. Sobretudo na década dos anos 70 e 80, a satisfação no trabalho foi considerada “como uma atitude com consequências para o indivíduo e para a organização”, evoluindo o interesse nesta temática para aspetos relacionados com o “desenvolvimento pessoal do indivíduo, num contexto de educação ao longo da vida” (Seco, 2000, p. 73).

Hoppock (1935), considerado o primeiro autor a publicar sobre a temática, definiu a satisfação profissional como a “combinação das circunstâncias fisiológicas, psicológicas e ambientais que permite à pessoa afirmar com toda a clareza que está feliz com o seu trabalho”.

Segundo Lester (1987), sendo a atividade do ensino única, a definição e a medição da satisfação no trabalho deve ser também adaptada a este contexto. Assim, para Lester (1982, p. 1), citada por Seco (2000, p. 87), “job satisfaction is defined as the extent to which the teacher perceives and values various factors (job characteristics) of the work situation”⁹, tendo a autora desenvolvido um instrumento específico para a sua avaliação no âmbito da docência, o *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ; Lester, 1987; adaptado e validado por Seco, 2000).

Segundo Briscoe e Peters (1997), a colaboração é um fator de aumento de satisfação do trabalho, e num estudo realizado na área da saúde (Stichler, 1990) foi encontrada uma correlação positiva entre a colaboração enfermeiros-chefe de enfermagem com a satisfação no trabalho.

O reverso da satisfação no trabalho pode ser o *burnout*. O *burnout* sofrido pelos professores é um fenómeno largamente descrito na literatura, especialmente nas últimas décadas, onde aparentemente tem crescido entre docentes no ensino americano (Cunningham, 1983; Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte, & Grau-Alberola, 2009; Marqués-Pinto, Lima, & Lopes da Silva, 2005; Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002; Stichler, 2009).

⁹ “a satisfação no trabalho é definida como o grau em que o professor percebe e valoriza os vários fatores (características do trabalho) da situação de trabalho”

Na revisão da literatura¹⁰, encontramos o *burnout* descrito como sinais físicos e comportamentais resultantes da grande exigência de forças e de energia, conduzindo ao esgotamento por exaustão (Freudenberger, 1974), e encontramos o *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1981; 1986) como o instrumento mais utilizado para avaliar o constructo. Segundo Maslach e Jackson (1981), o *burnout* é uma síndrome caracterizada pelo crescimento de sentimentos de exaustão emocional, despersonalização e de realização pessoal reduzida que ocorrem em indivíduos que desenvolvem a sua profissão no contacto com os outros. Para Cunningham (1983), o *burnout* é outra designação para o *stress* vivido por pessoas que trabalham em ocupações de grande intensidade interpessoal sujeitas a tensão continuada. De forma semelhante, de acordo com Maslach e Shaufeli (1993), o *burnout* é como que uma extensão ao *stress* ocupacional, que ocorre num processo longo no tempo, onde o trabalhador se sente esgotado nos seus recursos face às exigências em lidar com a situação.

Também nesta linha, e segundo Shirom (1989) e Shirom e Melamed (2005, 2006), o *burnout* é visto como uma reação afetiva ao stress contínuo, manifestando-se pelo esgotamento gradual ao longo do tempo de recursos energéticos intrínsecos dos indivíduos, levando a sentimentos de exaustão emocional, cansaço físico e cansaço cognitivo. Estes autores (2006) criaram para a sua avaliação, o *Shirom-Melamed Burnout Measure*.¹¹

O *burnout* tem sido, de facto, reconhecido como um problema importante associado ao *stress*, sendo as profissões mais vulneráveis aquelas em que envolvem um relacionamento interpessoal, onde a educação “is a prime example”¹² (Maslach & Leiter,

¹⁰ Como conceito, o burnout teve a sua origem nos Estados Unidos na década de setenta e tornou-se, desde então, num fenómeno social importante à escala global, como podemos constatar na cit. in Schaufeli e colaboradores (2009). É interessante notar que a progressão do interesse no burnout parece corresponder ao desenvolvimento económico dos países envolvidos. O conceito de burnout surgiu inicialmente como um problema social e não como um constructo académico (Maslach & Shaufeli, 1993). O conceito relaciona-se com a experiência das pessoas com o trabalho e desde então tem inspirado pesquisadores/académicos a estudar e a tentar perceber cada vez mais sobre o que é e porque acontece, a descobrir como lidar com ele, a combatê-lo ou a impedi-lo (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

¹¹ Instrumento que, em contraste com o de Maslach, é mais curto, mais adequado fatorialmente e não requer o pagamento de licença. Está traduzido e adaptado para a população portuguesa (Gomes, 2012).

¹² “é um exemplo primordial”

1999, p. 2). O *stresse* entre professores relaciona-se com os problemas com os alunos (p. e., a sua baixa motivação e a indisciplina), com a natureza do trabalho docente e com as relações que o professor estabelece, quer com colegas, quer com a instituição onde desenvolve a sua atividade, e é gerador de sentimentos negativos como raiva, ansiedade, tensão, frustração e depressão (Gomes & Cruz, 2010; Marqués-Pinto et al., 2005).

Como consequências do *burnout*, podem encontrar-se uma redução no relacionamento professor-aluno e na motivação de ambos, aumento do absentismo, desejo de reforma antecipada (Cunningham, 1983); sentimentos de infelicidade consigo mesmo e de insatisfação no trabalho (Maslach & Jackson, 1981); fraco desempenho laboral (Taris, 2006). Cunningham (1983) acrescenta ainda que os professores que sentem *burnout* tendem a ser dogmáticos em relação às suas práticas e a seguirem de forma rígida as rotinas. Inversamente, uma forma de prevenir o *burnout* poderá decorrer dos professores acompanharem iniciativas de reestruturação escolar (Leithwood, Menzies, Jantzi, & Leithwood, 1996).

Na nossa revisão da literatura, há poucos estudos que liguem o *burnout* aos modos de trabalho, ainda que na literatura se considere essa análise importante (Schwab, 1983). Por exemplo, no estudo de Kalliath e Morris (2002), com enfermeiros, os autores mostraram uma relação negativa entre a satisfação no trabalho e a exaustão emocional, sugerindo que uma implicação do trabalho colaborativo de enfermeiros, administradores e educadores para melhorar a satisfação no trabalho podia funcionar como um antídoto para o *burnout*.

O estudo de Estryin-Béhar e colaboradores (2007) complementa este achado, ao verificarem que altos níveis de *burnout* se associavam a grande risco de abandono da profissão e que, de modo a prevenir esse abandono, seria importante promover o trabalho colaborativo e multidisciplinar.

Também entre profissionais de saúde, foi encontrado menor *burnout* entre aqueles que reportavam níveis mais elevados de clareza e de identificação aos papéis na equipa caracterizados como aspetos da colaboração (Onyett, 1997). Ainda com profissionais de saúde, Martinussen, Adolfsen, Lauritzen e Richardsen (2012) mostraram uma correlação negativa entre a colaboração e a exaustão emocional.

Finalmente, encontrámos dois estudos que encontraram correlações negativas entre *stress* e o modo colaborativo de trabalho (Almost & Spence-Laschinger, 2002; Stichler, 1990), no entanto, mais uma vez, estas investigações reportam-se a profissionais de saúde.

Deste modo, não encontrámos qualquer pesquisa que analisasse a relação entre estes constructos em professores, ainda que haja a referência à potencial ligação entre a colegialidade artificial, a perda da autonomia, a insatisfação e o *burnout* (Kelchtermans, 2006). Nesta mesma revisão, Kelchtermans (2006) fala de como uma cultura colaborativa pode ser, simultaneamente, valiosa na redução de *stress* e fonte adicional de carga, ainda que subtil, pela necessidade constante de ter de manter e alimentar esse modo de ação.

Em síntese, todos os estudos que revimos na literatura em Portugal sobre o comportamento colaborativo entre professores são de natureza qualitativa¹³ (Esgaio, 2011; Forte, 2005; Guerra, 2013; Menezes et al., 2001; Nogueira, 2012; Novo, 2009; Pereira, 2012), no entanto, dada a nossa formação académica, queríamos estudar a extensão do comportamento colaborativo ao nível do corpo docente de um agrupamento de escolas, mas de forma quantitativa (Objetivo 1).

Face a este nosso objetivo, fizemos uma pesquisa bibliográfica para averiguar a existência ou não de um instrumento que pudesse ser utilizado e constatámos a não existência de qualquer instrumento na área da educação.

A já referida *Collaborative Behavior Scale de Stichler* (CBS; 1989), embora construída e aplicada na área da saúde, mostrou-se como um instrumento em que todos os vinte itens que constituem esta escala (versão longa) apresentavam uma formulação bastante clara e que de forma inequívoca e facilmente poderiam ser transpostos para uma área diferente como a educação (p.e., Item 3. “We support each other as team members”; Item 4. “We work as partners”).

¹³ Uma pesquisa que se aproxima do nosso objeto e metodologia de estudo é a de Silva (2012), no entanto, aborda não o comportamento colaborativo, mas o interesse pela colaboração, tendo o autor desenvolvido uma escala para a sua avaliação. Também próximo do nosso objeto de estudo é a pesquisa de Costa (2010) com a utilização de um questionário que avalia o grau de participação na vida da escola, avaliando a colaboração em alguns itens.

Outro aspeto que contribuiu para a nossa escolha foi que a CBS é composta por duas partes: a CBS-1 que caracteriza a medida da extensão do comportamento colaborativo na relação enfermeiro-médico e a CBS-2 que caracteriza a medida da extensão do comportamento colaborativo na relação enfermeiro-gestor. Apesar de a escala ter sido construída para analisar a extensão do trabalho colaborativo em relações hierárquicas, esta divisão permite-nos uma adaptação ao contexto do nosso estudo, dado que pretendemos fazer a caracterização dos comportamentos colaborativos que existem entre os professores na sua relação de trabalho com outros professores — enquanto colegas — e nas suas relações com professores que desempenham outras funções, nomeadamente membros da direção do agrupamento e coordenadores de departamento.

Por último, o facto de existir uma versão reduzida da CBS, a *Collaborative Behavior Scale-Shortened* (CBSS), constituída por apenas oito itens, foi também um elemento tido em conta na nossa opção, dado que permitia, não só ir ao encontro do nosso estudo, mas também a aplicação de questionários pouco extensos.

Assim, pretendíamos também proceder à adaptação e validação da versão portuguesa deste instrumento numa amostra de docentes (na sua versão longa e reduzida) (Objetivo 2).

Para essa validação, para além de estudar as propriedades psicométricas da CBS, iremos estudar a validade convergente com um questionário existente em Portugal para a satisfação no trabalho [*Teacher Job Satisfaction Questionnaire* de Lester (1982) e adaptado por Seco (2000)] e a validade divergente com outra escala existente em Portugal para o *burnout* [Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed, tradução e adaptação de Gomes (2012)].

Para essa validação para além de analisarmos as propriedades psicométricas dos instrumentos, traduzidos e adaptados por nós neste estudo, pretendemos também averiguar possíveis relações do trabalho colaborativo com a satisfação no trabalho e o *burnout*; e também averiguar possíveis relações entre o trabalho colaborativo e os cargos de natureza pedagógica, nomeadamente de coordenação e de direção.

Capítulo 2. Metodologia dos Estudos Realizados

2.1. O Contexto de Realização dos Estudos: O Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

Para Boavida e Ponte (2002, p. 2) a colaboração tem surgido como uma ferramenta de trabalho relevante em contexto educativo, à semelhança do que já se verificou na área empresarial e do do trabalho científico.

Fruto da política educativa do Ministério da Educação e Ciência, as *organizações escolares*, que frequentemente se caracterizam por uma cultura organizacional de natureza individualista e hierarquizada, têm vindo a ser confrontadas com alterações organizacionais que potenciam o desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores. Em sua consequência, considerámos pertinente desenvolver um estudo em contexto de um agrupamento escolar e aplicado numa amostra por conveniência constituída por docentes que nesse agrupamento desenvolviam a sua atividade profissional.

As duas primeiras decisões metodológicas que foram tomadas prenderam-se com a natureza do estudo e o local de aplicação do mesmo. A escolha recaiu num estudo de natureza quantitativa, descritiva e correlacional. No que respeita ao contexto de aplicação, a opção recaiu no agrupamento de escolas em que a autora exerce funções docentes, tomando como precaução a reserva de identidade para controlar algum viés nas respostas dos participantes. As razões desta nossa escolha assentam no facto de ser um agrupamento que em termos organizacionais é recente, resultando da agregação de uma escola secundária com dois agrupamentos de escola, bem como ser uma organização disponível e interessada nos resultados deste estudo para a sua autoavaliação. Apresentamos uma breve caracterização do agrupamento de aplicação do estudo.

O Agrupamento de escolas escolhido para aplicação do nosso estudo foi criado por despacho governamental em junho de 2012. Este agrupamento, designado por *Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste* (AECO) está localizado no concelho e distrito de Coimbra, sendo o único agrupamento de escolas localizado na margem esquerda do rio Mondego dispondo, todas as suas unidades constituintes, de boas acessibilidades.

O AECO é uma instituição do ensino público abrangendo a educação pré-escolar, o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais), sendo constituído por oito unidades de ensino do pré-escolar, onze do 1.º Ciclo, dois do 2.º e 3.º Ciclo e uma do ensino secundário, na sua maioria, em razoável estado de conservação.

Fruto da melhoria das acessibilidades e do crescimento urbanístico que se registou nas duas últimas décadas em toda a sua área geográfica de influencia, o AECO está envolvido num contexto socioeconómico heterogéneo.

Atestando esta heterogeneidade, destaca-se um grande número de alunos que não necessita de apoio socioeconómico, acompanhando-se de um número relevante de situações graves de carência socioeconómica nas famílias de muitos dos seus alunos e que se evidencia pelo número de alunos subsidiados (29%).

Revelando espírito de abertura à comunidade e numa procura de fortalecimento mútuo, existem vários protocolos/parcerias entre o agrupamento e diversos parceiros locais, e regionais como instituições ou empresas da região, entre outras. Esta abertura à comunidade tem contribuído grandemente para o enriquecimento das vivências pedagógicas e técnicas do agrupamento.

Em termos organizacionais, o agrupamento é composto por um órgão colegial de direção estratégica, o Conselho Geral, constituído por 21 elementos onde estão representados os diferentes elementos da comunidade educativa, a autarquia e a comunidade local (art.º 8, ponto 1 do RI do Agrupamento, p. 11). A este órgão cabe desde a aprovação de documentos fundamentais da organização escolar — Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno — até à eleição e destituição do diretor. Tem ainda como competências, entre outras, acompanhar a ação dos órgãos de administração e gestão, definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, aprovar o relatório de contas de gerência.

Ao diretor, coadjuvado por um subdiretor, que se constitui como órgão de natureza unipessoal, é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, presidindo ao Conselho Pedagógico.

O Conselho Pedagógico é um órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, sendo constituído por 17 elementos onde se encontram representados, através do respetivo coordenador, os departamentos curriculares, os diretores de turma e de curso, o coordenador de projetos e a biblioteca (ponto 1 do art.º 36 do RI do agrupamento).

2.2. Objetivos

A recente criação de mega agrupamentos impuseram a todos os docentes modos de agir e de relacionamento mais colaborativos. Por isso, pretendemos conhecer, no contexto de um mega agrupamento escolar, a extensão do comportamento colaborativo nas interações professor-professor, professor-coordenador e professor-diretor. É também objetivo saber qual o nível de posicionamento dos docentes em relação a cada tipo de cultura docente.

Outros objetivos são analisar a relação do comportamento colaborativo com a satisfação profissional e com o *burnout* e verificar, qual das interações percebidas de comportamento colaborativo e quais das culturas docentes se constitui como variável explicativa da satisfação profissional e do *burnout*.

Como objetivos secundários, quer-se ainda analisar o comportamento colaborativo em função das variáveis sociodemográficas e em função dos grupos de professores com função docente, coordenador, e diretor.

Uma vez que em Portugal não existem medidas quantitativas de avaliação do comportamento colaborativo, constitui também objetivo deste trabalho traduzir, adaptar e validar a *Collaborative Behavior Scalle* (CBS) de Stichler (1992) e a *Collaborative Behavior Scalle Shortened* (CBSS) também de Stichler (2013), duas versões, respetivamente, longa e reduzida, de uma escala que, na versão original, é destinada à avaliação do comportamento colaborativo na área da saúde.

Analisada a adequabilidade dos aspetos que a escala avaliava no domínio da saúde para o domínio do trabalho docente, o nosso estudo, que acontece com uma amostra de professores portugueses, apresenta em concreto três propostas de avaliação do comportamento colaborativo docente: na interação Professor-Professor (Capítulo 3,

ponto 3.1.1), na interação Professor-Coordenador e na Professor-Diretor (Capítulo 3, ponto 3.2).

Todas estas versões portuguesas dos instrumentos obtiveram a designação comum de Escala do Comportamento Colaborativo (ECC), passando a diferenciarem-se pelos três tipos de interação que avaliam (Escala do Comportamento Colaborativo Professor-Professor/ ECC-PP; Escala do Comportamento Colaborativo Professor-Coordenador/ ECC-PC; Escala do Comportamento Colaborativo Professor-Diretor/ ECC-PD) e nas suas formas longa (ECC-PP-L) e reduzida (ECC-PP-R) no caso da Escala do Comportamento Colaborativo Professor-Professor.

Posteriormente pretendemos também analisar de que forma o comportamento colaborativo se relaciona com o nível de posicionamento dos docentes em relação a cada tipo de cultura organizacional docente assim com a satisfação no trabalho (medido pela versão portuguesa da *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*; Seco, 2000) e com o *burnout* (avaliado através da versão portuguesa da Medida de Burnout de Shirom-Melamed; Gomes, 2012). É assim, nosso objetivo analisar o contributo explicativo do comportamento colaborativo em relação às variáveis de satisfação com o trabalho docente e de *burnout* enquanto medida de mal-estar dos docentes.

2.3. Amostra

A amostra total ficou composta pelos 134 docentes do AECO, dos diferentes níveis de ensino que o constituem e que se encontravam em serviço no ano letivo 2013/2014 de um total de 188 docentes.

Deste estudo foram excluídas a autora deste estudo, por ser parte interessada do mesmo, e a Diretora do agrupamento uma vez que não tem turmas atribuídas. Também os técnicos especializados a exercer funções no agrupamento não participaram neste estudo dado que não exercem funções docentes.

Do total de docentes em exercício de funções no agrupamento ($N = 188$) verificámos que cinquenta e quatro docentes (28,7%) não responderam aos questionários, de acordo com os dados da Quadro 1.

Quadro 1*Distribuição de Respostas e Não respostas por Nível/Departamento*

Nível Ensino/Departamento	Respostas		Não Respostas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Pré-escolar	11	100	0	0
1º Ciclo	26	58	19	42
C. Experimentais	16	100	0	0
C. Sociais e Humanas	15	63	9	38
Educação Especial	5	50	5	50
Expressões	22	85	4	15
Línguas	27	82	6	18
Matemática/TIC	12	52	11	48
Total	134	71	54	29

A aplicação de uma ficha de dados sociodemográficos permitiu a caracterização da amostra. Dos 134 docentes da nossa amostra, 28 eram do sexo masculino (20,9%) e 106 do sexo feminino (79,1%).

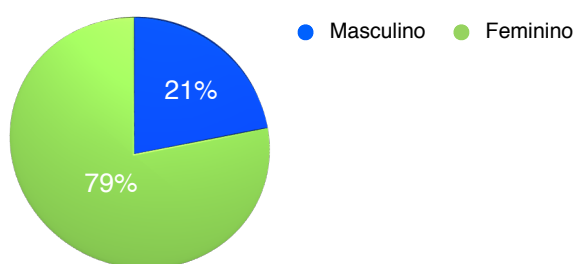


Gráfico 1. Apresentação da percentagem (%) de sujeitos na totalidade da amostra ($N = 134$) por género.

As idades situaram-se entre os 27 e os 63 anos de idade, sendo a média da idade de 51,2 anos ($DP = 7,06$).

Relativamente às habilitações académicas, verificou-se que a maior parte era licenciada ($n = 109$; 81,3%), havendo 20 docentes com o mestrado (14,9%), quatro com o bacharelato (3,0%) e um sem grau académico (0,7%).

A maioria pertencia ao quadro do agrupamento ($n = 111$; 82,8%), sendo os restantes 23 (17,2%) docentes de quadro zona pedagógica (QZP), docentes com condições específicas (DCE) ou docentes contratados. Para estes docentes, dado que não apresentavam vínculo com o agrupamento, criámos a categoria “Outra”.

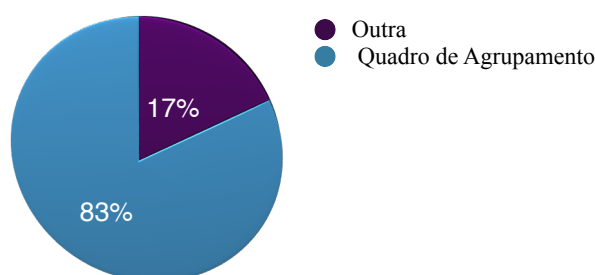


Gráfico 2. Apresentação da percentagem (%) de sujeitos na totalidade da amostra ($N = 134$) na relação contratual.

Quanto ao nível de ensino que lecionavam ao momento do estudo, dez docentes estavam no pré-escolar, 27 lecionavam o 1.º ciclo, 14 o 2.º ciclo, 29 o 3.º ciclo, 21 os cursos profissionais e 33 o nível secundário; no que respeita ao número de níveis, 99 (73,9%) lecionavam apenas um nível e 35 (26,1%) lecionavam mais que um nível de ensino.

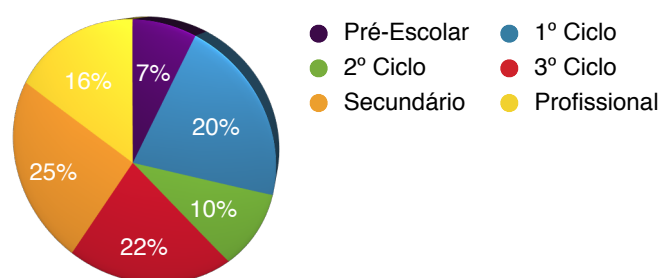


Gráfico 3. Apresentação da percentagem (%) de sujeitos na totalidade da amostra ($N = 134$) por nível de ensino.

