

# AVALIAÇÃO DO CLIMA ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR

**Fátima Lobo<sup>1</sup>**

Universidade Católica Portuguesa

**Leandro S. Almeida**

Universidade do Minho

**Margarida Pinheiro**

Universidade Católica Portuguesa

## Resumo

Reconhecendo a importância do clima académico no Ensino Superior e a baixa produção de instrumentos que permitam avaliar as exigências que decorrem da integração na União Europeia (UE), da internacionalização do conhecimento e da mobilidade de alunos e professores, das novas exigências do mercado, da massificação do ensino superior e da abertura do ensino superior a públicos progressivamente mais orientados para a profissionalização; realizaram-se estudos exploratórios no sentido de instruir procedimentos conducentes à criação de um instrumento de avaliação. Partindo do conceito de clima definiram-se 148 itens que versavam sobre as políticas educativas, as ideologias, os valores, a imagem da instituição e do curso, a qualidade da formação, a competência académica percebida e as actividades extracurriculares, os recursos disponíveis, a dimensão sócio-relacional, a preparação para o mercado de trabalho e a investigação, as actividades extracurriculares, as relações interpessoais e a ligação do meio académico aos espaços de empregabilidade. Os 148 itens, por efeito de um estudo-piloto com 253 sujeitos e tomando como critérios, valores próprios  $> 1$ , com mínimo de 3% de variância explicada, Scree Plot, determinação de saturações factoriais  $> .30$ , análise de correlação de factores, análise da consistência interna e interpretabilidade das soluções encontradas, reduziram para 40. Posteriormente, e com uma amostra de 141 sujeitos, e tomando como critérios valores próprios  $> 1$ , com mínimo de 3% de variância explicada, Scree Plot, determinação de saturações factoriais  $> .40$ , análise de correlação de factores, análise da consistência interna e interpretabilidade das soluções encontradas reduziram para 36; estes apresentam valores de consistência interna elevados, *Alpha de Cronbach* (.92) e a análise factorial identificou quatro factores que explicam 47% da variância total. Os quatro factores identificados reportam à Qualidade do Ensino (.84), aos Recursos Estruturais e Funcionais (.81), à Imagem e Prestígio da Universidade (.83) e à dimensão Sócio-Relacional (.72). Os resultados, obtidos a partir de uma amostra de 141 sujeitos, permitem perceber que as representações dos estudantes do Ensino Superior se configuram fundamentalmente a partir das competências, da empregabilidade, da investigação científica, dos serviços oferecidos, dos desafios nacionais e internacionais e das práticas profissionais.

**Palavras-chave:** Avaliação, Clima Académico, Ensino Superior

---

<sup>1</sup> [flobo@braga.ucp.pt](mailto:flobo@braga.ucp.pt)

## INTRODUÇÃO

O Ensino Superior, por efeito da integração na União Europeia (UE), da internacionalização do conhecimento, da necessidade de satisfação da procura, da acentuada massificação e da mobilidade de alunos e professores, é hoje objecto de novas análises em termos de seu funcionamento e qualidade. Um dos tópicos dessa análise prende-se com as taxas de abandono e de insucesso escolar, sendo que estes problemas e disfuncionamentos resultam mais das «condições para o sucesso após o ingresso» (Almeida, Lobo & Zamith, 2009, p. 5058) do que das condições de acesso. Assim sendo, a compreensão do fenómeno implica uma abordagem mais ecológica dos contextos e dos climas académicos capazes de facilitar a sua compreensão, variáveis intervenientes e, num segundo momento, da promoção para a redução do insucesso e abandono. Basicamente, pretende-se transportar para este estudo o modelo do diagnóstico organizacional que, enquanto ferramenta de gestão, permite a compreensão dos indivíduos nas organizações e o impacto dos sistemas organizacionais nos indivíduos e nos grupos (Denison, 1996), auxiliando, então, no processo de mudança.