Todos estes aspetos e respetiva análise estatística são apresentados na Quadro 2.

Quadro 2*Caracterização das Variáveis Sociodemográficas da Amostra (n = 134)*

		<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	χ^2	<i>p</i>
Idade	< 50 anos	62	46,3	51,20	7,07	0,75	0,388
	> 50 anos	72	53,7				
Sexo	Masculino	28	20,9	45,40 < 0,001			
	Feminino	106	79,1				
Habilitações	Mestrado	20	14,9	233,10 < 0,001			
	Licenciatura	109	81,3				
	Bacharelato	4	3,0				
	Sem grau	1	0,7				
Relação com AECO	QA/QE	111	82,8	57,79 < 0,001			
	QZP/DCE/C	23	17,2				
Nível de ensino atual	Pré-escolar	10	7,5	18,06 0,003			
	1º Ciclo	27	20,2				
	2º Ciclo	14	10,4				
	3º Ciclo	29	21,6				
	Secundário	33	24,6				
	Profissionais	21	15,7				
Nº de níveis lecionados	Um nível	99	73,9	30,57 < 0,001			
	> 1 nível	35	26,1				

Notas: *M* = média; *DP* = desvio-padrão; χ^2 = Qui-quadrado da aderência; *p* = nível de significância. QA/QE = Quadro de agrupamento e de escola. QZP/DCE/C = Quadro de zona pedagógica/destacamento por condições específicas/contratados.

Da amostra inicial ($n = 134$) constituíram-se as seguintes subamostras para efeitos de análise dos dados. Uma primeira subamostra ficou constituída por 105 (76,86% da amostra total) que, no agrupamento, só tinham a prática letiva e não desempenhavam cargos de coordenação, nem cargos como membros da direção. Assim, à amostra inicial foram retirados docentes que desempenhavam nomeadamente coordenação de diretores de turma ($n = 3$), coordenação de cursos profissionais ($n = 6$), coordenação de departamento curricular ($n = 8$), coordenação de área disciplinar ($n = 4$) coordenação de estabelecimento ($n = 2$), coordenação de projetos ($n = 4$) e membros da direção ($n = 2$)

num total de 29 sujeitos. A tomada de decisão de criar esta subamostra justifica-se uma vez que no estudo realizado dois dos instrumentos utilizados têm como finalidade avaliar a percepção dos comportamentos colaborativos entre professor - coordenador e professor - diretor. Deste modo obtém-se um maior controlo amostral além de não ser objetivo do estudo a percepção destes comportamentos entre elementos que desempenhavam o mesmo cargo.

A segunda subamostra foi constituída pelos elementos que desempenham apenas cargos de *coordenação* ($n = 27$, 15%) dado que também é objetivo do estudo avaliar a percepção dos comportamentos colaborativos entre coordenador e diretor. Num universo de 29 docentes com cargo de coordenação, foram excluídos com já referido anteriormente, diretor do agrupamento e a autora deste estudo.

2.4. Instrumentos

Para recolha de dados utilizámos os seguintes instrumentos: um questionário de dados sociodemográficos construído para o estudo, a *Collaborative Behavior Scale* (CBS; tradução portuguesa) para avaliar a percepção dos comportamentos colaborativos entre os professores; a *Collaborative Behavior Scale Shortened* (CBSS; tradução portuguesa) para avaliar a percepção dos comportamentos colaborativos entre professor-coordenador, professor-diretor e coordenador-diretor; o *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* de Lester (1982; adaptado por Seco, 2000) para avaliar a satisfação; a *Medida de Burnout de Shirom-Melamed* (MBSM; tradução e adaptação de Gomes, 2012) que avalia como o docente se sente no seu trabalho.

Foi ainda construído para este estudo um pequeno questionário para verificar o nível de posicionamento dos docentes relativamente a cada tipo de cultura docente. Segue-se a descrição de cada um dos instrumentos utilizados.

2.4.1. Questionário de Dados Sociodemográficos e Profissionais. Este questionário foi elaborado especificamente para este estudo, recolhendo dados relativamente à idade, sexo, relação contratual de trabalho com o agrupamento, tempo de serviço docente, tempo de serviço no agrupamento em estudo, as habilitações literárias, nível de ensino que o docente leciona, área de formação e o desempenho de cargos. Os dados recolhidos permitiram a caracterização da amostra (Apêndice 1).

2.4.2. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor - versão longa (ECC-PP-L) - Versão portuguesa da Collaborative Behavior Scale (CBS). A versão original da *Collaborative Behavior Scale* (CBS)-Versão longa foi elaborada e validada por Stichler (1989) — Parte A (Enfermeiro-Médico), Parte B (Enfermeiro-Gestor) (Anexo 1), para determinar a extensão da percepção dos comportamentos colaborativos nas relações de trabalho, tendo sido desenvolvida com base no trabalho teórico de Deutsch (1973) e Homans (1950).

Ambas as partes A e B são constituídas por vinte itens com alfas de Cronbach elevados (respetivamente de 0,96 e 0,98) numa escala tipo Likert de quatro pontos com quatro respostas possíveis (1 = *Raramente*; 2 = *Às vezes*; 3 = *Frequentemente*; 4 = *Quase sempre*), em que quanto maior a pontuação total, maior a relação colaborativa (Stichler, 1992). Os estudos de Beisel (1998) e de King e Lee (1994) vieram confirmar as suas boas propriedades psicométricas em enfermeiros.

Com a finalidade de obter a versão portuguesa da *Collaborative Behavior Scale* (CBS) de Stichler (1989) e após termos obtido da autora a respetiva autorização, iniciou-se o processo de tradução e adaptação da *Collaborative Behavior Scale* de Stichler (CBS versão longa) de acordo com o método de tradução-retroversão citado em Hill e Hill (2008). Através deste método, traduziu-se para português a versão original da CBS em inglês dos questionários. A tradução foi realizada por duas pessoas com elevados conhecimentos da língua inglesa.

Com vista ao aperfeiçoamento da tradução adaptaram-se, em alguns itens, os termos utilizados no âmbito da saúde da versão original para os correspondentes na área da educação, sempre com a finalidade de conseguir uma tradução que não alterasse o sentido dos itens do instrumento.

Apresentamos, de seguida, as alterações por nós introduzidas:

- item 7: na versão original “*There is a sharing of expertise and talents between us*” que na versão portuguesa passou a “Há uma partilha de conhecimentos e competências entre nós”;
- item 10: na versão original “*My opinions are listened to*” e que na versão portuguesa passou a “As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa”;

- item 12: na versão original “We work together as associates” e que na versão portuguesa passou “Trabalhamos juntos como colaboradores”;
- item 15: na versão original “We both actively participate in the relationship in order to meet our patient care goals” e que na versão portuguesa passou a “Participamos ativamente para atingir os objetivos que integram o PE¹⁴ do Agrupamento”.

Seguiu-se a retroversão do questionário, realizada por outra pessoa com domínio nas duas línguas, traduzindo-se a versão portuguesa do questionário para inglês. Procedemos depois à comparação dos dois questionários, a versão original e a versão traduzida por nós.

Posteriormente, o questionário traduzido foi respondido por cinco docentes de outros agrupamentos (que não fazem parte da nossa amostra) com o objetivo de verificarmos se todos os itens eram percebidos de forma clara. Procedemos, em face das respostas, a pequenos acertos gramaticais e semânticos.

Concluída esta fase, a versão portuguesa da *Collaborative Behavior Scale* (CBS) foi por nós designada de *Escala de Comportamento Colaborativo* (ECC), tendo optado pela abreviatura ECC-L para a correspondente versão longa.

Assim, a *Escala de Comportamento Colaborativo (versão longa) Professor-Professor* (ECC-PP-L) é a tradução portuguesa da *Collaborative Behavior Scale* (CBS) (versão longa) constituída por 20 itens a serem respondidos numa escala de tipo Likert com quatro níveis: 1 = *raramente*; 2 = *às vezes*; 3 = *frequentemente*; 4 = *quase sempre* (Apêndice 2).

2.4.3. Escala de Comportamento Colaborativo (versão reduzida): Professor-Professor (ECC-PP-R); Professor-Coordenador e Professor-Diretor-Versão portuguesa da *Collaborative Behavior Scale-Shortened* (CBSS). A versão original da *Collaborative Behavior Scale-Shortened* (CBSS) — Versão reduzida — Foi elaborada e validada por Stichler (2013), usando um painel com cinco especialistas que selecionaram oito itens da versão original de 20 que identificavam três dimensões da colaboração: equilíbrio de poder (*balancing of power*), integração (*integration*) e valorização interpessoal (*interpersonal valuing*).

¹⁴ Projeto Educativo

Esta versão reduzida é constituída por oito itens (6, 10, 11, 13, 16, 18, 19 e 20) da versão longa da CBS original (Anexo 2), tendo sido usada em 36 hospitais ($n = 480$). Avalia o stresse entre enfermeiros e o diretor de serviço (*front-line manager*). Demonstrou uma elevada consistência interna (Coeficiente de alfa de Cronbach de 0,96).

De modo a obtermos a versão portuguesa da *Collaborative Behavior Scale-Shortened* (CBSS) — versão reduzida, de Stichler (2013) e após termos obtido da autora a respetiva autorização, iniciou-se o processo de tradução e adaptação deste instrumento de acordo com o método de tradução-retroversão citado em Hill e Hill (2008). Através deste método, traduziu-se para português a versão original da CBSS em inglês do questionário. A tradução foi realizada por duas pessoas com elevados conhecimentos da língua inglesa.

A *Escala de Comportamento Colaborativo (versão reduzida) Professor-Professor* (ECC-PP-R) é a tradução portuguesa da *Collaborative Behavior Scale Shortened* (CBSS) (versão reduzida) constituída por oito itens a serem respondidos na mesma escala de tipo Likert com quatro níveis: 1 = *raramente*; 2 = *às vezes*; 3 = *frequentemente*; 4 = *quase sempre*. Os oito itens desta versão reduzida são os itens 6, 10, 11, 13, 16, 18, 19 e 20 da versão longa da Escala de Comportamento Colaborativo (ECC) traduzida por nós. Como já referido procedemos à adaptação do item 10 “*My opinions are listened to*” que na versão portuguesa passou a “As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa” (Apêndice 3).

2.4.4. Questionário de Satisfação Profissional dos Professores - Versão portuguesa da *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ). Este questionário foi desenvolvido por Lester (1982) para avaliação da satisfação profissional dos docentes, sendo a versão final constituída por 66 itens e validada numa amostra de 620 docentes americanos, onde obteve um alfa de Cronbach de 0,93.

A adaptação e validação deste instrumento para docentes portugueses foi realizada por Seco (2000), ficando a versão final com 70 itens (35 com formulação positiva e 35 com formulação negativa) numa amostra de 752 docentes, com índice de consistência interna elevado (α de Cronbach = 0,91) (Anexo 3). Esta autora utilizou como escala de

medida a mesma usada por Lester, de tipo Likert, com cinco opções de resposta (1 = *Completamente em desacordo*; 2 = *Em desacordo*; 3 = *Não concordo nem discordo*; 4 = *De acordo*; 5 = *Completamente de acordo*) distribuídos por cinco fatores (menos quatro relativamente a Lester): *Natureza do próprio trabalho*, que engloba 21 itens, com alfa de Cronbach de 0,86; *Recompensas pessoais* (19 itens) (α de Cronbach = 0,85); *Condições materiais de trabalho* (8 itens) (α de Cronbach = 0,89); *Relação com os colegas* (14 itens) (α de Cronbach = 0,84) e *Relações com os Órgãos de Gestão* (8 itens) (α de Cronbach = 0,88).

No presente estudo designámos o instrumento para medir a satisfação profissional como Questionário de Satisfação Profissional dos Professores-Versão portuguesa da *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ) onde foram usados três dos cinco fatores da TJSQ, ficando o questionário com um total de 43 itens agrupados em três dimensões. Na dimensão *Natureza do próprio trabalho*, os 21 itens que o constituem relacionam-se com a criatividade e autonomia sentida na profissão docente, e são inerentes à interação com os alunos, e com as tarefas diárias do professor, sendo constituído pelos itens números 01, 03, 04, 07*, 12, 15, 18, 20, 22*, 23*, 27*, 33, 35*, 41*, 46, 49, 50*, 54*, 56, 60 e 67*. A dimensão *Relação com os colegas* é formada por 14 itens (itens n.º 09, 13, 17*, 25, 30*, 36, 38*, 39*, 44*, 47*, 51, 57*, 62* e 69) que estão relacionados com a interação com os outros professores. A dimensão *Relações com os Órgãos de Gestão* reúne oito itens referentes ao papel e às atitudes do órgão de gestão (itens n.º 06, 10*, 16*, 21, 24, 37*, 48 e 70). Todos os itens assinalados com asterisco correspondem a um item invertido (Apêndice 4).

Do instrumento traduzido e validado por Seco (2000) excluímos dois fatores: *recompensas pessoais* e *condições materiais do trabalho*, pois afastam-se dos objetivos do nosso estudo e também porque tornavam muito extenso o protocolo de investigação. Além disso, e de acordo com Lester (1982, p. 6), “the best use of this instrument is to score each of the nine subscales of dimensions of teacher job satisfaction as separate variables”¹⁵.

¹⁵ “O melhor uso deste instrumento é cotar cada uma das novas subescalas de dimensões da satisfação no trabalho docente como variáveis separadas”.

O cálculo dos totais desta escala é obtido pelo somatório das somas dos fatores. Segundo Seco (2000), este questionário parece revelar características psicométricas que recomendam o seu uso como instrumento de investigação na área da satisfação dos professores (a validade convergente foi suportada com a *Satisfaction with Life Scale*, embora com correlação baixa).

2.4.5. Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM). A versão portuguesa da Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM) foi adaptada por Gomes (2012) a partir dos trabalhos desenvolvidos por Armon, Shirom e Melamed (2012) e Shirom e Melamed (2006) que desenvolveram este instrumento com o objetivo de avaliar os níveis de *Burnout* no trabalho (Anexo 4).

O *Burnout* é um fenómeno que deve ser compreendido como um estado afetivo que se caracteriza pela exaustão emocional, fadiga física e cognitiva resultante de acontecimentos de vida stressante e da exposição do trabalhador a situações prolongadas de stress profissional (Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006; Shirom, 1989, 2003).

O instrumento é constituído por 14 itens respondidos numa escala tipo Likert de sete pontos (1 = *Nunca ou quase nunca*; 2 = *Muito poucas vezes*; 3 = *Poucas vezes*; 4 = *Por vezes*; 5 = *Algumas vezes*; 6 = *Muitas vezes*; 7 = *Sempre ou quase sempre*). Os itens agrupam-se em três dimensões: 1) *Fadiga física* que inclui os itens 1-6 relativos à sensação de cansaço físico em relação ao trabalho, com conseqüente redução de energia física; 2) *Exaustão emocional* que engloba os itens 7-11 relacionados com a sensação de cansaço emocional implicado no relacionamento com os outros e que resulta na redução do cuidado e sensibilidade face às necessidades dos outros; 3) *Fadiga cognitiva* que corresponde à sensação de cansaço cognitivo em relação ao trabalho, traduzindo-se por uma diminuição da capacidade de pensamento e concentração (itens 12 a 14).

O cálculo da pontuação é conseguido pela soma dos itens de cada subescala, dividindo-se o resultado final pelo número de itens correspondentes. Deste modo valores mais elevados significam maiores níveis de fadiga física, exaustão emocional e fadiga cognitiva. O cálculo da pontuação final é alcançado pela média aritmética dos valores obtidos nas três subescalas (Gomes, 2012).

2.4.6. Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Culturas Docente (QPRTCD). Para podermos verificar o posicionamento dos docentes relativamente ao *tipo de culturas colaborativas* e tendo como referência Hargreaves (1998) foi construída para este estudo por Barreira, Mendes e Pinheiro (2013) uma escala com quatro questões em que cada uma delas representa um tipo de cultura (Apêndice 5).

Em cada tipo de cultura a resposta é dada numa escala de cinco pontos em função do posicionamento do docente em relação aos pólos de cada tipo de cultura (Apêndice 3): *Individualismo* (Trabalho isolado vs. Trabalho colaborativo); *Colegialidade Artificial* (Trabalho em conjunto por obrigação vs. Trabalho em conjunto por iniciativa própria); *Balcanizada* (Trabalho em conjunto em grupo restrito *versus* Trabalho em conjunto em grupo alargado); *Colaboração* (Trabalho em conjunto ocasional vs. Trabalho em conjunto frequente).

2.5. Procedimentos

Numa primeira etapa, abordámos a Diretora do AECO com o objetivo de auscultar a sua opinião quanto à viabilidade e pertinência do estudo. A receptividade foi total, tendo manifestado grande interesse no que respeita à temática, mas também por considerar que os resultados podiam contribuir para a autoavaliação do agrupamento. Em fevereiro de 2014, foi formalizado o pedido de autorização (Anexo 5), que foi concedido, para a aplicação de uma bateria de questionários a todos os docentes do agrupamento. De modo a facilitar a aplicação dos questionários e a podermos monitorizar o grau de respostas durante o período de aplicação dos mesmos decidimos colocar todos os instrumentos numa base do Google Drive. Quanto aos questionários do comportamento colaborativo, foram elaborados os pedidos de autorização à autora, de modo a permitirem a tradução e adaptação dos mesmos e a sua aplicação tendo sido concedida (Anexo 6)

Após estas autorizações, iniciou-se o processo de tradução e adaptação da *Collaborative Behavior Scale* de Stichler (CBS versão longa e CBSS versão reduzida) de acordo com o método de tradução-retroversão já referido anteriormente. Concluída esta fase, a versão portuguesa da *Collaborative Behavior Scale* (CBS) foi por nós designada de *Escala de Comportamento Colaborativo* (ECC), tendo optado pela

abreviatura ECCL para a correspondente versão longa e ECCR para a versão reduzida (Apêndices 2 e 3).

Dada a natureza hierárquica da estrutura organizativa escolar, optámos pela seguinte metodologia relativamente à seleção dos subgrupos respondentes da nossa amostra inicial: decidimos que todos os professores ($n = 134$) respondiam à versão longa da *Escala de Comportamento Colaborativo* (ECCL), tendo como foco a interação Professor-Professor e que designámos por ECC-PP-L. No âmbito das atividades docentes, pretendemos caracterizar com esta escala os comportamentos colaborativos que existem entre um professor e o(s) outro(s) colega(s) professor(es) com quem trabalha.

No que concerne à versão reduzida da *Escala de Comportamento Colaborativo* (ECC-R), pretendíamos avaliar a extensão do comportamento colaborativo na interação Professor-Coordenador (ECC-PC-R), pelo que incluímos somente docentes sem atividade de coordenação a responder a propósito dos coordenadores ($n = 107$). Não era nosso interesse analisar o comportamento colaborativo entre coordenadores porque o nosso foco é o comportamento colaborativo tal como é percebido da base para o topo tal como propõe a autora da escala.

Relativamente à versão reduzida da *Escala de Comportamento Colaborativo* (ECC-R) para avaliação da extensão do comportamento colaborativo na interação Professor-Diretor (ECC-PD-R), decidimos que respondiam docentes sem funções na direção do agrupamento ($n = 132$). Incluímos então docentes sem outros cargos e docentes com cargos de coordenação a responder a esta escala, porque não era nosso interesse analisar o comportamento colaborativo entre elementos da direção.

Concluída esta etapa, e como já referido, de modo a tornar o processo de recolha de dados mais simples, foram introduzidos na plataforma do Google Drive todos os instrumentos utilizados na presente investigação: *Questionário de Dados Sociodemográficos e Profissionais*; *Escala de Comportamento Colaborativo Professor - Professor, versão longa* (ECC-PP-L); *Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor, versão reduzida* (ECC-PP-R); *Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Coordenador* (ECC-PC-R); *Escala de Comportamento*

Colaborativo Professor-Diretor (ECC-PD-R); Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Culturas Docente (QPRTCD).

No final de maio de 2014, todos os 188 docentes em exercício de funções no agrupamento receberam, via diretora do agrupamento, um mail a solicitar a adesão da totalidade do corpo docente à colaboração no estudo. Durante cerca duas semanas foram registadas 65 respostas na base do Google Drive.

Dada a baixa taxa de respostas (34,6%), todos os docentes receberam novo mail a reforçar o pedido anterior e a estabelecer prazos de resposta. A taxa de respostas recebidas aumentou para 51,1% (mais 31 respostas). Após um terceiro mail registaram-se mais 38 respostas atingindo-se um total de 134 respostas (71,3%). Todo este processo de recolha de dados prolongou-se por cerca de um mês, tendo sido encerrado no início de Julho de 2014.

O tratamento estatístico dos dados implicou, numa primeira fase, a transposição dos dados do Google Docs, obtidos num ficheiro Excel, para uma base de dados em SPSS.

Para análise e tratamento dos dados utilizámos o Programa Estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS Statistics, versão 20.0 para Macintosh Mavericks, SPSS, 2011) disponibilizada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Para a apresentação gráfica usámos o Microsoft Excel para Mac 2011.

Identificámos os fatores principais da ECC-PP-L (*versão longa*) *Professor-Professor* e da ECCPP-R (*versão reduzida*) através de uma análise fatorial exploratória. Através da análise factorial podemos conhecer quantos e quais os fatores que um instrumento avalia, e também identificar quais os itens associados a cada fator (Almeida & Freire, 2000).

Para a análise fatorial, retivemos os fatores que apresentavam *eigenvalues* superiores a 1,0 (critério de Kaiser) e que correspondiam a uma inflexão da curva no diagrama de sedimentação (*Scree Plot*). Seguimos ainda a regra de reter os fatores cujo número mínimo explicasse pelo menos 50% da variância total. Uma vez que a solução fatorial encontrada foi interpretável, não se procedeu à rotação dos eixos fatoriais. De

modo a avaliar a validade da análise fatorial exploratória, utilizou-se o critério Kaiser-Meyer-Oblin (*KMO*, medida da adequação da amostragem)¹⁶.

Iniciámos as análises estatísticas com estatísticas descritivas para cada uma das escalas utilizadas na presente investigação. Para a análise dos participantes efetuámos estatísticas descritivas com cálculo de médias, desvios padrão e apresentação da frequência. Calculámos as correlações corrigidas e o valor de alfa quando o item é eliminado de modo a avaliar as propriedades dos itens. Testámos a normalidade da distribuição das frequências, das pontuações totais da ECC-P longa e reduzida, através do teste de Kolmogorov-Smirnov e medidas de achatamento e assimetria para assim tomar decisões quanto às análises estatísticas. Na interpretação dos valores da simetria e da curtose seguimos as notas de Kim (2013) que indicam, para amostras de dimensão média ($50 < n < 300$), que a distribuição é normal se o valor z (estatísticas de simetria e curtose divididas pelos respetivos erros padrão) se situar no intervalo de $]-3,29; 3,29[$.

Para o estudo de fidedignidade, calculámos o alfa de Cronbach que permite verificar a homogeneidade (consistência interna) da *Escala de Comportamento Colaborativo (ECC-PP-L) (versão longa) Professor-Professor* e da *Escala de Comportamento Colaborativo (ECC-PP-R) (versão reduzida) Professor-Professor*. Considerámos, à semelhança de Streiner e Norman (1986), o limite inferior de aceitação do alfa de 0,7 e o limite superior 0,9 para assegurar correlações moderadas e evitar níveis altos de redundância dos itens (Streiner & Norman, 1986).

Avaliámos a consistência interna de cada escala pelo cálculo do coeficiente alfa de Cronbach. De acordo com a bibliografia consultada sobre a consistência interna verificámos que o cálculo do coeficiente alfa de Cronbach é o procedimento mais adequado para escalas de tipo Likert considerando-se, de um modo geral, um instrumento que exiba o valor de 0,70 para o coeficiente alfa como um instrumento com fiabilidade apropriada para avaliar a variável que se pretende medir (Cronbach, 1984; Maroco & Garcia-Marques, 2006; Pallant, 2011).

¹⁶ Para esta medida usámos os critérios de Sharma (1996) referido por Marôco (2011): recomendação excelente no intervalo]0,9; 1]; boa no intervalo]0,8; 0,9]; média no intervalo]0,7; 0,8]; medíocre no intervalo]0,6; 0,7]; má no intervalo]0,5; 0,6] e inaceitável se o valor for $\leq 0,5$.

Investigada a normalidade das distribuições das pontuações, optámos por testes paramétricos de análise da influência das variáveis sociodemográficas e socioprofissionais sobre as pontuações de cada escala. Para o efeito recorreremos ao teste *t* de Student para amostra independentes, ou ANOVA quando apropriado. Seguimos as recomendações de Wilkinson e da *American Psychological Association Task Force on Statistical Inference* (1999) calculando também os tamanhos do efeito nas análises das diferenças, pois o valor de *p* é afetado pelo tamanho da amostra, sendo mais facilmente significativo com amostras grandes (Durlak, 2009; Espirito Santo & Daniel, 2015). Assim, usámos o *d* de Cohen para as situações em que havia homogeneidade de variâncias (verificado através do teste de Levene) e o tamanho dos grupos era semelhante e o *g* de Hedges para as situações em que havia homogeneidade de variâncias e o tamanho dos grupos era diferente (Ellis, 2010; Espirito Santo & Daniel, 2015). Para a ANOVA recorreremos ao η^2 (η^2) através da fórmula seguinte: soma dos quadrados entre grupos / total da soma dos quadrados (Pallant, 2011).

O nível de significância mínimo foi estipulado em 0,05 e, quando apropriado, corrigido pelo método de Bonferroni para as comparações múltiplas nas variáveis independentes. Para os tamanhos de efeito entre dois grupos, considerámos somente os valores superiores ($> 0,80$; Cohen, 1988) e para os tamanhos de efeito nas ANOVAS os grandes ($\geq 0,138$, Pallant, 2011).

Todos os procedimentos de análise descritos anteriormente foram igualmente aplicados para o estudo da análise psicométrica da *Escala de Comportamento Colaborativo* (ECC-PC-R) (*versão reduzida*) *Professor-Coordenador* e da *Escala de Comportamento Colaborativo* (ECC-PD-R) (*versão reduzida*) *Professor-Diretor*.

Na procura de relações ou de associações entre as diferentes variáveis e do seu grau de relação procedemos à análise correlacional para medir a intensidade das relações entre a ECC-P, versão longa e reduzida, ECC-PC-R e ECC-PD-R e a TJSQ, a MBMS e o QPRTCD. Usámos os critérios de Cohen (1988) para as correlações: baixas entre 0,10 e 0,29; moderadas entre 0,30 e 0,49 e altas acima de 0,50.

Testámos a igualdade das correlações de Pearson entre cargos (professor, coordenador, diretor) através da distribuição de *z* de Fischer (Cohen, 1988).

Por último, utilizámos ainda a análise de regressão múltipla na procura de estabelecer predições em relação a uma única variável de critério fazendo uso de uma ou mais variáveis escalares como predictoras. Realizámos, assim, quatro regressões lineares tendo como variáveis dependentes o *burnout* total em duas, e nas outras duas a satisfação total. Como variáveis independentes, e em função das pontuações das correlações, seleccionámos dois conjuntos de variáveis: um relacionado com as variáveis da colaboração e outro com as da cultura. As quatro variáveis da colaboração foram a colaboração com os pares (ECC-PP-R), a colaboração com os coordenadores (ECC-PC-R), a colaboração com o diretor (ECC-PD-R) e a variável cultura total. Referente às culturas, as variáveis independentes foram a cultura por iniciativa própria, a cultura grupo alargado, a cultura por trabalho conjunto e a cultura colaborativa. Com este procedimento demos o devido realce às variáveis que adaptámos relativamente aos instrumentos de trabalho colaborativo, bem como ao instrumento das culturas de trabalho docente construído para este estudo.

Capítulo 3. Resultados

3.1. Análise Psicométrica da Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor: a versão longa (ECC-PP-L) e a versão reduzida (ECC-PP-R)

Nas últimas décadas temos assistido a alterações na forma organizativa das escolas, motivadas sobretudo por decisões de carácter político, e que de algum modo conduziram para a necessidade de colaboração entre docentes como ferramenta privilegiada para o desenvolvimento das escolas e crescimento profissional. Neste sentido, Nóvoa (s.d.) coloca “a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, [...] numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” e que, segundo o mesmo autor, assentam em cinco disposições fundamentais para a definição do professor, no início deste séc. XXI: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o compromisso social e o trabalho em equipa. Em relação a esta última “disposição” Nóvoa (s.d.) refere que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de <<comunidades de práticas>>, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais”.

Para a análise psicométrica das escalas ECC-PP-L e ECC-PP-R, os instrumentos utilizados foram os já descritos no capítulo anterior e incluíram um questionário sociodemográfico, o *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* de Lester (1982; adaptado por Seco, 2000), a Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM; tradução e adaptação de Gomes, 2012) e um pequeno questionário relativo ao tipo de culturas colaborativas designado por nós por *Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Culturas Docentes* (QPRTCD).

3.1.1. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor — versão longa (ECC-PP-L): a versão portuguesa da Collaborative Behavior Scale (CBS). Como já referido no Capítulo 2, procedeu-se à aplicação do método de tradução retroversão (Hill & Hill, 2008) de modo a obter a versão portuguesa da CBS, que

passou a ter a denominação de Escala de Comportamento Colaborativo - versão longa (ECCL). A tradução do instrumento para língua portuguesa manteve a estrutura do instrumento original continuando a ser composto por 20 itens, a serem respondidos numa escala tipo Likert de quatro pontos com quatro respostas possíveis (1 = *Raramente*; 2 = *Às vezes*; 3 = *Frequentemente*; 4 = *Quase sempre*). Como também já referido anteriormente, apenas com vista ao aperfeiçoamento da tradução, adaptaram-se, em alguns itens, os termos utilizados no âmbito da saúde para os correspondentes na área da educação, sempre com a finalidade de conseguir uma tradução que não alterasse as propriedades psicométricas dos instrumentos.

3.1.1.1. Análise de Componentes Principais ECC-PP-L. Procedemos a uma Análise de Componentes Principais (ACP) de modo a identificar as dimensões da escala ECC-PP-L (versão longa) Professor-Professor. Para a análise fatorial, retivemos os fatores que apresentavam *eigenvalues* superiores a 1,0 (critério de Kaiser) e que correspondiam a uma inflexão da curva no diagrama de sedimentação (*Scree Plot*). Seguimos ainda a regra de reter os fatores cujo número mínimo explicasse pelo menos 50% da variância total (Pallant, 2011).

A análise do gráfico de sedimentação da escala ECC-PP-L (Figura 1) apresenta uma inflexão nítida após o primeiro componente, o que suporta a estrutura fatorial de apenas um fator.

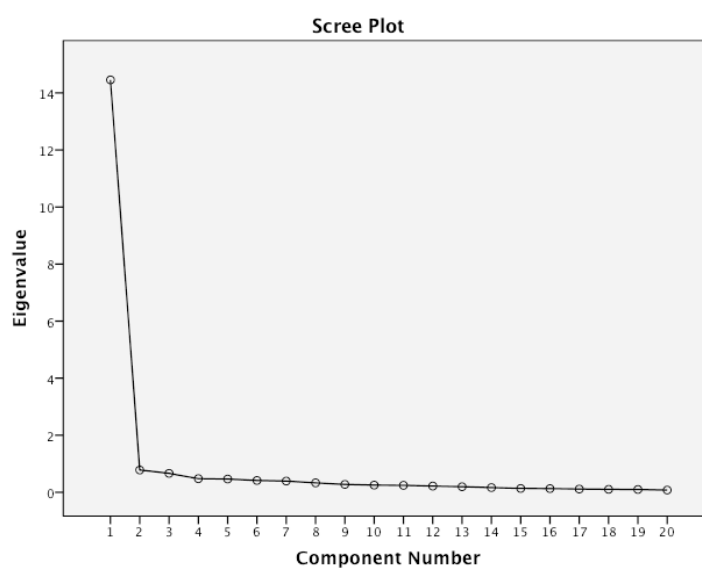


Figura 1. Scree Plot da escala de comportamento colaborativo –versão longa.

Uma vez que a solução fatorial encontrada foi interpretável, não se procedeu a rotação dos eixos fatoriais. De modo a avaliar a validade da análise fatorial exploratória, utilizou-se o critério Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*, medida da adequação da amostragem)¹⁷.

O *KMO* mostrou o valor de 0,963 (Quadro 3), o que revela uma excelente indicação para a análise fatorial, pois está acima do valor de 0,90 (Marôco, 2011). Relativamente ao teste de esfericidade de Bartlett, este foi significativo ($\chi^2 = 3108,927$; $p < 0,001$), indicando que os itens se correlacionavam significativamente. A análise fatorial revelou a presença de um fator com valor próprio de 14,46 (*eigenvalue* = 14,46) excedendo o valor de 1 (Critério de Kaiser), explicando 72,3% da variância.

Quadro 3

Indicadores de Adequação da Amostra e da Matriz à Realização de Análise de Componentes Principais (ACP) da Escala de Comportamento Colaborativo (versão longa) Professor-Professor (n = 134)

Indicadores

Kaiser-Meyer-Olkin of Sampling Adequacy	0,963
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2 = 3108,927$; $p < 0,001$

Na análise fatorial da ECC-PP-L e através da verificação da matriz de correlações, verificámos que todos os itens se correlacionavam, dado que apresentavam correlações acima de 0,30 variando entre o valor mínimo de 0,511 (item 15) e o valor máximo de 0,827 (item 9) (Quadro 4) (Pallant, 2011). No Quadro 4 apresentamos as saturações fatoriais e comunalidades de cada item da ECC-PP-L.

¹⁷ Para esta medida usámos os critérios de Sharma (1996) referido por Marôco (2011): recomendação excelente no intervalo]0,9; 1]; boa no intervalo]0,8; 0,9]; média no intervalo]0,7; 0,8]; medíocre no intervalo]0,6; 0,7]; má no intervalo]0,5; 0,6] e inaceitável se o valor for $\leq 0,5$. Na interpretação do valor do teste de *KMO* foi utilizada a convenção de Kaiser referenciada por Pestana e Gageiro (2008), a qual sugere que a adequação da amostra a uma análise em componentes principais é inaceitável sempre que o valor do teste *KMO* é $< 0,50$; má entre 0,50 e 0,60; razoável entre 0,60 e 0,70; média entre 0,70 e 0,80; boa entre 0,80 e 0,90 e muito boa entre 0,90 e 1.

Quadro 4

Saturações Fatoriais e Comunalidades para a Análise de Componentes Principais da Escala de Comportamento Colaborativo (versão longa) Professor-Professor (n = 134)

<i>Itens da ECC-PP-L</i>	F1	<i>h²</i>
9. Trabalhamos juntos como uma equipa	0,909	0,827
8. Trabalhamos como "iguais" ou "parceiros" para atingir determinados objetivos	0,892	0,796
20. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos	0,892	0,795
6. Confiamos uns nos outros	0,888	0,788
7. Há uma partilha de conhecimentos e competências entre nós	0,888	0,788
12. Trabalhamos juntos como colaboradores	0,888	0,789
18. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa	0,880	0,775
4. Trabalhamos como parceiros	0,874	0,764
3. Apoiamo-nos uns aos outros como membros de uma equipa	0,868	0,753
5. Estamos comprometidos a trabalhar juntos como uma equipa	0,857	0,734
16. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros	0,851	0,724
13. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração	0,849	0,721
10. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa	0,841	0,708
2. Reconhecemos a competência de cada um de nós	0,832	0,693
17. Resolvemos os problemas juntos	0,831	0,690
11. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado	0,826	0,682
19. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos	0,825	0,681
1. Sentimo-nos à vontade para partilharmos ideias uns com os outros	0,800	0,640
14. Para nossa satisfação fazemos um esforço para resolver os conflitos que surgem entre nós	0,773	0,597
15. Participamos ativamente para atingir os objetivos que integram o PE do Agrupamento	0,715	0,511
Valor próprio	14,46	
Variância Explicada	72,3%	

Notas: F1 = Saturação de cada item no único fator (coeficiente de correlação entre o item e o fator); *h²* = Comunalidade (quantidade total de variância que o item partilha com todos os outros itens na análise de componentes principais).

3.1.1.2. Análise da Consistência Interna (ECC-PP-L). Para o estudo de fidedignidade, calculámos o alfa de Cronbach¹⁸ que permite verificar a homogeneidade (consistência interna) da Escala de Comportamento Colaborativo (ECC-PP-L) (versão longa) Professor-Professor.

Considerámos, à semelhança de Streiner e Norman (1986), o limite inferior de aceitação do alfa de 0,7 e o limite superior 0,9 para assegurar correlações moderadas e

¹⁸ O cálculo da consistência interna permite determinar de que modo os itens da escala constituem um todo homogéneo.

evitar níveis altos de redundância dos itens (Streiner & Norman, 1986). Foi então encontrado um alfa de Cronbach para a escala total de 0,980. Este valor é considerado bom para efeitos de investigação (Pestana & Gageiro, 2008), significando que a escala apresenta uma boa consistência interna. Os valores da consistência interna por item são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5

Médias, Desvios padrão, Correlações Corrigidas de Cada Item com o Total e o Alfa de Cronbach se o Item for eliminado para a Escala de Comportamento Colaborativo (versão longa; ECC-PP-L) Professor-Professor (n=134)

Itens da ECC-PP-L	Média ± DP	r item-total corrigida	α se item eliminado
1. Sentimo-nos à vontade para partilharmos ideias uns com os outros	3,01 ± 0,795	0,778	0,979
2. Reconhecemos a competência de cada um de nós	2,93 ± 0,806	0,813	0,979
3. Apoiamo-nos uns aos outros como membros de uma equipa	2,79 ± 0,823	0,852	0,978
4. Trabalhamos como parceiros	2,79 ± 0,876	0,858	0,978
5. Estamos comprometidos a trabalhar juntos como uma equipa	2,81 ± 0,905	0,840	0,979
6. Confiamos uns nos outros	2,80 ± 0,848	0,873	0,978
7. Há uma partilha de conhecimentos e competências entre nós	2,91 ± 0,845	0,873	0,978
8. Trabalhamos como "iguais" ou "parceiros" para atingir determinados objetivos"	2,90 ± 0,895	0,878	0,978
9. Trabalhamos juntos como uma equipa	2,81 ± 0,851	0,897	0,978
10. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa	2,95 ± 0,788	0,822	0,979
11. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado	2,84 ± 0,839	0,806	0,979
12. Trabalhamos juntos como colaboradores	2,80 ± 0,802	0,875	0,978
13. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração	3,04 ± 0,817	0,831	0,979
14. Para nossa satisfação fazemos um esforço para resolver os conflitos que surgem entre nós	2,96 ± 0,784	0,751	0,979
15. Participamos ativamente para atingir os objetivos que integram o PE do Agrupamento	3,11 ± 0,801	0,689	0,980
16. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros	2,87 ± 0,826	0,833	0,979
17. Resolvemos os problemas juntos	2,78 ± 0,779	0,812	0,979
18. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa	2,94 ± 0,802	0,866	0,978
19. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos	2,87 ± 0,830	0,805	0,979
20. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos	2,86 ± 0,894	0,878	0,978

Como podemos observar no Quadro 5, nenhum "alfa se o item for eliminado" é maior que o alfa global do respetivo fator, pelo que todos os itens devem ser mantidos. Verificámos ainda que o item que tem pontuação média mais alta é o item 15 ("Participamos ativamente para atingir os objetivos que integram o PE do Agrupamento"; $M = 3,11$; $DP = 0,801$) e o item 17 ("Resolvemos os problemas juntos")

o que pontua menos ($M = 2,78$; $DP = 0,779$). Finalmente, nenhum item se afasta da média dos itens ($M = 2,904$; $DP = 0,700$; $p > 0,05$).

3.1.1.3. Análise Descritiva (ECC-PP-L). Para a análise da escala global, efetuámos estatísticas descritivas com cálculo de médias e desvios padrão. Testámos a normalidade da distribuição das frequências, das pontuações totais da ECC-P longa através do teste de Kolmogorov-Smirnov e medidas de achatamento e assimetria para assim tomar decisões quanto às análises estatísticas. Na interpretação dos valores da simetria e da curtose seguimos as notas de Kim (2013) que indicam, para amostras de dimensão média ($50 < n < 300$), que a distribuição é normal se o valor z (estatísticas de simetria e curtose divididas pelos respetivos erros padrão) se situar no intervalo de $] -3,29; 3,29[$.

Assim, na ECC-PP-L, os professores apresentaram uma pontuação média de 2,904 ($DP = 0,700$; $T = 49,538$) variando entre 1,10 e 4,00 ($IC\ 95\% = 2,760$ a $3,048$). A distribuição das pontuações nesta amostra não foi normal segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov ($K-S = 0,085$; $p < 0,05$), no entanto foi simétrica (simetria = $-0,156$; $EP = 0,209$; valor $z = -0,746$) e platicúrtica (curtose = $-0,731$; $EP = 0,416$; valor $z = -1,752$).

3.1.2. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor — versão reduzida (ECC-PP-R) — a versão portuguesa da *Collaborative Behavior Scale Shortened* (CBSS). Como referido no Capítulo 2, procedeu-se à aplicação do método de tradução retroversão (Hill & Hill, 2008) de modo a obter a versão portuguesa da CBSS, que passou a ter a denominação de Escala de Comportamento Colaborativo-versão reduzida (ECCR). A tradução do instrumento para língua portuguesa manteve a estrutura do instrumento original continuando a ser composto por oito itens, a serem respondidos numa escala tipo Likert de quatro pontos com quatro respostas possíveis (1 = *Raramente*; 2 = *Às vezes*; 3 = *Frequentemente*; 4 = *Quase sempre*). Como também já referido anteriormente apenas com vista ao aperfeiçoamento da tradução adaptaram-se, em alguns itens, os termos utilizados no âmbito da saúde para os correspondentes na área da educação, sempre com a finalidade de conseguir uma tradução que não alterasse as propriedades psicométricas dos instrumentos.

3.1.2.1. Análise de Componentes Principais (ECC-PP-R). Procedemos igualmente para a Escala de Comportamento Colaborativo (versão reduzida; ECC-PP-R) Professor-Professor a uma Análise de Componentes Principais (ACP) com o objetivo de identificar as dimensões principais da mesma tendo também seguido e adotado todos os critérios de análise descritos para a ECC-PP-L.

Assim, para a ECC-PP-R, o índice de adequação da amostra, a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*), mostrou o valor de 0,924, o que revela também para esta escala uma excelente indicação para a análise fatorial, pois está acima do valor de 0,90 (Marôco, 2011). Relativamente ao teste de esfericidade de Bartlett, este foi significativo ($\chi^2 = 1076,809$; $p < 0,001$), indicando que os itens se correlacionam significativamente, dados que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6

Indicadores de adequação da amostra e da matriz à realização de Análise de Componentes Principais (ACP) da Escala de Comportamento Colaborativo (versão Reduzida) Professor-Professor (n=134)

Indicadores

Kaiser - Meyer-Olkin of Sampling Adequacy	0,924
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2 = 1076,809$; $p < 0,001$

A análise fatorial revelou a presença de um fator com valor próprio de 6,098 (*eigenvalue*) excedendo o valor de 1 (Critério de Kaiser) e explicando 76,2% da variância.

A análise do gráfico de sedimentação da escala ECC-PP-R (Figura 2) confirmou uma inflexão nítida após o primeiro componente, o que suportou a estrutura fatorial de apenas um fator.