Os estudantes no ensino superior partilham percepções que influenciam quer a avaliação, quer as respostas afectivas resultantes dos sistemas organizacionais (Ostroff & Bowen, 2000) e, neste sentido, o conceito é psicológico e organizacional (Dickson, Resick, & Hanges, 2006); o primeiro refere-se às percepções individuais acerca do ambiente físico e social e ao significado atribuído ao ambiente, e o segundo diz respeito às crenças sobre o ambiente organizacional. É possível, ainda, distinguir o clima colectivo, o qual se refere à combinação das percepções partilhadas por um conjunto de indivíduos sobre o contexto organizacional, obtidas através de *clusters* (Joyce & Slocum, 1984). Mais recentemente o estudo do clima organizacional tem evoluído de uma perspectiva molar para uma perspectiva mais estratégica, fazendo a ligação entre as percepções do clima e critérios específicos de trabalho (Ostroff & Bowen, 2000). Estes climas específicos reflectem percepções de diferentes aspectos do ambiente de trabalho, como o clima de serviço (Schneider, Parkington, & Buxton, 1980), o clima de inovação (Abbey & Dickson, 1983) ou, ainda, o clima de segurança (Zohar, 1980).

O clima forma-se através das percepções partilhadas pelos sujeitos organizacionais. Constitui, portanto, uma ou mais propriedades partilhadas, surgindo então como um dado consensual e colectivo da organização (Kozlowski & Klein, 2000) e calculado na base de um ou mais indicadores de concordância intra-grupo (Schneider, Salvaggio, & Subirats, 2002) e, partindo do nível individual para o nível grupal. Esta forma de operacionalização

dos dados a nível organizacional, através de dados individuais está baseada em modelos de composição (Klein, Conn, Smith, & Sorra, 2001; Kozlowski & Klein, 2000). De acordo com Chan (1998), os modelos de composição especificam relações funcionais entre fenómenos ou constructos em diferentes níveis de análise que possuem o mesmo conteúdo, mas que são qualitativamente diferentes nos diversos níveis. Reportando-se ao clima, estes modelos especificam de que forma o clima psicológico está relacionado com o clima organizacional (Klein et al., 2001). O pressuposto central em diversos modelos de composição é o isomorfismo entre os diferentes níveis, isto é, um acordo ou homogeneidade entre os membros da organização (Kozlowski & Klein, 2000). A ausência de uma percepção comum, ou então uma elevada variabilidade intra-grupo, implica que não exista um constructo ao nível do grupo, isto é, que o grupo não partilhe significados (Klein et al., 2001).

Estudos empíricos têm demonstrado que o clima é um importante preditor das atitudes e comportamentos, que o clima organizacional é responsável e estabelece relações de causalidade com os comportamentos organizacionais (Lobo, 2003; Carr, Schmidt, Ford, & DeShon, 2003). Assim, Carr e colaboradores (2003) constataram que a relação é mediada pelo impacto do clima nos estados afectivos e cognitivos. Concretamente, os autores verificaram que as facetas do clima (afectiva, cognitiva e instrumental) influenciam as atitudes dos sujeitos, nomeadamente a satisfação no trabalho, a implicação com a organização e o desempenho. Esta meta-análise verificou, ainda, que a faceta afectiva revela uma relação mais forte com a implicação do que as facetas cognitiva e instrumental; as facetas afectiva e instrumental revelam maior relação com a satisfação com o trabalho do que a faceta cognitiva, o que demonstra que esta última está dependente das avaliação do trabalho.

Face ao exposto, a abordagem do clima académico no Ensino Superior parece pertinente no sentido de promover procedimentos organizacionais de ensino com o objectivo de melhorar as atitudes (satisfação, implicação, envolvimento e bem estar) dos estudantes. Assim, a presente investigação tem como objectivo geral a construção de uma escala que permita avaliar as percepções do clima académico por parte dos estudantes. Como objectivo específico, este estudo propõe-se identificar as facetas que influenciam as atitudes dos estudantes do ensino superior e, por esta via, reunir indicadores para melhor se responder aos desafios deste nível de ensino na actualidade.