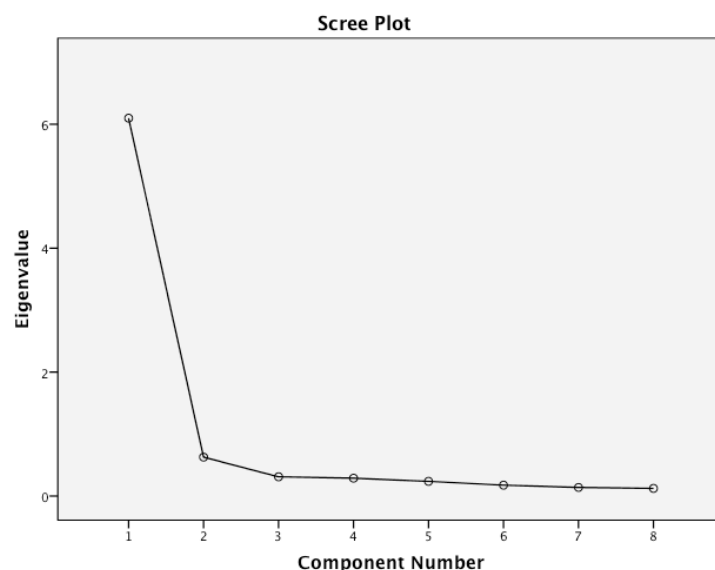


Figura 2. Scree Plot da escala de comportamento colaborativo – versão reduzida

Na análise fatorial da ECC-PP-R e através da verificação da matriz de correlações, notamos que todos os itens se correlacionam dado que apresentam correlações acima de 0,30, variando entre 0,712 (item 3) e 0,824 (item 8). No Quadro 7 resumem-se os pesos fatoriais e a comunalidade de cada item.

Quadro 7

Saturações Fatoriais e Comunalidades para a Análise de Componentes Principais da Escala de Comportamento Colaborativo (versão reduzida Professor-Professor; ECC-PP-R) (n = 134)

Itens da ECC-PP-R	F1	h^2
8. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos	0,908	0,824
6. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa	0,897	0,805
1. Confiamos uns nos outros	0,885	0,783
4. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração	0,873	0,763
2. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa	0,866	0,750
5. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros	0,863	0,745
7. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos	0,846	0,715
3. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado	0,844	0,712
Valor próprio	6,098	
Variância Explicada	76,2%	

Notas: F1 = Saturação de cada item no único fator (coeficiente de correlação entre o item e o fator); h^2 = Comunalidade (quantidade total de variância que o item partilha com todos os outros itens na análise de componentes principais).

3.1.2.2. Análise da Consistência Interna (ECC-PP-R). Calculámos o alfa de Cronbach para o estudo da fidedignidade, o que permite verificar a homogeneidade (consistência interna) da Escala de Comportamento Colaborativo (ECC-PP-R) (versão Reduzida) Professor-Professor. O valor encontrado para alfa de Cronbach para a ECC-PP-R foi de 0,955.

Da análise dos dados constantes no Quadro 8 verificamos que, nenhum “alfa se o item for eliminado” foi maior que o alfa global do respetivo fator, pelo que todos os itens devem ser mantidos. Da análise por itens, verificámos ainda que foi o item 2 que teve a pontuação média mais alta (“As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa”) ($M = 2,95$; $DP = 0,788$) e o item 1 (“Confiamos uns nos outros”) o que pontuou menos ($M = 2,80$; $DP = 0,848$; este item 1 apresentou o mesmo valor que o item 6 na escala longa). No entanto, nenhum item se afastou da média dos itens ($M = 2,895$; $DP = 0,723$; $p > 0,05$).

Quadro 8

Médias, Desvios padrão, Correlações Corrigidas de Cada Item com o Total e o Alfa de Cronbach se o Item for eliminado para a Escala de Comportamento Colaborativo (versão Reduzida; ECC-PP-R) Professor-Professor numa Amostra de Professores de um Agrupamento de Escolas.

<i>Itens da (ECC-PP-R)</i>	<i>Média ± DP</i>	<i>r</i> <i>Item-total</i> <i>corrigido</i>	<i>α</i> <i>se item</i> <i>eliminad</i> <i>o</i>
1. Confiamos uns nos outros	2,80 ± 0,848	0,845	0,948
2. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa	2,95 ± 0,788	0,824	0,950
3. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado	2,84 ± 0,839	0,795	0,951
4. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração	3,04 ± 0,817	0,832	0,949
5. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros	2,87 ± 0,826	0,820	0,950
6. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa	2,94 ± 0,802	0,863	0,947
7. Reconhecemos a interdependência “uns dos outros” para atingir os nossos objetivos	2,87 ± 0,830	0,797	0,951
8. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos	2,86 ± 0,894	0,876	0,946

3.1.2.3. Análise descritiva (ECC-PP-R). Ainda nesta escala reduzida, Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor-versão reduzida os professores apresentaram uma pontuação média de 2,895 ($DP = 0,723$; $T = 49,724$), variando entre 1,13 e 4,00 ($IC\ 95\% = 2,749$ a $3,047$). A distribuição das pontuações nesta amostra não foi normal segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov ($K-S = 0,097$; $p < 0,05$), no entanto

foi simétrica (simetria = -0,049; $EP = 0,209$; valor $z = -0,234$) e platicúrtica (curtose = -0,913; $EP = 0,416$; valor $z = -2,195$).

3.2. Análise Psicométrica da Escala de Comportamento Colaborativo versão reduzida Professor-Coordenador (ECC-PC-R) e Escala de Comportamento Colaborativo versão reduzida Professor-Diretor (ECC-PD-R)

Prosseguimos o nosso estudo analisando, agora neste ponto, como os professores percebem o comportamento colaborativo entre professores e as “chefias” (coordenador e diretor). Assim sendo, neste capítulo estudamos as propriedades psicométricas da versão reduzida de ECC, quer relativamente ao coordenador, quer relativamente ao diretor.

Como já referido no Capítulo 2 ponto 2.3, da amostra inicial constituiu-se uma subamostra ($n = 105$, 78,4%) onde foram retirados todos os docentes que, para além da prática letiva, acumulavam o desempenho de cargos de coordenação e de direção nomeadamente coordenação de diretores de turma ($n = 3$), coordenação de cursos profissionais ($n = 6$), coordenação de departamento curricular ($n = 8$), coordenação de área disciplinar ($n = 4$) coordenação de estabelecimento ($n = 2$) e coordenação de projetos ($n = 4$), num total de 29 sujeitos retirados. A tomada de decisão de criar esta subamostra justifica-se, uma vez que no estudo realizado um dos instrumentos utilizados teve como finalidade avaliar a perceção dos comportamentos colaborativos entre professor e coordenador, não sendo objetivo do estudo a perceção destes comportamentos entre elementos que desempenhavam o mesmo cargo.

3.2.1. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Coordenador — versão reduzida (ECC-PC-R). Reconhecendo-se o Departamento Curricular como estrutura pedagógica de orientação educativa e supervisão pedagógica (art.º 48, do RI AECO) são competências do coordenador, entre outras, a promoção da troca de experiências entre todos os docentes e a articulação com outras estruturas (art.º 53 do RI do AECO).

Neste ponto analisamos assim de que modo o professor percebe o comportamento colaborativo com o coordenador utilizando para esse estudo a *Escala de Comportamento Colaborativo (versão reduzida) Professor-Coordenador (ECC-PC-R)*.

3.2.1.1. Análise de Componentes Principais (ECC-PC-R). Para a análise fatorial, da ECC-PC-R retivemos os fatores que apresentavam eigenvalues superiores a 1,0 (critério de Kaiser) e que correspondiam a uma inflexão da curva no diagrama de sedimentação (*Scree Plot*). Seguimos ainda a regra de reter os fatores cujo número mínimo explicasse pelo menos 50% da variância total. A análise do gráfico de sedimentação da escala ECC-PC-R (Figura 3) confirmou uma inflexão nítida após o primeiro componente, o que suportou a estrutura fatorial de apenas um fator.

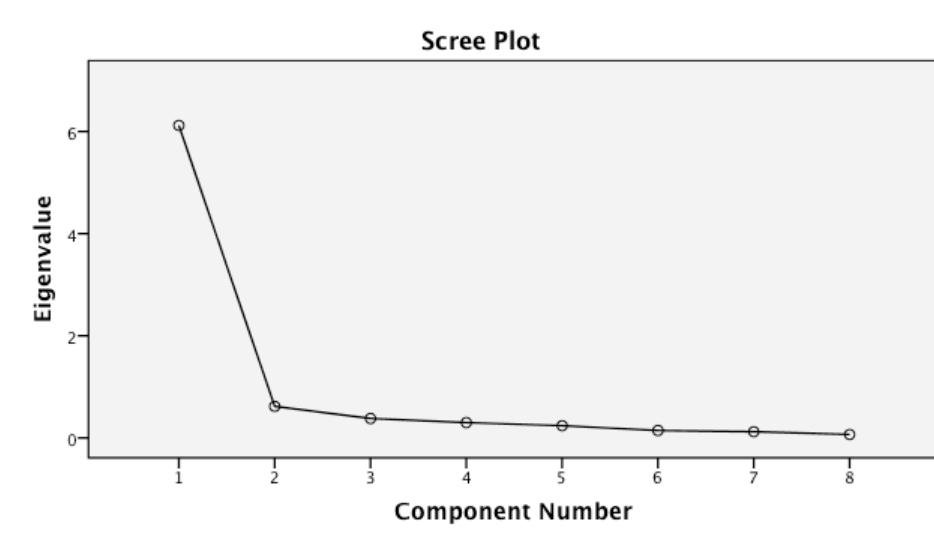


Figura 3. *Scree Plot* da escala de comportamento colaborativo-versão reduzida Professor-Coordenador.

Uma vez que a solução fatorial encontrada foi interpretável, não se procedeu a rotação dos eixos fatoriais. De modo a avaliar a validade da análise fatorial exploratória, utilizou-se o critério Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*, medida da adequação da amostragem)¹⁹.

O índice de adequação da amostra, a medida *KMO*, mostrou o valor de 0,889, o que revela uma boa indicação para a análise fatorial, pois encontra-se muito próxima do valor de 0,90 (Marôco, 2011). Relativamente ao teste de esfericidade de Bartlett, este

¹⁹ Para esta medida usámos os critérios de Sharma (1996) referido por Marôco (2011): recomendação excelente no intervalo]0,9; 1]; boa no intervalo]0,8; 0,9]; média no intervalo]0,7; 0,8]; medíocre no intervalo]0,6; 0,7]; má no intervalo]0,5; 0,6] e inaceitável se o valor for $\leq 0,5$. Na interpretação do valor do teste de *KMO* foi utilizada a convenção de Kaiser referenciada por Pestana e Gageiro (2008), a qual sugere que a adequação da amostra a uma análise em componentes principais é inaceitável sempre que o valor do teste *KMO* é $< 0,50$; má entre 0,50 e 0,60; razoável entre 0,60 e 0,70; média entre 0,70 e 0,80; boa entre 0,80 e 0,90 e muito boa entre 0,90 e 1.

foi significativo ($\chi^2 = 918,448$; $p < 0,001$), indicando que os itens se correlacionam significativamente. A análise fatorial revelou a presença de um fator com valor de ângulo (*eigenvalue* = 6,12) excedendo o valor de 1 (Critério de Kaiser), explicando 76,5% da variância (Quadro 9).

Quadro 9

Indicadores de adequação da amostra e da matriz à realização de Análise de Componentes Principais (ACP) da Escala de Comportamento Colaborativo (versão Reduzida Professor-Coordenador; ECC-PC-R) (n = 107)

Indicadores

Kaiser - Meyer-Olkin (KMO) of Sampling Adequacy	0,889
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2 = 918,448$; $p < 0,001$

Através da verificação da matriz de correlações verificamos que todos os itens se correlacionam dado que apresentam correlações acima de 0,30, com variação entre 0,724 (item 3) e 0,871 (item 6).

Quadro 10

Saturações Fatoriais e Comunalidades para a Análise de Componentes Principais da Escala de Comportamento Colaborativo (versão reduzida Professor-Coordenador; ECC-PC-R) (n = 107)

<i>Itens da ECC-PC-R</i>	F1	h^2
6. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa	0,921	0,871
8. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos	0,903	0,851
7. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos	0,890	0,875
4. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração	0,868	0,742
5. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros	0,865	0,725
1. Confiamos uns nos outros	0,858	0,734
2. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa	0,855	0,759
3. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado	0,834	0,724
Valor próprio	5,99	
Variância Explicada	76,5%	

Notas: F1 = Saturação de cada item no único fator (coeficiente de correlação entre o item e o fator); h^2 = Comunalidade (quantidade total de variância que o item partilha com todos os outros itens na análise de componentes principais).

3.2.1.2. Análise da Consistência Interna (ECC-PC-R). Calculámos o alfa de Cronbach para o estudo da fidedignidade, o que permite verificar a homogeneidade (consistência interna) da Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Coordenador (ECC-PC-R) (versão Reduzida). O valor encontrado para alfa de Cronbach para a ECC-PC-R foi de 0,956 sendo considerado bom para efeitos de investigação (Pestana e Gageiro, 2008), significando que a escala apresentou uma boa consistência interna. No Quadro 11, apresentamos, por item, os valores correspondentes de alfa se o item for eliminado.

Quadro 11

Médias, Desvios padrão, Correlações Corrigidas de Cada Item com o Total e o Alfa de Cronbach se o Item for eliminado da Escala de Comportamento Colaborativo (versão Reduzida Professor-Coordenador; ECC-PC-R) (n = 107)

<i>Itens da (ECC-PC-R)</i>	<i>Média ± DP</i>	<i>r</i> Item-total corrigido	<i>α</i> se item eliminado
1. Confiamos uns nos outros	3,150 ± 0,810	0,811	0,951
2. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa	2,943 ± 0,799	0,811	0,951
3. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado	2,869 ± 0,912	0,783	0,953
4. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração	3,178 ± 0,845	0,826	0,950
5. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros	2,935 ± 0,872	0,821	0,950
6. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa	3,019 ± 0,858	0,894	0,946
7. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos	2,953 ± 0,915	0,852	0,948
8. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos	3,009 ± 0,874	0,868	0,947

Da análise dos dados constantes no Quadro 11 verificámos que nenhum "alfa se o item for eliminado" foi maior que o alfa global do respetivo fator, pelo que todos os itens deviam ser mantidos. Da análise por itens, verificámos ainda que foi o item 4 que teve a pontuação média mais alta ("Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração") ($M = 3,178$; $DP = 0,845$) e o item 3 ("Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado") o que pontuou menos ($M = 2,869$; $DP = 0,912$). No entanto, nenhum item se afastou da média dos itens ($M = 3,034$; $DP = 0,788$; $p > 0,05$).

3.2.1.3. Análise Descritiva (ECC-PC-R). Ainda nesta escala reduzida, Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Coordenador — versão reduzida, os

professores apresentaram uma pontuação média de 3,034 ($DP = 0,788$; $T = 49,995$), variando entre 1,00 e 4,00 ($IC\ 95\% = 2,871$ a $3,196$). A distribuição das pontuações nesta amostra não foi normal segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov ($K-S = 0,112$; $p < 0,05$), no entanto foi simétrica (simetria = $-0,337$; $EP = 0,234$; valor $z = -1,440$) e platicúrtica (curtose = $-0,783$; $EP = 0,463$; valor $z = -1,691$).

3.2.2. Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Diretor — versão reduzida (ECC-PD-R)

3.2.2.1. Análise de Componentes Principais (ECC-PD-R). De modo a avaliar a validade da análise fatorial exploratória, utilizou-se o critério Kaiser-Meyer-Olkin (medida da adequação da amostragem) que revelou o valor de 0,926, revelando uma boa indicação para a análise fatorial, pois encontra-se muito próxima do valor de 0,90 (Marôco, 2011; Pestana & Gageiro, 2008). Relativamente ao teste de esfericidade de Bartlett, este foi significativo ($\chi^2 = 841,431$; $p < 0,001$), indicando que os itens se correlacionavam significativamente (Quadro 12).

Quadro 12

Indicadores de Adequação da Amostra e da Matriz à Realização de Análise de Componentes Principais (ACP) da Escala de Comportamento Colaborativo (versão Reduzida Professor-Diretor; ECC-PC-R) (n = 132)

Indicadores

Kaiser - Meyer-Olkin of Sampling Adequacy	0,926
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2 = 841,431$; $p < 0,001$

A análise fatorial revelou a presença de um fator com valor de ângulo (*eigenvalue* = 5,961) excedendo o valor de 1 (Critério de Kaiser), explicando 74,5% da variância.

A análise do gráfico de sedimentação da escala ECC-PD-R (Figura 4) confirmou uma inflexão nítida após o primeiro componente, o que suportou a estrutura fatorial de apenas um fator.

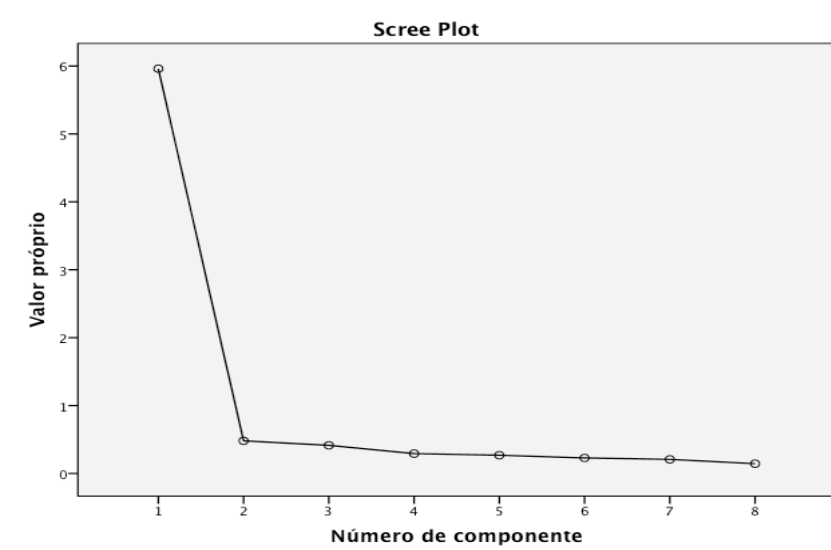


Figura 4. *Scree Plot* da escala de comportamento colaborativo –versão reduzida Professor-Diretor

Através da verificação da matriz de correlações observou-se que todos os itens se correlacionaram, dado que apresentavam correlações acima de 0,30 que variam entre 0,657 (item 2) e 0,758 (item 6) (Quadro 13).

Quadro 13

Saturações Fatoriais e Comunalidades para a Análise de Componentes Principais da Escala de Comportamento Colaborativo (versão reduzida Professor-Diretor; ECC-PD-R) (n =132)

<i>Itens da ECC-PD-R</i>	F1	h^2
6. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa	0,886	0,758
7. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos	0,881	0,739
5. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros	0,876	0,716
4. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração	0,874	0,725
8. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos	0,867	0,706
3. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado	0,856	0,699
1. Confiamos uns nos outros	0,840	0,684
2. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa	0,824	0,657
Valor próprio	5,961	
Variância Explicada	74,5%	

Notas: F1 = Saturação de cada item no único fator (coeficiente de correlação entre o item e o fator); h^2 = Comunalidade (quantidade total de variância que o item partilha com todos os outros itens na análise de componentes principais).

3.2.2.2. Análise da consistência interna (ECC-PD-R). Considerámos, à semelhança de Streiner e Norman (1986), o limite inferior de aceitação do alfa de 0,7 e

o limite superior 0,9 para assegurar correlações moderadas e evitar níveis altos de redundância dos itens (Streiner & Norman, 1986).

Calculámos o alfa de Cronbach, para o estudo da fidedignidade o que permitiu verificar a homogeneidade (consistência interna) da *Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Diretor (ECC-PD-R) (versão Reduzida)*. O valor encontrado para alfa de Cronbach para a ECC-PD-R foi de 0,951, sendo considerado bom para efeitos de investigação (Pestana e Gageiro, 2008), significando que a escala apresentava uma boa consistência interna apresentando-se no Quadro 14, por item, os correspondentes valores de alfa se o item fosse eliminado.

Quadro 14

Médias, Desvios padrão, Correlações Corrigidas de Cada Item com o Total e o Alfa de Cronbach se o Item for eliminado da Escala de Comportamento Colaborativo (versão Reduzida Professor-Diretor; ECC-PD-R) (n = 132)

<i>Itens da (ECC-PD-R)</i>	<i>Média ± DP</i>	<i>r</i> Item-total corrigido	<i>α</i> se item eliminado
1. Confiamos uns nos outros	3,269 ± 0,789	0,789	0,946
2. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa	3,025 ± 0,848	0,770	0,947
3. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado	2,824 ± 0,850	0,811	0,945
4. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração	3,311 ± 0,845	0,831	0,943
5. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros	3,042 ± 0,821	0,833	0,943
6. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa	3,092 ± 0,844	0,847	0,942
7. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos	3,008 ± 0,859	0,840	0,943
8. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos	3,042 ± 0,906	0,822	0,944

Da análise dos dados constantes na Quadro 14, verificámos que nenhum "alfa se o item for eliminado" foi maior que o alfa global do respetivo fator, pelo que todos os itens deviam ser mantidos. Da análise por itens, verificámos ainda que foi o item 4 que teve a pontuação média mais alta ("Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração") ($M = 3,311$; $DP = 0,845$) e o item 8 ("Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos") o que pontuou menos ($M = 3,042$; $DP = 0,906$). No entanto nenhum item se afastou da média dos itens ($M = 3,077$; $DP = 0,732$; $p > 0,05$).

3.2.2.3. Análise Descritiva (ECC-PD-R). Ainda nesta escala reduzida, Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Diretor (versão reduzida) os professores apresentaram uma pontuação média de 3,011 ($DP = 0,747$; $T = 50,373$), variando entre 1,13 e 4,00 ($IC\ 95\% = 2,857$ a $3,165$). A distribuição das pontuações nesta amostra não foi normal segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov ($K-S = 0,112$; $p < 0,05$), no entanto foi simétrica (simetria = $-0,613$; $EP = 0,222$; valor $z = 2,761$ e platicúrtica (curtose = $-0,398$; $EP = 0,440$; valor $z = -0,905$).

3.2.3. Análise psicométricas adicionais (QPRTCD). Não era objetivo deste estudo analisar as propriedades psicométricas do Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Cultura Docente, no entanto, para assegurar a validade interna do estudo, efetuámos essa análise. No nosso estudo, esta escala apresentou então um alfa de Cronbach de 0,83 e as seguintes médias e desvios-padrão em cada item: *Individualismo*, $M \pm DP = 3,60 \pm 1,00$; *Colegialidade Artificial*, $M \pm DP = 3,73 \pm 0,94$; *Balkanizada*, $M \pm DP = 2,93 \pm 1,12$; *Colaboração*, $M \pm DP = 3,46 \pm 1,02$.

3.3. Comportamento Colaborativo em função das Variáveis Sociodemográficas

3.3.1. Versão longa e reduzida da ECC-PP. Fomos, de seguida, analisar as pontuações finais da ECC-P (na versão longa e na versão reduzida) em função das variáveis sociodemográficas através do teste t de Student para amostras independentes, ou ANOVA quando apropriado, e calculámos também os tamanhos do efeito nas análises das diferenças (d de Cohen ou g de Hedges; Ellis, 2010; Espirito Santo & Daniel, 2015).

Quanto à idade, verificámos que os indivíduos com idade superior a cinquenta anos tiveram uma pontuação média ligeiramente superior na ECC-PP-L ($M = 2,97$; $DP = 0,72$) do que os indivíduos com idade inferior a cinquenta anos ($M = 2,79$; $DP = 0,69$), no entanto essa diferença não foi significativa ($t = 1,46$; $p = 0,146$) e o tamanho do efeito foi pequeno ($d = 0,26$). A mesma situação verificou-se na escala reduzida onde os indivíduos com idade superior a cinquenta anos tiveram uma pontuação média mais elevada na ECC-PP-R ($M = 2,99$; $DP = 0,74$) do que os indivíduos com idade inferior a cinquenta anos ($M = 2,79$; $DP = 0,70$), no entanto essa diferença também não foi significativa ($t = -1,57$; $p = 0,120$).

Também não se registaram diferenças em função do sexo nas pontuações da ECC-PP-L ($t = 0,04$; $p = 0,970$; $g = 0,01$; Feminino: $M = 2,89$; $DP = 0,71$; Masculino: $M = 2,88$; $DP = 0,70$) e da ECC-PP-R ($t = 0,28$; $p = 0,782$; $g = 0,05$; Feminino: $M = 2,91$; $DP = 0,74$; Masculino: $M = 2,86$; $DP = 0,70$).

Ser docente do quadro ou ter outra relação com o agrupamento não diferenciou o grau percebido de colaboração, medido pela ECC-PP-L, e o tamanho do efeito foi pequeno ($t = 1,13$; $p = 0,262$; $g = 0,26$; Docente do quadro: $M = 2,86$; $DP = 0,73$; Outra situação: $M = 3,04$; $DP = 0,60$). Na escala reduzida, ser docente do quadro ou não também não influenciou o grau percebido de colaboração medido pela ECC-PP-R, e o tamanho do efeito foi pequeno ($t = 0,996$; $p = 0,321$; $g = 0,19$; Docente do quadro: $M = 2,87$; $DP = 0,74$).

A comparação das pontuações da ECC-PP-L por nível de ensino (Quadro 15) revelou-se não significativa [$F(5, 128) = 2,122$; $p = 0,067$] e os testes *post-hoc* também não revelaram diferenças significativas nas comparações par a par ($p > 0,05$). Também na ECC-PP-R, as comparações das pontuações revelaram-se igualmente não significativas [$F(5, 128) = 1,684$; $p = 0,143$] e os testes *post-hoc* também não revelaram diferenças significativas nas comparações par a par ($p > 0,05$).

Quadro 15

Comparação do Grau de Colaboração Medido pela Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor Versão Longa (ECC-P-L) e Versão Reduzida (ECC-P-R) entre os Níveis de Ensino ($n = 134$)

Níveis de ensino	ECC-P-L				ECC-P-R			
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ANOVA</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ANOVA</i>
Pré-escolar (PE)	10	3,110	0,793	$F(5, 56) = 2,12$ $p = 0,274$ $\eta^2 = 0,077$	10	3,088	0,840	$F(5, 56) = 1,095$ $p = 0,373$ $\eta^2 = 0,089$
1º ciclo (1C)	27	3,056	0,581		27	3,028	0,596	
2º ciclo (2C)	14	3,229	0,725	14	3,250	0,813		
3º ciclo (3C)	29	2,747	0,706	29	2,763	0,719		
Profissional (PR)	21	2,886	0,778	21	2,8810	0,770		
Secundário (SEC)	33	2,667	0,658	33	2,705	0,687		

Notas: η^2 = eta quadrado = Soma dos quadrados entre grupos / total da soma dos quadrados (tamanho do efeito para ANOVA; Pallant, 2011; p. 254).

$\dagger g$ de Hedges (tamanho do efeito para dois grupos independentes com dimensões diferentes; Espirito Santo & Daniel, 2015).

No entanto, quando nos debruçamos sobre as pontuações pelos níveis de ensino, notámos, em ambas as escalas, que algumas se situam acima dos três pontos e outras abaixo, por esse motivo, fomos comparar esses níveis entre si através da análise dos tamanhos de efeito. Só encontramos magnitudes acima dos 0,80 na ECC-PP-L (Quadro 15), verificando-se que quanto mais baixo foi o nível de ensino mais se percebeu que o comportamento foi colaborativo. Nestas comparações, destacaram-se os professores do 2º ciclo com pontuações mais elevadas e os do secundário com as mais baixas ($g = 0,81$).

A comparação das pontuações da ECC-PP-L por área de formação (Quadro 16) revelou-se não significativa [$F(8, 125) = 1,250$; $p = 0,276$] e os testes *post-hoc* também não revelaram diferenças significativas nas comparações par a par ($p > 0,05$). Também na ECC-PP-R, as comparações das pontuações revelaram-se igualmente não significativas [$F(8, 125) = 1,053$; $p = 0,400$] e os testes *post-hoc* também não revelaram diferenças significativas nas comparações par a par ($p > 0,05$).

Quadro 16

Comparação do Grau de Colaboração Medido pela Escala de Comportamento Colaborativo Professor-Professor Versão Longa (ECC-PP-L) e Versão Reduzida (ECC-PP-R) entre as Áreas de Formação (n = 134)

Áreas de formação	ECC-PP-L				ECC-PP-R			
	n	M	DP	ANOVA	n	M	DP	ANOVA
Educador de Infância	11	3,118	0,753		11	3,080	0,797	
Professor 1º C	26	3,054	0,593	$F(5, 56) = 1,250$ $p = 0,276$ $\eta^2 = 0,074$	26	3,034	0,607	
Humanidades	27	2,752	0,783		27	2,792	0,794	
Ciências Sociais	15	3,150	0,626		15	3,208	0,651	$F(5, 56) = 1,095$ $p = 0,373$ $\eta^2 = 0,089$
Ciências Experimentais	16	2,675	0,758	16	2,664	0,757		
Matemática/Informática	12	2,575	0,741	Tamanhos do efeito† > 0,80: CS > Mat/Inf;	12	2,656	0,750	
Educação Física	10	2,820	0,617		10	2,750	0,656	
Artes	12	2,888	0,698		12	2,906	0,785	
Outra	5	3,050	0,708		5	2,975	0,742	

Notas: η^2 = eta quadrado = Soma dos quadrados entre grupos / total da soma dos quadrados (tamanho do efeito para ANOVA; Pallant, 2011; p. 254).

†g de Hedges (tamanho do efeito para dois grupos independentes com dimensões diferentes; Espirito Santo & Daniel, 2015).

No entanto, quando nos debruçamos sobre as pontuações por área de formação, notámos, em ambas as escalas, que algumas se situam acima dos três pontos e outras abaixo, por esse motivo, fomos comparar essas áreas entre si através da análise dos tamanhos de efeito. Só encontramos magnitudes acima dos 0,80 na ECC-PP-L (Quadro 16), quando comparamos as Ciências Sociais com a Matemática/Informática ($g = 0,83$).

3.3.2. Versão reduzida da ECC-PC-R e ECC-PD-R. Fomos, de seguida, analisar as pontuações finais da ECC-PC-R e da ECC-PD-R em função das variáveis sociodemográficas através do teste t de Student para amostras independentes, ou ANOVA quando apropriado, e calculámos também os tamanhos do efeito nas análises das diferenças (d de Cohen ou g de Hedges; Ellis, 2010; Espirito Santo & Daniel, 2015).

Quanto à idade, verificámos que os indivíduos com idade superior a cinquenta anos tiveram uma pontuação média ligeiramente superior em ambas as escalas (ECC-PC-R: $M = 3,122$; $DP = 0,731$; ECC-PD-R: $M = 3,145$; $DP = 0,717$) do que os indivíduos com idade inferior a cinquenta anos (ECC-PC-R: $M = 2,951$; $DP = 0,838$; ECC-PD-R: $M = 2,916$; $DP = 0,73$), no entanto essa diferença não foi significativa ($t = 1,050$; $p = 0,296$) e o tamanho do efeito foi pequeno ($d = 0,20$).

Também não se registaram diferenças em função do sexo nas pontuações da ECC-PC-R ($t = 1,515$; $p = 0,133$; $d = 0,39$; Feminino: $M = 2,971$; $DP = 0,788$; Masculino: $M = 3,276$; $DP = 0,762$) e da ECC-PD-R ($t = 1,515$; $p = 0,133$; $d = 0,09$; Feminino: $M = 3,026$; $DP = 0,734$; Masculino: $M = 3,092$; $DP = 0,719$).

Ser docente do quadro ou ter outra relação com o agrupamento não diferenciou o grau percebido de colaboração, medido pelas ECC-PC-R, e o tamanho do efeito foi pequeno ($t = 0,740$; $p = 0,461$; $g = 0,20$; Docente do quadro: $M = 3,063$; $DP = 0,781$; Outra situação: $M = 2,909$; $DP = 0,700$). Na ECC-PD-R, ser docente do quadro ou não também não influenciou o grau percebido de colaboração medido pela ECC-PD-R, e o tamanho do efeito foi pequeno ($t = 0,554$; $p = 0,581$; $g = 0,13$; Docente do quadro: $M = 3,056$; $DP = 0,749$; Outra situação: $M = 2,956$; $DP = 0,633$).

A comparação das pontuações destas duas escalas por nível de ensino (Quadro 17) revelaram-se não significativas [ECC-PC-R: $F(5, 87) = 2,866$; $p = 0,019$; ECC-PD-R: F

(5, 113) = 1,415; $p = 0,224$] e os testes *post-hoc* também não mostraram diferenças significativas nas comparações par a par ($p > 0,05$).

Quadro 17

Comparação do Grau de Colaboração Medido pela Escala de Comportamento Colaborativo - Versão reduzida Professor-Coordenador (ECC-PC-R) (n = 93) e pela Escala de Comportamento Colaborativo - Versão reduzida Professor-Diretor (ECC-PD-R) entre os Níveis de Ensino (n = 119)

Níveis de ensino	ECC-PC-R				ECC-PD-R			
	n	M	DP	ANOVA	n	M	DP	ANOVA
Pré-escolar (PE)	8	2,938	0,793		10	3,138	0,756	
1º ciclo (1C)	20	3,431	0,599		22	3,148	0,655	
2º ciclo (2C)	11	3,443	0,781	$F(5, 87) = 2,866$ $p = 0,019$ $\eta^2 = 0,141$	14	3,366	0,749	$F(5, 113) = 1,415$ $p = 0,224$ $\eta^2 = 0,059$
3º ciclo (3C)	21	2,935	0,855		27	2,903	0,723	
Profissional (PR)	14	2,75	0,550		16	2,750	0,675	
Secundário (SEC)	19	2,737	0,856		30	3,050	0,768	

Notas: η^2 = eta quadrado = Soma dos quadrados entre grupos / total da soma dos quadrados (tamanho do efeito para ANOVA; Pallant, 2011; p. 254).

A comparação das pontuações da ECC-PC-R por área de formação (Quadro 18) revelou-se significativa [$F(8, 125) = 3,183$; $p = 0,003$], tendo os testes *post-hoc* indicado diferenças significativas nas comparações entre o primeiro ciclo e humanidades ($p < 0,01$), mas o tamanho do efeito foi insignificante. Na ECC-PD-R, as comparações das pontuações revelaram-se não significativas [$F(5, 110) = 1,053$; $p = 0,400$].

Quadro 18

Comparação do Grau de Colaboração Medido pela Escala de Comportamento Colaborativo - Versão reduzida Professor-Coordenador (ECC-PC-R) (n = 93) e pela Escala de Comportamento Colaborativo - Versão reduzida Professor-Diretor (ECC-PD-R por Áreas de formação (n = 119)

Áreas de formação	ECC-PC-R				ECC-PD-R			
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ANOVA</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ANOVA</i>
Educador de Infância	9	2,972	0,749		11	3,171	0,725	
Professor 1º C	19	3,474	0,584		21	3,167	0,665	
Humanidades	16	2,352	0,745		23	2,859	0,907	
Ciências Sociais	9	3,236	0,584	$F(8, 84) = 3,183$ $p = 0,003$ $\eta^2 = 0,233$	12	3,229	0,576	$F(5, 110) = 0,565$ $p = 0,804$ $\eta^2 = 0,039$
Ciências Experimentais	10	2,913	0,862		15	2,867	0,813	
Matemática/Informática	8	3,031	0,761		10	2,938	0,693	
Educação Física	9	3,444	0,761		10	3,125	0,661	
Artes	9	2,931	0,857		12	3,010	0,716	
Outra	4	2,969	0,563		5	3,200	0,549	

Notas: η^2 = eta quadrado = Soma dos quadrados entre grupos / total da soma dos quadrados (tamanho do efeito para ANOVA; Pallant, 2011; p. 254).

3.4. Comportamento colaborativo em função dos grupos de professores com função docente, de coordenação e de direção

Para o estudo do comportamento colaborativo nos grupos de professores com diferentes funções nomeadamente função docente, de coordenação e de direção utilizámos como instrumento de medida da colaboração a *Escala de Comportamento Colaborativo Reduzida* (ECCR) traduzida e adaptada por nós na primeira parte deste estudo.

Tomámos ainda a decisão de retirar à amostra os sujeitos que de algum modo poderiam causar enviesamento dos resultados dado que foram alvos de avaliação por parte dos colegas e exerciam cargos de chefias. Assim, foram retirados vinte e nove professores (dois desempenhavam cargo como membros da direção para além da atividade docente e vinte e sete coordenadores) que fizeram parte da amostra do estudo do comportamento colaborativo na relação professor-professor e professor-coordenador,

dado que nesses estudos responderam como professores em relação aos seus pares. Retirámos também doze sujeitos que não responderam a três ou mais questões das diferentes escalas. Nas situações em que se verificou a ausência de resposta a apenas uma ou duas questões, procedeu-se à substituição dos *missing values* pela *Moda* (Hill & Hill, 2008).

Concluído este processo, as análises foram realizadas com 93 professores no que se refere à perceção da extensão do comportamento colaborativo com os pares (relação professor-professor), e com as chefias (relação professor-coordenador e professor-diretor). No que respeita ao cargo de coordenador as análises foram realizadas com 27 professores que desempenhavam esse cargo, analisando-se a sua perceção, enquanto coordenadores, da extensão do comportamento colaborativo entre professor-professor e professor-diretor. A análise da perceção da extensão do comportamento colaborativo entre professor-coordenador foi excluída, dado que não era objetivo do nosso estudo a perceção destes comportamentos entre elementos que desempenhavam o mesmo cargo.

Para cumprimento desta nossa decisão, criámos, a partir da base utilizada para os estudos apresentados no ponto 3.2 deste terceiro capítulo, uma nova base. Para cada um destes novos indicadores de colaboração, calculámos as médias e comparámos os seus valores entre cargos, através do teste *t* de Student.

Quadro 19

Comparação da Percepção da Colaboração Entre Sujeitos com Cargos Diferentes

Escalas	Professores	Coordenador	<i>t</i>	<i>p</i>
	M ± DP	M ± DP		
ECC-PP-R	2,898 ± 0,722	2,870 ± 0,739	0,172	0,864
ECC-PC-R	3,034 ± 0,788	—	—	—
ECC-PD-R	3,011 ± 0,747	3,139 ± 0,665	0,794	0,429

Notas: M = média; DP = desvio padrão; *t* = de Student de comparação de média entre grupos independentes.

As comparações das pontuações médias na ECC-PP-R e na ECC-PD-R entre professores e coordenadores não revelaram significativas diferenças.

De seguida, convertemos os valores médios (pontuações brutas) em pontuações Z [(pontuação bruta - Média) / desvio padrão]. Como esses valores podem incluir valores negativos, há que converter os mesmos em pontuação T (pontuação $Z \times 10 + 50$) (Tabachnick & Fidell, 2007). No Quadro 20 apresentamos os valores calculados.

Quadro 20

Pontuações T nas Escalas de Comportamento Colaborativo em Professores e em Coordenadores

Escalas	Professores	Coordenador
	Pontuações T	Pontuações T
ECC-PP-R	49,998	49,615
ECC-PC-R	49,995	—
ECC-PD-R	49,997	51,719

Notas: Pontuação $T = \text{pontuação } Z \times 10 + 50$; com a Pontuação $Z = (\text{pontuação bruta} - M) / DP$.

Relativamente às comparações das pontuações obtidas nas três escalas entre professores, pela transformação em pontuações T , pudemos verificar que eram muito semelhantes. A mesma comparação, considerando o cargo de coordenador, permite observar que a colaboração com o diretor foi perspectivada como mais colaborativa do que nos professores.

3.5. Trabalho colaborativo, satisfação e *burnout* na profissão docente: Estudos Correlacionais

De modo a analisar o grau de relação entre as variáveis do nosso estudo, procedemos a cálculos das correlações entre as escalas usadas neste estudo.

3.5.1. Correlações. O primeiro cálculo das correlações efetuado foi entre as *Escalas de Comportamento Colaborativo*, ECC-PP-L e ECC-PP-R, e a TJSQ, a MBSM e a QPRTCD (total de cada escala e dimensões respetivas) (Quadro 21). Este cálculo foi feito com a amostra inicial ($n = 134$), dado que com esta análise apenas pretendíamos analisar a magnitude das correlações das ECC-PP-L e da ECC-PP-R.

Quadro 21
Correlações entre a Escala Comportamento Colaborativo Professor-Professor, Questionário de Satisfação no Trabalho, Medida de Burnout de Shirom-Melamed e Posicionamento Relativo ao Tipo de Culturas Docente ou Organizacional (N = 134)

Instrumento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. ECC-PP-R	—	0,981**	0,598**	0,346**	0,701**	0,480**	-0,293**	-0,198*	-0,285**	-0,293**	0,481**	0,473**	0,321**	0,190*	0,396**
2. ECC-PP-L	—	0,588**	0,323**	0,498**	0,696**	0,498**	-0,288**	-0,186*	-0,274**	-0,301**	0,413**	0,459**	0,334**	0,176*	0,398**
3. TJSQ-T	—	0,843**	—	0,843**	0,867**	0,752**	-0,414**	-0,339**	-0,418**	-0,340**	0,471**	0,444**	0,451**	0,273**	0,386**
4. TJSQ-F1	—	0,525**	—	0,386**	0,386**	-0,424**	-0,369**	-0,445**	-0,317**	0,346**	0,281**	0,409**	0,409**	0,223**	0,230**
5. TJSQ-F4	—	0,679**	—	0,679**	—	-0,344**	-0,249**	-0,367**	-0,313**	0,488**	0,512**	0,379**	0,379**	0,260**	0,454**
6. TJSQ-F5	—	-0,189*	—	-0,189*	—	-0,163	-0,132	-0,132	-0,172*	0,336**	0,323**	0,303**	0,303**	0,184*	0,298**
7. MBSM-T	—	0,894**	—	0,894**	—	0,894**	0,638**	-0,898**	-0,158	-0,149*	-0,265**	-0,090	-0,090	-0,026	0,070
8. MBSM-F	—	0,392**	—	0,392**	—	0,653**	-0,031	-0,039**	-0,031	-0,039**	-0,174*	0,025	0,025	-0,205*	-0,156
9. MBSM-E	—	—	—	—	—	0,520**	—	—	0,520**	-0,260**	-0,206**	-0,286**	-0,286**	-0,205*	-0,156
10. MBSM-C	—	—	—	—	—	-0,198*	—	—	-0,198*	-0,194*	-0,259**	-0,137	-0,137	-0,069	0,069
11. QPRTCD-T	—	—	—	—	—	0,884**	—	—	0,884**	0,772**	0,772**	0,761**	0,761**	0,849**	0,849**
12. QPRTCD-I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,675**	0,518**	0,518**	0,712**	0,712**
13. QPRTCD-CA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,372**	0,372**	0,525**	0,525**
14. QPRTCD-B	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,534**
15. QPRTCD-Co	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Notas: ECC-PP-R = Escala Comportamento Colaborativo Professor-Professor (versão Reduzida); ECC-PP-L-P = Escala Comportamento Colaborativo Professor-Professor (versão Longa); TJSQ-T = *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*-Total; TJSQ-F1 = Natureza do próprio trabalho; TJSQ-F4 = Relações com os colegas; TJSQ-F5 = Relações com os órgãos de gestão; MBMS-T = Medida de *Burnout* Shirom-Melamed-Total; MBMS-F = Fadiga Física; MBMS-E = Exaustão Emocional; MBMS-C = Fadiga Cognitiva; QPRTCD = Questionário Cultura Colaborativa-Total; QPRTCD = Individualismo; QPRTCD-CA = Colegialidade Artificial; QPRTCD-B = Balcamizada; QPRTCD-Co = Colaboração. * correlação significativa $p < 0,01$; ** correlação significativa $p < 0,05$.

Dos resultados encontrados verificamos, em relação à ECC-PP-L, que esta se encontra positivamente e significativamente correlacionada com a ECC-PP-R com uma magnitude elevada ($r = 0,981$; $p < 0,01$). Depois, quando comparados os valores das correlações entre a ECC-PP-L e as escalas TJSQ, MBSM, QPRTCD (e respectivas dimensões) com os valores das correlações entre a ECC-PP-R igualmente com as escalas/dimensões TJSQ, MBSM e QPRTCD, observamos que os valores obtidos eram todos significativos e da mesma ordem de grandeza (Quadro 21).