## **MÉTODO**

### *Participantes*

Neste estudo participaram 141 alunos do ensino superior, recrutados por conveniência (disponibilidade dos investigadores) em diferentes universidades, públicas e privadas. Do total da amostra, 63,2% dos inquiridos são do género feminino e 36,1% do género masculino. As idades estão assim distribuídas: “menos de 25 anos” (45,9%); “entre 26 e 34 anos” (23,3%); “entre 35 e 45 anos” (9%) e “mais de 46 anos” (21,8%). A amostra abrange diferentes áreas científicas, nomeadamente, Ciências Sociais e Humanas (51,2%), Informática (21,1%) e Ciências Económicas e Empresariais (4,6%). Do total dos inquiridos, verifica-se que a maioria (25,6%) estuda na mesma universidade há dois anos, seguidos dos alunos que estão na mesma universidade há um ano (20,3%) e há três anos (15%). Para além disso, a grande maioria dos sujeitos da amostra (64,7%) nunca frequentou outra universidade.

Relativamente à residência, verifica-se que 51,9% residem no distrito de Braga e 17,3% no distrito do Porto. Em menor número, estão os sujeitos residentes nos distritos de Viana do Castelo (5,3%), Aveiro (2,3%) e Coimbra (0,8%). No entanto, no que diz respeito à naturalidade verifica-se maior dispersão dos sujeitos, mas tal como na variável anterior, são na sua maioria naturais do distrito de Braga (33,8%) e do Porto (20,3%), 67,7% são de nacionalidade portuguesa e 15% são de outras nacionalidades.

Em relação ao estado civil, verifica-se que, a maior parte dos sujeitos é solteiro (65,4%), seguido dos casados (14,3%). Em menor número estão os indivíduos divorciados (3,8%) e aqueles que vivem em união de facto (0,8%). Por fim, e no que diz respeito à formação dos pais, verifica-se elevada variabilidade nas habilitações, com destaque para o ensino básico 1º ciclo. Assim sendo, em relação ao pai, verifica-se que a maioria possui habilitações ao nível do ensino básico 1º ciclo (19,5%), ensino básico 2º ciclo (15,8%) e ensino secundário (12,8%). Em relação à mãe, a maioria possui habilitações ao nível do ensino básico 1º ciclo (24,1%), ensino básico 3º ciclo (12%) e ensino básico 2º ciclo (10,5%). Importa ainda destacar que 2,3% das mães não possui qualquer tipo de habilitações.

### *Instrumento*

Este instrumento faz parte de um projecto iniciado em 2009 (Almeida, Lobo, & Zamith, 2009) e, reforçando a ideia então defendida, pretende-se compreender o clima académico a partir de variáveis ecológicas. Os 148 itens iniciais contemplavam diversas facetas – Social: políticas, ideológicas, axiológicas, tecnológicas, mercado de trabalho;

Institucionais: equipamentos, recursos, serviços; Académicas: competência académica percebida, envolvimento dos docentes, expectativas de aprendizagem; Extracurriculares: relações interpessoais, comunicação – e a sua redução para 36 veio demonstrar uma forte relação do clima académico com a qualidade do ensino, a importância dos recursos estruturais e funcionais, a imagem e o prestígio da instituição e as relações sociais. Estes apresentam o valor *alpha de Cronbach* total .92; a consistência interna foi ainda estimada dividindo-se a escala em duas metades, tendo-se encontrado .86 e .85, respectivamente para a primeira e segunda metade.