Assim, com alguma confiança, pudemos avançar pela utilização da *Escala de Comportamento Colaborativo* na sua versão reduzida em detrimento da versão longa nas análises que se seguem.

Procedemos ao cálculo das correlações entre as escalas da colaboração (ECC-PP-R, ECC-PC-R, ECC-PD-R), da satisfação profissional, do *burnout* e das culturas tendo como amostra apenas os sujeitos ($n = 93$) que responderam à totalidade das escalas (Quadro 22).

Realizando uma análise das magnitudes das correlações entre as escalas de colaboração, verificamos que a ECC-PP-R se encontra significativamente correlacionada ($p < 0,01$) com a ECC-PC-R e a ECC-PD-R com valores superiores a 0,70. A ECC-PC-R apresenta uma correlação significativa mais forte com a ECC-PD-R ($r = 0,813$; $p < 0,01$). Pela distribuição z de Fisher, no entanto essas magnitudes não foram significativamente diferentes ($q < 10$).

Ao analisar as correlações das escalas de colaboração com a satisfação total (TJSQ-T), verificou-se a existência de valores altos com a ECC-PP-R ($r = 0,642$; $p < 0,01$), a ECC-PC-R ($r = 0,628$; $p < 0,01$) e a ECC-PD-R ($r = 0,700$; $p < 0,01$).

Analisando as pontuações obtidas entre cada escala da colaboração e as dimensões da TJSQ utilizadas no nosso estudo, verificamos que foi na dimensão Relação com os colegas (TJSQ-F4) que as magnitudes foram mais expressivas, com valores a variar entre 0,681 e 0,743.

Quanto aos dados encontrados nas correlações das escalas de colaboração com o *burnout* total, constatamos que os valores foram moderados [ECC-PP-R: $r = -0,413$; $p < 0,05$]; ECC-PC-R: $r = -0,316$; $p < 0,01$]; ECC-PD-R: $r = -0,360$; $p < 0,05$]. As

Quadro 22

Correlações entre ECC-PP-R, ECCPC-R, ECC-PD-R, Questionário de Satisfação no Trabalho (TJSQ), Medida de Burnout de Shirom-Melamed (MBSM) e Questionário Posicionamento Relativo ao Tipo de Culturas Docentes (QPRICD) respondidos pelos participantes com cargo Professor (n = 93)

Instrumento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. ECC-PP-R	—	0,797**	0,732**	0,642**	0,392**	0,743**	0,526**	-0,413**	-0,310**	-0,415**	-0,388**	0,581**	0,505**	0,301*	0,514**	0,622**
2. ECC-PC-R		—	0,813**	0,628**	0,364**	0,724**	0,560**	-0,316*	-0,292*	-0,205**	-0,278*	0,451**	0,335**	0,241*	0,381**	0,546**
3. ECCPD-R			—	0,700**	0,493**	0,681**	0,637**	-0,360**	-0,332**	-0,316**	-0,285**	0,430**	0,374**	0,250**	0,354**	0,458**
4. TJSQ-T				—	0,860**	0,870**	0,757**	-0,416**	-0,385**	-0,406**	-0,311**	0,522**	0,529**	0,312**	0,408**	0,493**
5. TJSQ-F1					—	0,554**	0,423**	-0,398**	-0,382**	-0,393**	-0,279**	0,444**	0,530**	0,315**	0,266**	0,370**
6. TJSQ-F4						—	0,678**	-0,360**	-0,278**	-0,401**	-0,313**	0,546**	0,460**	0,287**	0,497**	0,578**
7. TJSQ-F5							—	-0,239*	-0,277**	-0,144	-0,148	0,265*	0,248*	0,117	0,265**	0,256
8. MBSM-T								—	0,910**	0,591**	0,917**	-0,220	-0,380**	-0,126	-0,046	-0,194
9. MBSM-F									—	0,342**	0,707**	-0,088	-0,278**	-0,009	0,053	-0,078
10. MBSM-E										—	0,516**	-0,355**	-0,393**	-0,261*	-0,223	-0,304
11. MBSM-C											—	-0,246**	-0,362**	-0,167	-0,078	-0,218*
12. QPRICD-T												—	0,797**	0,792**	0,862**	0,901**
13. QPRICD-I													—	,353**	,496**	,665**
14. QPRICD-CA														—	,611**	,598**
15. QCC-B															—	,731**
16. QCC-Co																—

Notas: ECC-PP-R = Escala Comportamento Colaborativo Professor-Professor (versão Reduzida); ECC-PP-L = Escala Comportamento Colaborativo Professor-Professor (versão Longa); TJSQ-T = *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*-Total; TJSQ-F1 = Natureza do próprio trabalho; TJSQ-F4 = Relações com os colegas; TJSQ-F5 = Relações com os órgãos de gestão; MBMS-T = Medida de Burnout Shirom-Melamed-Total; MBMS-F = Fadiga Física; MBMS-E = Exaustão Emocional; MBMS-C = Fadiga Cognitiva; QPRICD-T = Questionário Cultura Colaborativa-Total; QPRICD-I = Individualismo; QPRICD-CA = Colegialidade Artificial; QPRICD-B = Balcanizada; QPRICD-Co = Colaboração. *Correlação significativa $p < 0,01$; ** correlação significativa $p < 0,05$.

correlações entre cada escala da colaboração e as três dimensões da MBSM, embora significativas, foram pouco expressivas ($-0,205 \leq r \leq -0,415$). Apenas a ECC-PP-R apresentou correlações moderadas com as três dimensões da MBSM ocorrendo a pontuação mais elevada ($r = -0,415$; $p < 0,01$) com a dimensão Exaustão Emocional (MBSM-E).

Em relação às culturas, verificámos que as correlações encontradas entre cada escala de colaboração e a cultura total (QPRTCD-T) foram significativas ($p < 0,05$), sendo moderada na ECC-PC-R ($r = 0,451$; $p < 0,05$) e na ECC-PD-R ($r = 0,430$; $p < 0,05$) e alta na ECC-PP-R ($r = 0,581$; $p < 0,05$). Ao analisarmos as diferentes culturas docentes do questionário QPRTCD verificámos que valores mais altos da ECC-PP-R se correlacionaram com menor magnitude com a cultura Colegialidade artificial ($r = 0,301$; $p < 0,05$), menor com a cultura Individualista ($r = 0,505$; $p < 0,05$); menor com a cultura Balcanizada ($r = 0,514$; $p < 0,01$) e maior com a cultura Colaborativa ($r = 0,622$; $p < 0,01$). Na ECC-PC-R, também os valores mais altos se correlacionaram com menor *Colegialidade artificial* ($r = 0,241$; $p < 0,01$), menor *Individualismo* ($r = 0,335$; $p < 0,05$); menor cultura *Balcanizada* ($r = 0,381$; $p < 0,05$); e maior com a cultura Colaborativa ($r = 0,546$; $p < 0,05$). Semelhantes resultados foram encontrados na ECC-PD-R: *Colegialidade artificial* ($r = 0,250$; $p < 0,01$), *Individualismo* ($r = 0,374$; $p < 0,01$); *Balcanizada* ($r = 0,354$; $p < 0,01$); cultura Colaborativa ($r = 0,458$; $p < 0,01$).

Cruzando agora as culturas com a satisfação profissional e com o *burnout*, verificámos que com a satisfação profissional as correlações foram positivas e com magnitudes entre baixas a moderadas. Menores valores da correlação da satisfação profissional registam-se com a cultura Balcanizada ($r = 0,273$; $p < 0,01$) e maior com a Colegialidade artificial ($r = 0,451$; $p < 0,01$). Relativamente às pontuações do *burnout* com as culturas, todas as correlações foram negativas e baixas: *Colegialidade artificial* ($r = -0,265$; $p < 0,01$), *Individualismo* ($r = -0,149$; $p < 0,01$); *Balcanizada* ($r = -0,090$; $p < 0,01$); cultura Colaborativa ($r = -0,026$; $p < 0,01$).

Repetimos o cálculo das correlações entre as escalas usadas no nosso estudo e que foram respondidas apenas pelos sujeitos com o cargo de Coordenador ($n = 26$). Verificámos que a correlação da satisfação profissional total (TJSQ-T) com a colaboração oscilou entre moderada ($r = 0,352$ com a ECC-PP-R) e baixa ($r = 0,239$

com a ECC-PD-R). Os dados encontrados mostram que não existe correlação significativa entre as medidas de trabalho colaborativo (ECC-PP-R e a ECC-PD-R) e o *burnout* total (MBSM-T) [ECC-PP-R: $r = 0,074$; $p > 0,05$; ECC-PD-R: $r = 0,051$; $p > 0,05$] (Quadro 23).

Tabela 23. Correlações entre ECC-PP-R; ECC-PC-R; ECC-PD-R; Questionário de Satisfação no Trabalho (TJSQ); Medida de Burnout de Shirom-Melamed (MBSM) e Questionário Posicionamento Relativo ao Tipo de Cultura Docente (QPETCD) respondidos pelos participantes com cargo Coordenador ($n = 27$)

Instrumento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. ECC-PP-R	—	0,639	0,352	0,022	0,480*	0,375	0,074	-0,253	-0,091	-0,054	-0,159	-0,076	-0,318	-0,076	-0,026
2. ECC-PD-R	—	—	0,239	-0,139	0,373	0,438	0,051	0,185	-0,093	-0,033	0,029	0,06	-0,189	0,074	0,18
3. TJSQ-T	—	—	—	0,705**	0,814**	0,760**	-0,333	-0,113	-0,362	-0,405*	0,241	0,232	0,09	0,322	0,183
4. TJSQ-F1	—	—	—	—	0,23	0,186	0,556**	-0,379	-0,507**	-0,533**	-0,058	-0,032	-0,1	0,082	-0,121
5. TJSQ-F4	—	—	—	—	—	0,724**	-0,119	0,043	-0,181	-0,204	0,307	0,236	0,189	0,351	0,255
6. TJSQ-F5	—	—	—	—	—	—	0,062	0,216	-0,02	-0,077	0,402*	0,429	0,176	0,359	0,400*
7. MBSM-T	—	—	—	—	—	—	—	0,847**	0,749**	0,874**	-0,058	-0,103	-0,055	-0,177	0,00
8. MBSM-F	—	—	—	—	—	—	—	—	0,469*	0,537**	0,009	-0,081	0,174	-0,128	0,022
9. MBSM-E	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,600**	-0,094	-0,04	-0,17	-0,171	0,073
10. MBSM-C	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-0,085	-0,115	-0,026	-0,159	-0,06
11. QPRICD-T	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,877**	0,703**	0,864**	0,893**
12. QPRICD-I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,399**	0,758**	0,822**
13. QPRICD-CA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,421*	0,429*
14. QPRICD-B	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,750**
15. QPRICD-Co	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Notas: ECC-PP-R = Escala Comportamento Colaborativo Professor-Professor (versão Reduzida); ECC-PD-R = Escala Comportamento Colaborativo Professor-Diretor (versão Reduzida); TJSQ-T = *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*-Total; TJSQ-F1 = Natureza do próprio trabalho; TJSQ-F4 = Relações com os colegas; TJSQ-F5 = Relações com os órgãos de gestão; MBMS-T = Medida de *Burnout* Shirom-Melamed-Total; MBMS-F = Fadiga Física; MBMS-E = Exaustão Emocional; MBMS-C = Fadiga Cognitiva; QPRICD-T = Questionário Posicionamento Relativo ao Tipo de Cultura Docente -Total; QPRICD-I = Individualismo; QPRICD-CA = Colegialidade Artificial; QPRICD-B = Balcanizada; QPRICD-Co = Colaboração. * correlação significativa $p < 0,05$; ** correlação significativa $p < 0,01$.

Ao testarmos a igualdade das correlações de Pearson entre os dois cargos, através da distribuição de z de Fisher, verificámos que o cargo afetou a magnitude da relação da percepção da colaboração, a satisfação e o *burnout* (essas magnitudes foram maiores nos professores) com valores de q entre 0,40 e 0,70 e com potência alta do teste variando entre 76% e 98%.

3.5.2. Regressões. Para uma compreensão mais fina da relação entre a colaboração docente, satisfação profissional e *burnout* na nossa amostra de docente, testámos, recorrendo à análise de regressão linear, o poder preditivo da escala de comportamento colaborativo (ECC versão reduzida) e cultura docente em relação ao *burnout* e em relação à satisfação no trabalho docente.

Os pressupostos para a realização da regressão linear foram cumpridos, a saber: o tamanho da amostra ($n = 93$) ultrapassou o indicado pela fórmula de Pallant (2011; $90 = 50 + 8m$, em que m é o número de preditores); as correlações entre as variáveis predictoras não foram superiores a 0,70, com os diagnósticos da colinearidade dentro dos valores adequados (tolerância $> 0,10$ e $VIF < 10$); e a distribuição dos resíduos revelou-se adequada (normalidade, linearidade e homoscedasticidade).

Na primeira regressão, considerámos como variável dependente o *burnout* total e como variáveis independentes as três condições de colaboração, com os pares professores (ECC-PP-R), com os coordenadores (ECC-PC-R), e com o diretor (ECC-PD-R) e ainda, o total obtido na avaliação da Cultura docente (QPRTCD). Esta análise teve em consideração os pressupostos acima enunciados. A análise de regressão linear permitiu identificar a colaboração com os professores (ECC-PP-R) como preditor significativo do *burnout* (beta = - 0,414; $p < 0,05$). O modelo foi altamente significativo, mas explicou uma proporção pequena (14,9%) da variabilidade do *burnout* [$F(4, 88) = 5,012$; $p = 0,001$; $R^2_a = 0,149$]. A equação de regressão linear final seria então: $burnout = 72,096 - 0,414 \times ECC-PP-R$ (Quadro 24).

Quadro 24

Regressão Linear Predizendo o Burnout a Partir da Escala de Comportamento Colaborativo prof-prof, Versão Reduzida (ECC-PP-R), Escala de Comportamento Colaborativo prof-coordenador, Versão Reduzida (ECC-PC-R), Escala de Comportamento Colaborativo prof-diretor, Versão Reduzida (ECC-PD-R)

Preditor	Burnout				
	β	EP	<i>t</i>	IC95% (β)	<i>p</i>
ECC-PP-R	-0,414	3,941	2,316	-16,957 a -1,295	0,023
ECC-PC-R	0,167	0,485	0,872	-0,541 a 1,385	0,386
ECC-PD-R	-0,208	0,453	1,226	-1,457 a 0,345	0,224
Total R ²			0,149		

Notas: β = coeficiente de regressão padronizado; peso matemático das variáveis preditivas na equação; EP = Erro Padrão; precisão estimada dos coeficientes; *t* = teste *t* de Student; IC95% = intervalo de confiança a 95%; valor *p* = a ECC-PP-R foi um preditor estatisticamente significativo do *Burnout*.

Para a segunda regressão mantivemos as mesmas variáveis independentes da primeira regressão ECC-PP-R, ECC-PC-R, ECC-PD-R e Cultura docente total (QPRTCD-T) e como variável dependente a Satisfação profissional total. O estudo da regressão linear possibilitou identificar, desta vez, a colaboração dos diretores (ECC-PD-R) e a Cultura docente total (QPRTCD-T) como variáveis preditoras da satisfação profissional total (respetivamente $\beta = 0,479$; $p < 0,001$ e $\beta = 0,221$; $p < 0,05$). O modelo foi altamente significativo, explicando 53,8% da variabilidade da satisfação [$F(4, 88) = 27,783$; $p = 0,001$; $R^2_a = 0,538$]. A equação de regressão linear final seria então: *satisfação* = 103,383 + 0,479 x ECC-PD-R + 0,221 x QPRTCD (T) (Quadro 25).

Quadro 25

Regressão Linear Predizendo a Satisfação Profissional a Partir da Escala de Comportamento Colaborativo prof-prof, Versão Reduzida (ECC-PP-R), Escala de Comportamento Colaborativo prof-C, Versão Reduzida (ECC-PC-R), Escala de Comportamento Colaborativo prof-dir, Versão Reduzida (ECC-PD-R)

Preditor	Satisfação Profissional				
	β	EP	<i>t</i>	IC95% (β)	<i>p</i>
ECC-PP-R	0,141	3,459	1,070	-3,173 a 10,576	0,288
ECC-PC-R	0,027	0,425	0,190	-0,765 a 0,926	0,85
ECC-PD-R	0,479	0,398	3,826	0,732 a 2,314	< 0,001
QPRTCD - Total	0,221	1,985	2,540	-0,765 a 0,926	0,013
Total R ²			0,538		

Nota: β = coeficiente de regressão padronizado; peso matemático das variáveis preditivas na equação; EP = Erro Padrão; precisão estimada dos coeficientes; *t* = teste *t* de Student; IC95% = intervalo de confiança a 95%; valor *p* = a ECC-PP-R foi um preditor estatisticamente significativo do *Burnout*.

Uma terceira regressão linear foi efetuada considerando como variável dependente a satisfação profissional total e como variáveis independentes as dimensões da cultura docente, ou seja a cultura por iniciativa própria, a cultura grupo alargado, a cultura trabalho conjunto e a cultura colaborativa. A análise da regressão linear permitiu identificar a *Cultura por iniciativa própria* ($\beta = 0,298$; $p < 0,05$) como preditora significativa da satisfação. O modelo foi altamente significativo, mas explicou uma proporção pequena (24,0%) da variabilidade da *satisfação* [$F_a(4, 116) = 9,176$; $p < 0,001$; $R^2_a = 0,240$]. A equação de regressão linear final ficaria: Satisfação Profissional (Total) = 132,944 + 0,136 x Cultura Iniciativa própria (Quadro 26).

Quadro 26

Regressão Linear Predizendo a Satisfação Profissional Total a Partir da Cultura Individualista, da Cultura Colegialidade Artificial, Cultura Balcanizada e Cultura Colaborativa

Preditor	Satisfação Profissional Total				
	β	EP	t	IC95% (β)	p
Cultura Individualista	0,298	2,097	2,583	1,263 a 9,568	0,011
Cultura Colegialidade artificial	0,023	1,588	0,223	-2,792 a 3,500	0,824
Cultura Balcanizada	0,101	2,116	0,833	-2,429 a 5,954	0,407
Cultura Colaborativa	0,136	2,502	0,951	-2,577 a 7,336	0,344
Total R ²			0,240		

Notas: β = coeficiente de regressão padronizado; peso matemático das variáveis preditivas na equação; EP = Erro Padrão; precisão estimada dos coeficientes; t = teste t de Student; IC95% = intervalo de confiança a 95%; valor p = a cultura individualista é um preditor estatisticamente significativo do *Satisfação profissional*.

Para a última regressão linear efetuada considerámos como variável dependente o *burnout* total, e como variável independente apenas a cultura por iniciativa própria dado que foi esta a única variável da cultura a apresentar correlação significativa ($r = -0,277$; $p < 0,01$). Apesar de significativa [$F_a(1, 119) = 9,907$; $p < 0,001$] a análise da regressão linear mostrou uma a baixa proporção (6,9%) da variabilidade da satisfação ($R^2_a = 0,069$). A equação de regressão linear será: *burnout* (Total) = 63,827 - 0,277 x Cultura Iniciativa própria (Quadro 27).

Quadro 27

Regressão Linear Predizendo o burnout total a Partir da Cultura Individualista

Preditor	Burnout				
	β	EP	t	IC95% (β)	p
Cultura Individualista	-0,277	1,460	-3,148	1,263 a 9,568	0,002
Total R ²	0,069				

Nota: β = coeficiente de regressão padronizado; peso matemático das variáveis preditivas na equação; EP = Erro Padrão; precisão estimada dos coeficientes; t = ; IC95% = intervalo de confiança a 95%; Valor p = a ECC-PP-R é um preditor estatisticamente significativo do *Burnout*.

Discussão dos resultados

Embora seja reconhecida a importância da colaboração em contextos organizacionais educacionais, uma lacuna sentida foi a da inexistência de instrumentos que meçam a extensão da perceção de comportamentos colaborativos entre indivíduos com relações profissionais entre si no contexto educacional.

Este trabalho versou, assim, a tradução, adaptação e validação para uma amostra de docentes de um agrupamento de escolas dos seguintes instrumentos: *Collaborative Behavior Scale* (CBS) de Stichler (1989) versão longa, e da *Collaborative Behavior Scale-Shortened* (CBSS), também de Stichler (2013), para avaliar a perceção de comportamento colaborativo entre pares (professores-professores) e entre “chefias” (professor-coordenador; professor-diretor e coordenador-diretor). Designámos os instrumentos traduzidos por nós por *Escala de Comportamento Colaborativo*-versão longa (ECC-L) e *Escala de Comportamento Colaborativo*-versão reduzida (ECC-R), sendo a primeira escala constituída por 20 itens e a segunda por oito, tal como nas versões originais.

Em face dos resultados e no que respeita à *Escala de Comportamento Colaborativo* versão longa, destacam-se as boas qualidades psicométricas para a perceção do comportamento colaborativo dos professores com os pares. Os resultados obtidos pela ECC-PP-L neste estudo registam uma boa consistência interna ($\alpha = 0,980$), com um único fator a explicar 72,3% da variância, resultados que estão em linha com os valores obtidos na versão original de Stichler (1992; $\alpha = 0,980$, variância 73%), e com correlações entre itens acima de 0,30 ($0,511 \geq h^2 \leq 0,827$).

Relativamente à *Escala de Comportamento Colaborativo (ECCR) versão reduzida*, versão portuguesa da *Collaborative Behavior Scale-Shortened (CBSS)*, registam-se igualmente qualidades psicométricas adequadas, apresentando uma boa consistência interna ($\alpha = 0,955$), com um único factor a explicar 76,2% da variância e correlações entre itens apropriadas (ECC-PP-R ($0,712 \geq h^2 \leq 0,824$)).

Quando considerada a perceção da colaboração com as chefias (relação professor-coordenador e professor-diretor), encontramos para ambas as versões da ECCR valores de coeficiente de alfa de Cronbach que atestam a boa consistência interna (ECC-PC-R: $\alpha = 0,956$; ECC-PD-R: $\alpha = 0,951$), com um único fator a explicar 76,5% da variância na ECC-PC-R e 74,5% na ECC-PD-R e correlações entre itens adequadas (ECC-PC-R: $0,724 \geq h^2 \leq 0,871$; ECC-PD-R: $0,657 \geq h^2 \leq 0,758$). Todos os valores encontrados de consistência interna estão consonantes com o valor obtido por Stichler (2013) no instrumento original (CBSS; $\alpha = 0,96$), o que suporta a sua aplicação transcultural.

Em síntese, as análises de componentes principais, os resultados da consistência interna e as correlações registadas entre os itens fornecem confiança à versão portuguesa dos instrumentos derivados das escalas originais de Stichler (1992, 2013), desenvolvidas no contexto da saúde, e à sua adaptação para o contexto educacional português como medida da extensão do comportamento colaborativo.

As pontuações médias nas escalas de colaboração foram na ECC-PP-L de 2,904 ($DP = 0,700$; $T = 49,538$; $IC 95\% = 2,760$ a $3,048$), na ECC-PP-R de 2,895 ($DP = 0,723$; $T = 49,724$ $IC 95\% = 2,749$ a $3,047$), na ECC-PC-R de 3,034 ($DP = 0,788$; $T = 49,995$ $IC 95\% = 2,871$ a $3,196$), e na ECC-PD-R de 3,011 ($DP = 0,747$; $T = 50,373$; $IC 95\% = 2,857$ a $3,165$). Uma vez que esta é a primeira vez que o estudo é efetuado e que a autora da versão original (Stichler, 1992, 2013) não apresenta médias, não dispomos de elementos que nos permitam interpretar estes resultados. Ainda assim, pela comparação dos valores absolutos, podemos observar que os docentes percecionam em maior extensão o comportamento colaborativo entre professores e diretores, depois entre professores-coordenadores e só depois entre professores-professores. Isto poderá traduzir, face ao atual modelo de gestão em que a gestão das escolas é unipessoal

(centrada numa figura de um diretor), uma predisposição para os professores colaborarem com o topo da hierarquia, mais por submissão do que por verdadeira colaboração. Não sabemos se isto reflete indiretamente uma eventual colegiabilidade artificial que diz respeito a uma forma de colaboração mais controlada e regulada (Fullan & Hargreaves, 1991), e que será a forma mais comum dos professores portugueses colaborarem (Pereira, 2012).

As médias obtidas no Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Cultura Docente, suportam a ideia de que existem os quatro tipos de cultura no agrupamento ou de que as pessoas têm dificuldade em posicionar-se em relação aos tipos de cultura.

No que concerne às variáveis sociodemográficas não se registam diferenças significativas. A idade, o sexo, a relação contratual com o agrupamento não diferenciam o grau percebido de colaboração tanto na ECC-PP-L, como na ECC-PP-R, ECC-PC-R e ECC-PD-R. Se o fator tempo, como Braz (2009) sugere, for um aspeto importante para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, então fica por explicar a ausência da influência da idade e da relação contratual sobre a perceção do trabalho colaborativo. À partida, as pessoas que têm mais idade e que têm uma relação contratual com o agrupamento teriam mais oportunidades para estabelecer laços com as pessoas. No entanto, os docentes mais novos e que estão no máximo um ano numa escola, provavelmente, têm uma perceção de que há mais colaboração entre pares porque se envolvem mais em comportamentos colaborativos para agradar. Pode ainda acontecer que os colegas mais velhos sejam mais simpáticos com esses colegas, levando a que estes percecionem uma maior colaboração entre pares. Acrescentar que não é fácil a manutenção ao longo do tempo de estruturas colaborativas porque nelas podem entrar em jogo as diferenças nas tarefas e os interesses de cada profissional (van Velzen, 2013), o que pode então esbater o efeito da influência das variáveis idade e relação contratual.

No que respeita ao nível de ensino não se registam, nas escalas de comportamento colaborativo, diferenças significativas. Analisados os tamanhos de efeito, encontramos apenas na ECC-PP-L magnitudes superiores a 0,80 verificando-se

que, quanto mais baixo o nível de ensino mais se percebe que o comportamento foi colaborativo. Tendo em consideração a conclusão de Fullan e Hargreaves (1991) de que horários muito espartilhados e pouco promotores de tempo e espaços em comum, aspeto que é especialmente verdadeiro entre os docentes do pré-escolar, este resultado não é imediatamente interpretável. Uma possível explicação para este resultado poderá encontrar-se na planificação prévia das atividades que são comuns e transversais a todos os jardins de infância, onde a ação do próprio coordenador escolar pode entender-se como comportamento colaborativo.

A análise sobre a área de formação mostrou diferenças não significativas nas quatro apresentações da escala de comportamento colaborativo. Ao analisar os tamanhos de efeito, apenas na ECC-PP-L foram encontradas magnitudes superiores a 0,80, quando comparadas as Ciências Sociais com a Matemática/Informática. Se atendermos à distribuição das não-respostas (Quadro 1), podemos também observar que os docentes do departamento de Matemática/TIC apresentam a segunda maior taxa de não participação neste estudo. Através da nossa pesquisa e da revisão da literatura, não dispomos de elementos que nos permitam interpretar estes resultados. No entanto, a nossa experiência profissional-pessoal (25 anos) suporta este achado, pois temos verificado ao longo do tempo e em várias escolas que, de facto, o grupo de docentes de matemática tende a ter uma postura isolada e de baixa permeabilidade. Refletirá este resultado então uma balcanização deste grupo? Como os autores desta área sugerem (Hargreaves, 1998, Fullan & Hargreaves, 1991), a cultura balcanizada é típica de professores que trabalham num mesmo departamento/grupo disciplinar com permeabilidade baixa, grande sentimento de pertença e constituição bem definida.

Quanto à influência dos cargos sobre a percepção do comportamento colaborativo, constatamos não haver diferenças significativas. Ou seja, os professores e os coordenadores percebem o comportamento colaborativo professor-professor e professor-diretor de forma idêntica. Mais uma vez, não dispomos de elementos na revisão da literatura que apoiem ou contestem estes achados.

Acresce que enquanto professores, estes percebem de igual modo o comportamento colaborativo quer seja com professores, quer seja com as chefias.

Poderá isto significar que, no contexto organizacional onde se realizou o estudo, a hierarquia não está tão vincada, apontando para traços de uma cultura colaborativa? De facto, segundo Fullan e Hargreaves (1991) e Van Velzen (2013), nas estruturas colaborativas há tendência para que os papéis hierárquicos se atenuem.

Seguindo para as análises correlacionais, os resultados mostram que as escalas de comportamento colaborativo apresentam correlações positivas de magnitude elevada ($r \geq 0,598$) de forma significativa ($p < 0,01$) com a satisfação profissional. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos (Briscoe & Peters, 1997; Stichler, 1990). Apesar de a análise correlacional não permitir tirar ilações de causalidade, as correlações obtidas indicarão potencialmente que, se a satisfação profissional resulta de vários aspetos, incluindo os ambientais e psicológicos (Hoppock; 1935; Lester, 1987; Seco, 2000), então talvez a perceção de comportamento colaborativo seja um desses aspetos.

Inversamente, os resultados mostram que as escalas de comportamento colaborativo apresentam correlações negativas de magnitude baixa de forma significativa ($p < 0,01$) com o *burnout*. Estas correlações são suportadas pelos dados de outras investigações, ainda que da área da saúde (Almost & Spence-Laschinger, 2002; Kalliath & Morris, 2002; Martinussen, Adolfsen, Lauritzen & Richardsen, 2012; Stichler, 1990). Este resultado compreende-se também à luz das investigações que indicam que o stresse nos professores está muito relacionado com as relações que estes estabelecem com os seus pares (Gomes, 2010; Marqués-Pinto et al., 2005).

As correlações das escalas dos comportamentos colaborativos com as culturas docentes vão ao encontro do apontado na revisão da literatura. Assim, a cultura designada por colegialidade artificial que se caracteriza por uma forma de relacionamento regulada e constringida administrativamente (Fullan & Hargreaves, 1991; Hargreaves, 1998), correlaciona-se com a perceção do comportamento colaborativo (todas as escalas) de forma baixa a moderada. A estrutura que Lottie (1975) designou por estrutura em caixa de ovos, ou individualizada, consiste numa forma de relacionamento docente em que a partilha de ideias é difícil, sendo temida a opinião dos pares (Fullan & Hargreaves, 1991), pelo que não é de surpreender que uma

cultura pouco individualista se relacione com as nossas escalas dos comportamentos colaborativos, com valores a variar entre o moderado e o alto. Outra cultura, a balcanizada, no nosso estudo correlacionou-se de forma moderada a alta com as escalas de comportamento colaborativo. Este é um resultado também entendível à luz da descrição de Hargreaves (1998). Para este autor, neste tipo de cultura, o sentimento de pertença é alto e a permeabilidade é baixa, pelo que faz sentido a correlação que obtivemos. De forma semelhante, o estudo português de Abelha (2011) com professores das ciências físicas e naturais revelou que as relações de trabalho com colegas de outros departamentos curriculares eram reduzidas.

Finalmente, as correlações das culturas docentes com a satisfação profissional e com o *burnout* vão no mesmo sentido das acima referidas em relação às escalas de comportamento colaborativo. Quanto mais individualista é uma cultura, menor é a satisfação e maior o *burnout*. Este resultado percebe-se à luz do descrito pelos vários investigadores em relação à cultura individualista, de onde se destaca o seu efeito condicionador do crescimento profissional (Canário, 2007; Fullan & Hargreaves, 1991; Hargreaves, 1998), apesar do seu potencial para lhe ser concedido um significado de independência e de emancipação profissional por alguns professores (Hargreaves, 1998). Depois, verificámos que em relação à colegialidade artificial, quanto mais se impõe os docentes que colaborem, maior a probabilidade de estarem insatisfeitos e de sofrerem de *burnout*. O carácter não espontâneo e compulsivo desta cultura e a possibilidade de se converter num substituto administrativo da colaboração (Fullan & Hargreaves, 1991; Hargreaves, 1998) poderão então explicar estas correlações. Quanto à cultura balcanizada, quanto mais os professores sentem que a pertença a um grupo é elevada, mas restringida a um grupo sem colaboração entre professores de departamentos diferentes (Hargreaves, 1998), menor é a satisfação. No entanto, este tipo de cultura não explica a variância do *burnout*; pelo que a maior proximidade com colegas do mesmo grupo deverá atenuar os sentimentos de exaustão emocional, despersonalização e de realização pessoal (Maslach & Jackson, 1981).

A análise de regressão mostrou que somente a escala de comportamento colaborativo professor-diretor e a cultura total são fatores preditores significativos da satisfação profissional ($R^2 = 0,538$).

Afinando a nossa análise relativamente à cultura docente, uma nova análise de regressão revelou a cultura por iniciativa própria como variável preditora da satisfação profissional ($R^2 = 0,240$). Aparentemente, estes resultados podem explicar-se por uma certa cultura portuguesa de foro paternalista em que muitos professores se sentem mais satisfeitos, reconhecidos e valorizados na relação de trabalho estabelecido com o topo da chefia do que com os pares.

Pela mesma análise, a escala de comportamento colaborativo professor-professor ($R^2 = 0,149$) e também uma cultura individualista menos pronunciada ($R^2 = 0,069$) são preditores significativos do *burnout*. Quase inversamente ao que acontece com a satisfação, a única fonte de *burnout* parece ser a relação entre pares, o que se pode explicar uma vez que essa interação é mais frequente e potencialmente mais propiciadora de conflitos.

O Questionário de Posicionamento Relativo Tipo de Cultura Docente, construído para o nosso estudo, embora sendo um instrumento simples revelou-se extremamente interessante. A análise dos resultados deste questionário permite inferir que quando está reunido um conjunto de condições de trabalho docente (correspondente a maior pontuação na cultura total), aumenta a satisfação profissional.

Limitações

Neste ponto do trabalho, cabe apontar as suas principais limitações para estabelecer direções de investigação futura.

Assim, uma das limitações a apontar diz respeito à natureza transversal desta investigação (a avaliação foi efetuada uma única vez), não havendo hipótese de perceber se o que aconteceu foi no momento ou se é algo que se mantém ao longo do tempo. De forma a ultrapassar esta contingência, poder-se-á avaliar novo grupo de docentes e seguir ao longo do ano letivo, a perceção do comportamento colaborativo, o nível da satisfação e do *burnout*.

Outra limitação concerne a natureza correlacional que não permite estabelecer relações de causalidade. A abordagem longitudinal acima referida poderia também ajudar a perceber essas relações.

Apesar dos cuidados metodológicos a nível da adaptação, tradução, implementação, e de o tamanho da amostra permitir boa potência dos testes estatísticos, uma amostra maior recolhida em diferentes agrupamentos permitiria generalizar de forma mais confiante os resultados que se revelaram interessantes e consequentes. Um maior tamanho de amostra autorizaria ainda a realização de análises fatoriais confirmatórias (análises mais robustas) das apresentações da escala de comportamento colaborativo.

O objetivo principal do nosso estudo era perceber as relações, tendo em vista o comportamento colaborativo. No entanto, poder-se-ia ainda analisar as relações entre a satisfação e o *burnout* nesta amostra. Como esta relação é sobejamente retratada em muitos outros estudos (p.e., Kalliath & Morris, 2002; Maslach & Jackson, 1981), incluindo portugueses (p.e., Gomes et al., 2006), pelo que destacámos o carácter inovador do nosso contributo.

Outro aspeto a referir como potencial constrangimento, relaciona-se com a natureza quantitativa do nosso estudo. Apesar da sua natureza ser inovadora, é, por isso, mesmo limitadora da possibilidade de confrontar de forma mais construtiva com outros estudos, pois são todos de natureza qualitativa. Por isso, mesmo será necessário a replicação desta investigação noutras amostras mais alargadas, diversificando contextos.

Conclusões

Chegados a este ponto do nosso trabalho deixamos um conjunto de reflexões que se nos afiguram pertinentes.

Iniciando pelo processo inerente à nossa amostra, é de realçar toda a questão relativa ao processo de adesão dos professores ao estudo. De facto, registamos com apreço a forma como os professores do agrupamento aderiram ao estudo. Quer pela resposta *online* dos questionários, quer pelo modo como cooperaram, pois reconhecemos que o preenchimento dos questionários implicou disponibilidade pessoal dada a extensão da avaliação. Reconhecemos ainda o papel colaborante das chefias

intermédias e sobretudo das chefias finais neste estudo, destacando-se o papel da diretora.

Do ponto de vista processual, este trabalho constituiu-se, quer como um desafio, uma vez que é unânime que é difícil a avaliação do trabalho colaborativo, quer como uma mais valia no domínio educacional ao trazer novos instrumentos de avaliação, uma vez que a avaliação existente nesta área é de natureza qualitativa.

Para além desta mais valia, a nossa pesquisa aponta para a existência de aspetos do trabalho colaborativo na estrutura organizacional estudada, aparecendo a satisfação profissional como um potencial indicador de bem estar e o *burnout* como um indicador de mal estar.

Ficou ainda registado que o trabalho colaborativo é relevante na relação entre professores, mas aponta sobretudo para a importância da relação do trabalho colaborativo dos professores com as chefias intermédias e chefias finais.

Os nossos resultados mostraram que formas de cultura docente mais colaborativas contribuem para professores mais satisfeitos.

Este aspeto ficou destacado pela análise regressional que mostrou que a colaboração professor-diretor e a cultura docente são as variáveis explicativas da satisfação profissional.

Estes resultados têm implicações práticas que nos parecem relevantes de destacar. A nível da gestão, como estes resultados apontam para a relevância da colaboração do professor com as chefias, deverá ser preocupação das chefias finais de promover ações geradoras de culturas mais colaborativas. Neste sentido deverá ser feito um investimento na gestão da formação, tanto a nível organizacional como a nível pessoal, habilitando os professores de modo a adquirirem competência a nível do trabalho colaborativo. O nosso estudo sugere, a partir das culturas docentes, que será motivador trabalhar em grupos alargados e diversificados, de forma frequente, com condições para colaborar por iniciativa própria, tendo em atenção que a imposição da colaboração pode ter o efeito contrário.

Há ainda direções de futura investigação que se podem salientar. Não sendo a relação professor-professor a geradora de satisfação profissional, então será que essa relação se limita a gerar mais capacidade de trabalho? Assim, no futuro, os estudos poderão ser direcionados de forma a avaliar, também aspetos de natureza mais pedagógica, assim como aspetos de produtividade e de interajuda. Incluir nesses estudos a possibilidade de fazer investigação mista com avaliações qualitativas e avaliação quantitativas poderá ser o caminho a seguir.

Referências bibliográficas

- Abelha, M. C. L. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas* (Tese Doutorado, Universidade de Aveiro, Portugal). Retirada de <http://hdl.handle.net/10773/3718>.
- Almost, J., & Spence-Laschinger, H. (2002). Workplace empowerment, collaborative work relationships, and job strain in nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 14(9), 408-420.
- Alt-White, A. C., Charns, M., & Strayer, R. (1983). Personal, organizational and managerial factors related to nurse-physician collaboration. *Nursing Administration Quarterly*, 8(1), 8-18.
- Armon, G., Shirom, A., & Melamed, S. (2012). The big five personality factors as predictors of changes across time in burnout and its facets. *Journal of Personality*, 80(2), 403-427.
- Arslanian-Engoren, C. M. (1995). Lived experiences of CNSs who collaborate with physicians: A phenomenological study. *Clinical Nurse Specialist*, 9(2), 68-74.
- Baggs, J. G., & Schmitt, M. H. (1988). Collaboration between nurses and physicians. *Image: the Journal of Nursing Scholarship*, 20(3), 145-149.
- Beisel, M. J. (1998). Alaska nurse practitioners' and physician assistants' perceptions of the collaboration process. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 10(11), 509-514.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bossche, P. Van den, Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. Team learning beliefs and behaviors, 37(5), 490-521 doi: 10.1177/1046496406292938
- Braz, J. J. J. (2009). Articulação curricular como problema da gestão escolar. Estudo do trabalho colaborativo em dois departamentos numa escola básica 2,3/com ensino secundário da Lezíria do Tejo (Trabalho de Projeto, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2078>
- Briscoe, C., & Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education*, 81, 51-65.
- Canário, R. (2007). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed
- César, M. (2008). Come away with me: Statistics learning through collaborative work. In M. Niss, & E. Emborg (Eds.), ICME 10 – 10th international congress on mathematical education–2004– Proceedings (pp. 1-19). [CDROM] Copenhagen: Roskilde University.

- Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C., & Maers, M. (1997). Making the connctions. Em H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Maers, *Collaboration and educational reform* (pp. 283-290). New York: State University of New York Press
- Christiansen, I. (1999). Are theories in mathematics education of any use to practice? *For the Learning of Mathematics*, 19(1), 20-23.
- Correia, T., Gomes, A. R., & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1477-1493). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia. Disponível em <http://www.actassnip2010.com>
- Costa, A. F. L. (2010). Clima escolar e participação docente. A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. (Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/15582>.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola* (1ª ed.). Lisboa.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout — Solutions for the 1980s: A Review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-51.
- D'Amour, D., Sicotte, C., & Levy, R. (1999). L'action collective. au sein d'équipes interprofessionnelles. dans les services de santé. *Sciences Sociales et Sante*, 17, 68 – 94.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 29-45.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dougherty, M. B., & Larson, E. (2005). A Review of instruments measuring nurse-physician collaboration. *JONA*, 35(5), 244-253.
- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(9), 917–928.
- Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in grade 9 applied mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10, 189-209. DOI 10.1007/s10671-011-9104-y
- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esgaio, H. (2011). *Influência das culturas colaborativas no desenvolvimento profissional dos docentes*. (Tese de mestrado, Faculdade de Economia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra).

- Espirito Santo, H. & Daniel, F. (2015). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (1): As limitações do $p < 0,05$ na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1(1), 3-16.
- Estryn-Béhar, M., Van der Heijden, B. I. J. M., Oginska, H., Camerino, D., Le Nézet, O., Conway, P. M., ... Study Group. (2007). The impact of social work environment, teamwork characteristics, burnout, and personal factors upon intent to leave among european nurses. *Medical Care*, 45(10), 939-950.
- Ferreira, A. G. (2007). A escolarização em Portugal Proposta de Síntese. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P. N. D., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa. Calouste Gulbenkian
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau-Alberola, E. (2009). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en una muestra de maestros portugueses. *Aletheia*, 29, 6-15.
- Forte, A. M. B. P. X. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CE*. (Tese de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/5544>.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Andover, MA.: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands
- Gomes, A. R. (2012). *Medida de "Burnout" de Shirom-Melamed (MBSM)*. Relatório técnico não publicado. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (2004). A Experiência de stress e "burnout" em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 193-212.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade, Campinas*, 22(3), 587-597.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Guerra, R. M. P. (2013). *Mega-Agrupamentos de Escola: Que perceções?* (Tese de mestrado, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro). Retirado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/12462>.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal (Trabalho original em inglês, publicado em 1994)

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Nova Iorque: Harper & Brothers.
- Houtz, L., & Watson, S. M. R. (2001). Collaboration in teacher education to improve instruction of science for students with special needs. *Journal of Elementary Science Education*, 13(1), 21-29.
- Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (2000). *Collaborative Consultation* (3ª Ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Johnston, M. (1990). Experience and reflections on collaborative research. *Qualitative Studies in Education*, 3(2), 173-183.
- Jordan, A. (1996). *Skills in collaborative classroom consultation*. Nova Iorque: Routledge
- Kalliath, T., & Morris, R. (2002). Job satisfaction among nurses: a predictor of burnout levels. *Journal of Nursing Administration*, 32(12), 648-654.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. doi:10.5395/rde.2013.38.1.52
- King, L., & Lee, J. (1994). Perceptions of collaborative practice between navy nurses and physicians in the ICU setting. *American Journal of Critical Care*, 3(5), 331-336.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational, leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 199-215. doi: 10.1080/10615809608249402
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223-233.
- Liedtka, J. M., & Whitten, E. (1998). Enhancing care delivery through cross-disciplinary collaboration: a case study. *Journal of Healthcare Management*, 43(2), 185-205.
- Lima, J. A. de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- Lima, L. C. (1992). *A Escola com organização e a participação na organização Escolar*. Porto: Porto Editora
- Lisboa, J., Coelho, A., Coelho, F. (2008). *Introdução à gestão de organizações* (3ª ed.). Porto: Vida Económica.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.