Contudo, o desenvolvimento deste projecto veio a demonstrar que os itens dos quais se partiu englobam de forma bastante extensiva os factores que afectam ou corporizam o clima académico. Com o objectivo de determinar a estrutura dos factores subjacentes ao questionário procedemos à análise factorial usando o método de componentes principais seguido de rotação varimax. O coeficiente de Kayser-Meyer-Olkin obteve um valor de .71 e o *Bartlett's Test of Sphericity* um valor de  $\chi^2(630) = 1432,27$ ,  $p < .001$ , legitimando-se assim o prosseguimento da análise. Foram obtidos quatro factores perfazendo um total de 47% da variância dos resultados que explicam 28%, 7%, 6% e 6%, respectivamente (Quadro 2). Tomando como critérios valores próprios  $> 1$ , com mínimo de 3% de variância explicada, Scree Plot, determinação de saturações factoriais  $> .40$ , análise de correlação de factores, análise da consistência interna e interpretabilidade das soluções encontradas, o número de itens interpretáveis reduziu para 36; os 36 itens apresentam valores de *alpha* elevados entre .90 e .92, e os factores oscilam entre .72 e .84 (Quadro 1). A Escala de Clima Académico é de resposta tipo Likert, de cinco pontos, desde “Discordo Totalmente” (DT) até “Concordo Totalmente” (CT). O Factor I avalia a percepção da qualidade dos docentes, dos métodos de ensino, e da instituição para a produção científica e integração no mercado de trabalho, é configurado pelos itens 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 32, 34, 35 e 36; o Factor II avalia a percepção dos recursos estruturais e funcionais afectos à universidade e potencializadores do ensino/aprendizagem, é configurado pelos itens 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 33; o Factor III avalia a imagem e o prestígio da instituição, a partir da percepção da produção científica, da participação em eventos científicos e da capacidade de resposta aos desafios do contexto internacional, é configurado pelos itens 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27; e o Factor IV, avalia o envolvimento dos alunos com e na universidade, a partir de diversos indicadores, tais como, actividades organizadas pela academia, organização de eventos extracurriculares, ambiente geral e informações sobre as práticas profissionais e é avaliado pelos itens 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 31.

### *Procedimentos*

A amostra foi recolhida em instituições de Ensino Superior do Norte de Portugal, públicas e privadas, sendo a escala aplicada durante o período de aulas, colectivamente e em ambiente de sala de aula. No momento da administração foram explicados os objectivos do estudo e da escala, o carácter voluntário da participação dos alunos e assegurada a confidencialidade dos dados. O tratamento estatístico foi realizado através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18.0 para *Windows*.

### **RESULTADOS**

Analisando a consistência interna dos itens reportados aos quatro factores, verificaram-se valores de homogeneidade elevados, quer para os quatro factores, quer para a escala total (Quadro 1).

Quadro 1 - Resultados nos quatro factores ou dimensões da escala

	Dimensões	Média	D.P.	<i>Alpha</i> de Cronbach
Escala de Clima Académico		108,29	19,40	.92
	Qualidade do Ensino	38,96	6,82	.84
	Recursos Estruturais e Funcionais	25,44	6,45	.81
	Imagem e Prestígio	23,34	5,98	.83
	Sócio-Relacional	20,55	5,15	.72

Os itens com peso menos elevado são o 19, 20, 26 e 33, respectivamente, *Formações adequadas às necessidades do mercado nacional; Preparação prática exigente; Organização de debates e workshops para melhor conhecimento do mercado de trabalho e Horários inadequados à rentabilização dos alunos*. Os quatro itens pertencem ao segundo, terceiro e quarto factores. Os itens com peso mais elevado são o 4, 6, 10, 11, 15, 21, 27 e 30 pontuando maioritariamente na segunda e terceira dimensões e cujo conteúdo é o seguinte: *O ambiente académico é excelente; Biblioteca actualizada; Existência de espaços de convívio (para os alunos) durante e após o período lectivo; Incentivos (aos alunos) para se integrarem em projectos internacionais; Incentivos à participação dos alunos em congressos, colóquios e jornadas; Atmosfera de investigação e de reflexão; Participação dos alunos em eventos organizados pela universidade e Informação clara acerca das bases de dados disponíveis e a forma como aceder*.

No quadro 2 descrevemos os resultados da análise factorial exploratória, através do método das componentes principais, retendo os índices de saturação iguais ou superiores a .30.

Quadro 2 - Análise factorial dos itens retidos em componentes principais

Itens		Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
1.	Oportunidade de desenvolver competências diversificadas	.665			
5.	Preocupação com a empregabilidade dos alunos.	.664			
9.	Contributo para a promoção do conhecimento na região	.643			
13.	Professores que ensinam a pesquisar nas bases de dados da sua área científica.	.595			
17.	Os alunos não estão preparados para competir no mercado de trabalho internacional.	.582			
21.	Atmosfera de investigação e de reflexão	.566			
25.	Professores que dão feedback do desempenho dos alunos nos testes e trabalhos.	.566			
29.	Qualidade da investigação produzida semelhante à das restantes universidades nacionais	.559			
32.	Professores actualizados cientificamente.	.505			
34.	Professores exemplares nas metodologias pedagógicas.	.497			
35.	Formação académica de qualidade e de confiança.	.398			
36.	Divulgação e incentivo à cooperação científica internacional.	.358			
2.	Boas condições na biblioteca (acesso aos livros, informatização, mobiliário, luminosidade, etc.)		.769		
6.	Biblioteca actualizada.		.727		
10.	Existência de espaços de convívio (para os alunos) durante e após o período lectivo.		.636		
14.	Fácil acesso à informação através dos serviços online.		.630		
18.	Campus ajustado às necessidades dos alunos.		.612		
22.	Serviços online de elevada qualidade.		.542		
26.	Organização de debates, e workshops para melhor conhecimento do mercado de trabalho.		.512		
30.	Informação clara acerca das bases de dados disponíveis e sobre a forma como aceder.		.466		
33.	Horários inadequados à rentabilização dos alunos.		.328		
3.	Incentivos para participar em programas académicos internacionais.			.749	
7.	Incentivos para participar nas actividades de investigação.			.738	
11.	Incentivos (aos alunos) para se integrarem em projectos internacionais.			.661	
15.	Incentivos à participação dos alunos em congressos, colóquios e jornadas.			.540	
19.	Formações adequadas às necessidades de mercado nacional.			.509	
23.	Os alunos não estão preparados para os desafios do contexto económico internacional.			.459	
27.	Participação dos alunos em eventos organizados pela universidade.			.399	
31.	Oportunidades de realização de actividades extra-curriculares (concertos, jogos, visitas de estudo, tertúlias, etc.)				.586
4.	O ambiente académico é excelente.				.582
8.	Os alunos mobilizam-se para participar nas actividades organizadas pela academia.				.572
12.	Discussão das questões científicas através da net (blogs, facebook, twitter, etc..)				.562
16.	Os alunos revelam espírito de camaradagem.				.541
20.	Preparação prática exigente.				.535
24.	Os alunos procuram estar informados sobre as práticas profissionais.				.497
28.	Oportunidade de realizar visitas de estudo, tertúlias temáticas e outras actividades.				.422

O factor I, cuja variância explicada é de 28% e valor-próprio de 10,19, é configurado por 12 itens, cujo conteúdo versa sobre empregabilidade, mercado de trabalho, investigação, metodologias, divulgação e incentivos à cooperação científica internacional e confiança na academia, apresenta indicadores de aferição da Qualidade do Ensino. Neste sentido, esta dimensão reporta-se à percepção da qualidade dos professores, das aulas e dos métodos de ensino, do suporte e apoio dos professores e da instituição à investigação, dos factores de motivação extrínseca e aspiração conjunta para obtenção da finalidade significativa, e das expectativas académicas dos estudantes, sobretudo ao nível da aquisição de competências convergentes e divergentes para satisfazer as exigências profissionais. A percepção da qualidade do ensino superior é predominantemente estratégica, no sentido em que se apresenta relacionada com critérios específicos do trabalho que os alunos consideram dever configurar aquele nível de ensino: empregabilidade, ligação à região, preparação para o mercado de trabalho nacional e internacional, investigação científica e factores promotores – metodologia, pesquisa e feedback do desempenho -.