- Marqués-Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Martinussen, M., Adolfsen, F., Lauritzen, C., & Richardsen, A. M. (2012). Improving interprofessional collaboration in a community setting: Relationships with burnout, engagement and service quality. *Journal of Interprofessional Care*, 26, 219-225.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press
- Maslach, C., & Shaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Shaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible casual paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327-353.
- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I., & Menezes, I. (2001). Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. *Actas do ProfMat 2001*, 203-210.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. M. M. (2012). *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola* (Tese Doutorado, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela, Espanha). Retirada de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/8641/1/rep_442.pdf
- Novo, A. (2009). The value of collaboration: who, how, why. In Annual BOBCATSSS Symposium, 17, Porto, *Challenges for the new information professiona: proceedings*. [S.l.] : [s.n.]. p. 1-10. Retirado de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2941>
- Onyett, S. (1997). Collaboration and the community mental health team. *Journal of Interprofessional Care*, 11(3), 257–267.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª ed.). Open University Press.
- Pereira, L. C. F. (2012). *O trabalho colaborativo no departamento de línguas de uma escola secundária* (Tese de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett). Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2736>
- Roldão, M. do C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, October/December 2007, 71, 24-29.

- San Martín-Rodríguez, L. Beaulieu, M.-D., D'Amour, D., & Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19(Supl. 1), 132-147.
- Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12(2), 25-52.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3) 204-220. doi 10.1108/13620430910966406
- Schwab, J. (1983) Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory Into Practice*, 22(1), 21-26. doi: 10.1080/00405848309543033
- Seco, G. M. S. B. (2000). *A Satisfação na atividade docente* (Tese Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal). Retirada de <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/217>
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper, & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick, (eds.). *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245-265). Washington DC: American Psychological Association.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A Comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2) 176-200. doi 10.1037/1072-5245.13.2.176
- Sicotte, C., D'Amour, D., & Moreault, M. (2002). Interdisciplinary collaboration within Quebec community health care centers. *Social Science & Medicine*, 55(6), 991-1003.
- Silén-Lipponen, M., Turunen, H., & Tossavainen, K. (2002). Collaboration in the operating room: The nurses' perspective. *Journal of Nursing Administration*, 32(1) 16-19.
- Silva, J. M. (2012). Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre professores: que relações? (Tese Doutorado, Departamento de Educação e Ensino à distância. Universidade Aberta). Retirada de <http://hdl.handle.net/10400.2/2608>.
- Stichler, J. F. (1990). *The effects of collaboration, organizational climate, and job stress on job satisfaction and anticipated turnover in nursing*. Ann Arbor, MI: University Microfilms, International.
- Stichler, J. F. (1992). Stichler collaborative behavior scale. In T. Porter-O'Grady (Ed.), *Shared governance implementation manual* (pp. 115-117). Atlanta, GA: CV Mosby Co.
- Stichler, J. F. (2013). *The Psychometric Testing Of The Collaborative Behavior Scale – Shortened (CBSS)*. Sigma Theta Tau International Research Conference, Prague, Czechoslovakia, July 2013.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5 ed.). Boston: Pearson.
- Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work & Stress*, 20(4), 316–334, doi: 10.1080/02678370601065893.
- Ullum, A. G. (2011). *Understanding the determinants of job satisfaction* (Tese Understanding The Determinants of Job Satisfaction, Faculty of San Diego State University). Retirado de <http://sdsu-dspace.calstate.edu/handle/10211.10/1407>
- van Velzen, J. H. (2013). Educational researchers and practicality. *American Educational Research Journal*, 50(4), 789–811.
- Wilkinson, L., Task Force on Statistical Inference. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *The American Psychologist*, 54(8), 594–604.

ANEXOS

**NURSE-PHYSICIAN
Stichler COLLABORATIVE BEHAVIOR SCALE - PART A**

Directions: The purpose of this scale is to determine the extent of collaboration behaviors which generally exist between you and the physicians with whom you work. (For each statement check (√) the one box that indicates how often you believe that each behavioral statement occurs.) There are no right or wrong answers. Please answer each item as best as you can.

	Rarely 1	Sometimes 2	Often 3	Nearly Always 4
1. We feel free to share ideas with one another.				
2. We acknowledge one another's competence.				
3. We support each other as team members.				
4. We work as partners.				
5. We are committed to working together as a team.				
6. We trust each one another.				
7. There is a sharing of expertise and talents between us.				
8. We work as "equals" or "partners" for the accomplishment of some goals.				
9. We work together as a team.				
10. My opinions are listened to.				
11. I feel that my input is truly valued.				
12. We work together as associates.				
13. There is a feeling of mutual regard and respect.				
14. We make an effort to resolve any conflicts which arise to our mutual satisfaction.				
15. We both actively participate in the relationship in order to meet our patient care goals.				
16. We share information openly with one another.				
17. We problem solve together.				
18. We recognize the need to have a sense of "give and take" in the relationship.				
19. We recognize our interdependence with one another in order to meet our goals.				
20. We are committed to the process of working together to meet our goals.				

Used with permission: Stichler
PO Box 28278, San Diego, CA 92198

jstichler@aol.com

NURSE-MANAGER Stichler COLLABORATIVE BEHAVIOR SCALE - PART B

Directions: The purpose of this scale is to determine the extent of collaboration behaviors which generally exist between you and the managers with whom you work. (For each statement check (√) the one box that indicates how often you believe that each behavioral statement occurs.) There are no right or wrong answers. Please answer each item as best as you can.

	Rarely 1	Sometimes 2	Often 3	Nearly Always 4
1. We feel free to share ideas with one another.				
2. We acknowledge one another.				
3. We support each other as team members.				
4. We work as partners.				
5. We are committed to working together as a team.				
6. We trust each one another.				
7. There is a sharing of expertise and talents between us.				
8. We work as "equals" or "partners" for the accomplishment of some goals.				
9. We work together as a team.				
10. My opinions are listened to.				
11. I feel that my input is truly valued.				
12. We work together as associates.				
13. There is a feeling of mutual regard and respect.				
14. We make an effort to resolve any conflicts which arise to our mutual satisfaction.				
15. We both actively participate in the relationship in order to meet our patient care goals.				
16. We share information openly with one another.				
17. We problem solve together.				
18. We recognize the need to have a sense of "give and take" in the relationship.				
19. We recognize our interdependence with one another in order to meet our goals.				
20. We are committed to the process of working together to meet our goals.				

Used with permission: Stichler
PO Box 28278, San Diego, CA 92198

jstichler@aol.com

NURSE-MANAGER COLLABORATIVE BEHAVIOR SCALE – Shortened Version

Directions: The purpose of this scale is to determine the extent of collaboration behaviors which generally exist between you and the managers with whom you work. (For each statement check (✓) the one box that indicates how often you believe that each behavioral statement occurs.) There are no right or wrong answers. Please answer each item as best as you can.

	Rarely 1	Sometime s 2	Often 3	Nearly Always 4
1. We trust each one another.				
1. My opinions are listened to.				
1. I feel that my input is truly valued.				
1. There is a feeling of mutual regard and respect.				
1. We share information openly with one another.				
1. We recognize the need to have a sense of “give and take” in the relationship.				
1. We recognize our interdependence with one another to meet the unit’s goals.				
1. We are committed to the process of working together to meet the unit’s goals.				

Used with permission: Stichler
PO Box 28278, San Diego, CA
92198
jstichler@aol.co

Teacher Job Satisfaction Questionnaire Teacher Job Satisfaction Questionnaire

Lester (1982) adaptado por Seco (2000)

Instruções

As afirmações que se seguem referem-se a factores organizacionais que podem influenciar a forma como o professor se sente em relação à sua vida profissional. Estes factores prendem-se com a actividade docente em si e com a percepção que cada indivíduo tem da sua situação profissional.

*Para responder a este questionário, por favor, click com o rato o **número** (e só um), à **direita de cada frase**, que melhor represente o seu grau de acordo com cada afirmação, tendo em conta a seguinte chave:*

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

Comportamento Colaborativo Docente

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

SMBM / MBSM

Como se sente no seu trabalho?

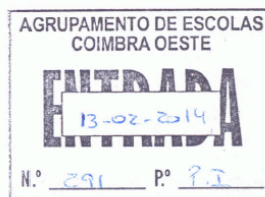
Abaixo vai encontrar um conjunto de afirmações que descrevem diferentes **sentimentos** que pode ter relativamente ao seu trabalho.

Por favor, indique quantas vezes nos últimos **30 dias** (1 mês) se sentiu assim no seu trabalho. Se **nunca** ou **quase nunca** teve esse sentimento, assinale “1” (um) no espaço reservado depois da afirmação. Caso contrário, se experienciou esse sentimento **sempre** ou **quase sempre** assinale “7” (sete) no espaço reservado depois da afirmação.

	1 Nunca ou quase nunca	2 Muito poucas vezes	3 Poucas vezes	4 Por vezes	5 Algumas vezes	6 Muitas vezes	7 Sempre ou quase sempre
1. Sinto-me cansado(a)	1	2	3	4	5	6	7
2. Ao acordar, sinto-me sem energia para ir trabalhar	1	2	3	4	5	6	7
3. Sinto-me fisicamente esgotado(a)	1	2	3	4	5	6	7
4. Sinto-me fatigado(a) de trabalhar	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinto-me como se estivesse sem “bateria”	1	2	3	4	5	6	7
6. Sinto-me sem forças	1	2	3	4	5	6	7
7. Sinto lentidão na minha capacidade de pensar	1	2	3	4	5	6	7
8. Tenho dificuldades em concentrar-me	1	2	3	4	5	6	7
9. Sinto que não consigo pensar com clareza	1	2	3	4	5	6	7
10. Sinto que não consigo concentrar-me no que penso	1	2	3	4	5	6	7
11. Tenho dificuldades em pensar sobre coisas complexas/difíceis	1	2	3	4	5	6	7
12. Sinto-me incapaz de ser sensível às necessidades dos outros (ex: colegas de trabalho, clientes, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
13. Sinto-me incapaz de ter uma boa relação com os outros (ex: colegas de trabalho, clientes, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
14. Sinto-me incapaz de ser simpático(a) com os outros (ex: colegas de trabalho, clientes, etc.)	1	2	3	4	5	6	7

Isabel Maria Pacheco Mendes
Rua Jorge Anjinho nº130, 6ºDtº
3030-482 Coimbra
919734323
pachecisabel@gmail.com

Deposito
13/02/2014
EUS



Fevereiro de 2014

Ex.ª. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

Drª Isabel Veiga Simão

No presente ano letivo encontro-me a frequentar o segundo ano do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como tarefa a elaboração da correspondente tese de Mestrado.

Como tal, neste momento estou a desenvolver investigação acerca do trabalho colaborativo, a satisfação no trabalho e Burnout em docentes. Os objetivos principais do estudo são descrever os níveis de satisfação no trabalho, analisar quantos professores estão (in)satisfeitos, e quantos sofrem de Burnout, e o papel potencial do trabalho colaborativo sobre estes resultados.

Gostaria de solicitar a Vª Ex.ª autorização para a aplicação de uma bateria de questionários a todos os docentes do AECO.

A recolha de dados será feita através do preenchimento de questionários colocados on-line. A colaboração dos professores será **voluntária e anónima**, garantindo desde já que os resultados obtidos serão exclusivamente utilizados para fins de investigação.

Caso esteja interessada os resultados desta investigação poderão ser posteriormente enviados.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por Vª Ex.ª, apresento os meus melhores cumprimentos.

Isabel Pacheco Mendes



May 18, 2014

Isabel Pacheco
pachecisabel@gmail.com

RE: Permission to use Collaborative Behavior Scale shortened (CBSS)

Dear Isabel,

Thank you very much for your inquiry requesting permission to utilize CBSS as a research instrument in your study and to translate the instrument into Swedish. I am very pleased that you would like to utilize the instruments, and certainly you have my permission to use this study, translate the instrument into Swedish, and to make minor word changes to meet your study's parameters, so long as the following criteria are met:

1. Citations are made to the author of the instrument (Stichler, 2013) in the body of the text and in the reference list.
2. The statistical findings of your study related to the reliability of the CBSs instrument are forwarded to me upon completion of the study.
3. You send the abstract for the study outlining the study's purpose, research questions, and other variables to be studied.
4. You send the final manuscript or analysis of your findings after using the CBSS.

Please note that if even one word is changed in the title, directions, or items of the instrument, it may change the psychometric properties of the instrument; therefore, it is advised that you conduct a statistical analysis to determine the reliability of the Swedish CBSS. Please forward those results to me along with the new Swedish version for my records.

The CBSS measures the respondents' perceptions of collaboration between the nurse and manager; however it is currently being used to measure perception of collaborative behaviors among nurses on a unit and among nurses and physicians. The psychometric testing of the CBSS in those situations and with that specific wording is pending. The attached page describes the psychometric properties of the instrument:

References to the instrument should be:

Stichler, J.F. (2013). The Psychometric Testing Of The Collaborative Behavior Scale – Shortened (CBSS). Sigma Theta Tau International Research Conference, Prague, Czechoslovakia, July 2013.

With kind regards,

Jaynelle F. Stichler, DNSc, RN, NEA-BC, FACHE, FAAN
Professor Emerita School of Nursing
San Diego State University

Used with permission: Stichler
PO Box 28278, San Diego, CA
92198
jstichler@aol.com

APÊNDICES

COLABORAÇÃO, SATISFAÇÃO NO TRABALHO E BURNOUT

Questionário sociodemográfico

Esta investigação está a ser conduzida no âmbito da Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e tem por objetivo compreender a relação entre o trabalho colaborativo docente, a satisfação no trabalho e o *burnout* nos diferentes ciclos ao nível do AECO.

Solicitamos assim a sua colaboração que é para nós de grande importância. Asseguramos a total confidencialidade das suas respostas e em situação alguma existirá partilha da informação específica.

Por favor responda a todas as perguntas de forma sincera tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas.

Os questionários demoram cerca de 20 minutos a preencher.

Foi solicitada e concedida autorização aos órgãos diretivos do AECO para a passagem destes questionários a todos os docentes.

Ao clicar em "Continuar", estará a declarar que aceita e compreende que os dados que lhe pedimos destinam-se unicamente:

- 1) ao envio por email da análise das suas respostas, se assim o desejar;
- 2) a análises estatísticas descritivas, correlacionais ou preditivas da colaboração, da satisfação no trabalho e do *burnout*.

Se quiser obter mais informações, por favor, entre em contacto com:
(isabelmariamouramendes@gmail.com)

Muito obrigada!

Questionário sociodemográfico

Idade*:

Sexo*: F, M

Qual a sua relação com o AECO*?

- Docente do quadro
- Docente contratado(a)
- Outra:

Tempo de serviço docente*

Tempo de serviço no AECO (ou em escola que passou a pertencer ao AECO)*

Habilitações literárias*

Bacharelato
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Outro

Nível ou níveis de ensino que leciona atualmente*

Pré-escolar
1º CEB
2º ciclo
3º Ciclo
Profissional
Secundário

Área de formação*

Educador de Infância
Professor do 1ºCEB
Humanidades
Ciências Sociais
Ciências Experimentais
Matemática/Informática
Educação Física
Artes
Outro

No agrupamento para além da atividade docente desempenha algum outro cargo?*

Sim / Não

Em caso afirmativo, qual ou quais o(s) cargo(s) que desempenha*

Coordenador de Diretores de Turma
Bibliotecário
Coordenador de Departamento Curricular
Diretor de turma
Membro da Direção
Membro do Conselho Pedagógico
Membro do Conselho Geral
Coordenador de Cursos Profissionais
Coordenador de Projetos
Outro

Escala de Comportamento Colaborativo - Versão longa
Versão portuguesa da Collaborative Behavior Scale

Com esta escala pretende caracterizar-se os comportamentos colaborativos que geralmente existem entre si e o(s) outro(s) colegas professor(es) com quem trabalha no âmbito das atividades docentes.

Para cada afirmação seleccione a opção de resposta que indica o quanto considera que cada um dos comportamentos ocorre.

Não há respostas certas ou erradas (o que é mesmo importante é que nos deixe a sua opinião).

Em relação aos colegas professores com quem trabalho no âmbito das atividades docentes considero que:

	Raramente 1	Às vezes 2	Frequentemente 3	Quase sempre 4
1. Sentimo-nos à vontade para partilharmos ideias uns com os outros				
2. Reconhecemos a competência de cada um de nós				
3. Apoiamo-nos uns aos outros como membros de uma equipa				
4. Trabalhamos como parceiros				
5. Estamos comprometidos a trabalhar juntos como uma equipa				
6. Confiamos uns nos outros				
7. Há uma partilha de conhecimentos e competências entre nós.*				
8. Trabalhamos como "iguais" ou "parceiros" para atingir determinados objetivos"				
9. Trabalhamos juntos como uma equipa				
10. As minhas opiniões são ouvidas pelos outros elementos da equipa*				
11. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado				
12. Trabalhamos juntos como colaboradores*				
13. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração				
14. Para nossa satisfação fazemos um esforço para resolver os conflitos que surgem entre nós				
15. Participamos ativamente para atingir os objetivos que integram o PE do Agrupamento*				
16. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros				
17. Resolvemos os problemas juntos				
18. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa				
19. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos				
20. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos				

*itens adaptados para a área da educação

Escala de Comportamento Colaborativo - Versão reduzida
Versão portuguesa da Collaborative Behavior Scale Shortened

Escala de comportamento colaborativo –versão reduzida Professor -Professor

Com esta escala pretende caracterizar-se os comportamentos colaborativos que geralmente existem entre si e o(s) outro(s) colegas professor(es) com quem trabalha no âmbito das atividades docentes.

Para cada afirmação seleccione a opção de resposta que indica o quanto considera que cada um dos comportamentos ocorre.

Não há respostas certas ou erradas (o que é mesmo importante é que nos deixe a sua opinião).

Em relação aos colegas professores com quem trabalho no âmbito das atividades docentes considero que:

	Raramente 1	Às vezes 2	Frequentemente 3	Quase sempre 4
1. Confiamos uns nos outros				
2. As minhas opiniões são ouvidas				
3. Sinto que o meu contributo é verdadeiramente valorizado				
4. Há um sentimento mútuo de respeito e de consideração				
5. Compartilhamos informações abertamente uns com os outros				
6. Reconhecemos que é necessário ter o sentido de "dar e receber" no relacionamento da equipa				
7. Reconhecemos a interdependência "uns dos outros" para atingir os nossos objetivos				
8. Estamos comprometidos com o processo de trabalhar em conjunto para atingir os nossos objetivos				

Correspondência entre itens da ECC-PP-R e ECC-PP-L

ECC-PP-R	ECC-PP-L
1	6
2	10
3	11
4	13
5	16
6	18
7	19
8	20

Questionário de satisfação no trabalho docente
Teacher Job Satisfaction Questionnaire Lester (1982) adaptado Seco (2000)

As afirmações que se seguem referem-se a fatores organizacionais que se prendem com a atividade docente e com a percepção que cada indivíduo tem da sua situação profissional.

Em relação a cada uma das afirmações seguintes selecione o seu grau de concordância ou discordância.

Completamente em desacordo	Em desacordo	Não concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. O ensino oferece-me a possibilidade de prosseguir profissionalmente					
2. O ensino oferece oportunidade para se usar uma variedade de competências					
3. O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades					
4. A Direção aprecia o meu trabalho					
5. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social					
6. Relaciono-me bem com os meus colegas					
7. A Direção não define claramente a sua política de ação					
8. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender					
9. Gosto das pessoas com quem trabalho					
10. Os meus alunos respeitam-me como professor(a)					
11. A atuação da Direção contribui para a existência de conflitos entre professores					
12. O(A) meu (minha) Coordenador(a) não me oferece o apoio que necessito					
13. A docência é uma profissão muito interessante					
14. Relaciono-me bem com os meus alunos					
15. A Direção da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de ação					
16. Nunca me sinto seguro na atividade docente					
17. A atividade docente não me dá oportunidade de desenvolver novas metodologias					
18. A Direção lida com imparcialidade com todos os colegas da escola					
19. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho					
20. O ensino não me proporciona a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos					
21. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo					
22. O ensino encoraja-me a ser criativo(a)					
23. Sou indiferente em relação à docência					
24. O(A) meu (minha) Coordenador(a) aprecia o ensino de qualidade					
25. Recebo muitas diretrizes com pouco sentido da Direção					
26. Não gosto das pessoas com quem trabalho					
27. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros					
28. Não sou responsável pelo trabalho de professor(a)					
29. Não me sinto à vontade com o(a) meu (minha) Coordenador(a)					
30. Sinto uma grande liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula					
31. Considero os meus colegas pouco razoáveis comigo					
32. A Direção tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim					
33. O trabalho de professor é muito agradável					
34. O ensino desencoraja a originalidade					
35. O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pela Direção					
36. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos					
37. Desempenho uma profissão considerada aliciante					
38. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros					
39. O ensino obriga-me a um aperfeiçoamento contínuo					
40. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas					
41. A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência					
42. Estabeleço um diálogo aberto com os meus colegas					
43. A Direção estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola					

APÊNDICE 5

Questionário de Posicionamento Relativo ao Tipo de Cultura Docente

No desenvolvimento das minhas atividades docentes:

(selecione o número que melhor corresponde à sua posição de proximidade em relação a cada um dos pólos de resposta)

Trabalho muito isoladamente	1	2	3	4	5	Trabalho de forma muito colaborativa
Trabalho em conjunto porque sou obrigado	1	2	3	4	5	Trabalho em conjunto por iniciativa própria
Trabalho em conjunto num grupo restrito de colegas	1	2	3	4	5	Trabalho em conjunto num grupo alargado de colegas
Trabalho em conjunto de forma muito ocasional	1	2	3	4	5	Trabalho em conjunto de forma muito frequente