O factor II, que explica 7% da variância e apresenta um valor-próprio de 2,71, é configurado por 9 itens e refere-se simultaneamente às estruturas organizacionais ao serviço do ensino/ aprendizagem, tais como, biblioteca, organização de debates ou bases de dados, e funcionais da organização, tais como, o ajustamento do campus às necessidades e os serviços online, pelo que, este factor avalia os espaços e equipamentos, os recursos e serviços, focaliza-se no desenvolvimento individual e na forma como a academia estimula a inovação e a orientação para os resultados. Trata-se, portanto, de um factor que analisa os Recursos Estruturais e Funcionais.

O factor III, com valor-próprio de 2,29, explicando 6% da variância, configura-se por 7 itens e diz respeito à importância atribuída à organização, às actividades de investigação, à integração dos alunos em projectos nacionais e internacionais e à capacidade de orientação da formação para responder ao mercado nacional e internacional. Neste sentido, designou-se este factor por Imagem e Prestígio da instituição. Assim, esta dimensão está relacionada com a imagem da instituição, tendo por base um conjunto de indicadores: participação na investigação científica e em eventos organizados pela instituição, e valoração dos procedimentos científicos institucionais.

Finalmente, o factor IV, cuja variância explicada é 6% e apresenta um valor próprio de 2,13, está configurado por 8 itens, que se referem ao envolvimento dos alunos nas actividades organizadas pela academia, a forma como se relacionam uns com



os outros, o espírito de camaradagem, o uso das novas tecnologias e dos novos meios de comunicação como recurso académico. Este factor, diz respeito portanto, à dimensão Sócio-Relacional.

## **DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

Considerando os desafios que se colocam ao Ensino Superior por efeito da massificação, da internacionalização do conhecimento, da produção científica em rede, da mobilidade de alunos e professores e das exigências da globalização que percorre os países e as suas instituições, é necessário estruturar instrumentos de avaliação que afirmem os procedimentos organizacionais e através de diagnósticos longitudinais periódicos se avalie as representações dos estudantes sobre a qualidade do ensino ministrado, as respostas institucionais, os critérios de aferição da imagem e do prestígio das instituições e o envolvimento sócio-relacional dos estudantes. Todas estas variáveis, de índole mais contextual que pessoais, afectam a qualidade de vida dos estudantes, a sua adaptação e realização académica, e logicamente o seu sucesso escolar e a conclusão dos respectivos percursos de formação.

Esta investigação teve início com 148 itens diferentes que, após análises estatísticas e de conteúdo, ficaram reduzidos a 36 itens divididos em quatro dimensões substancialmente responsáveis pelo clima académico no ensino superior. Pretendia o estudo identificar dimensões, independentes das condições de acesso ao ensino superior; embora identificando quatro – Qualidade do Ensino, Recursos Estruturais e Funcionais, Imagem e Prestígio e Sócio-Relacional -, os resultados revelam alguma dificuldade em isolar os indicadores preferenciais, verificando-se, portanto, uma certa contaminação. Este dado poderá significar que as percepções do clima não se restringem ao isolamento de algumas características preferenciais, mas a representações dinâmicas e sujeitas e alguma contingência e, neste caso, é necessário identificar, em estudos posteriores, essa condicionalidade. O que coloca a investigação numa situação semelhante à de Friedler (1967) e de Robert House (1971; 1996) quando, a propósito dos estudos de liderança iniciados na década de 40 na Universidade Federal de Ohio, verificaram que a situação contamina a estrutura das dimensões. Pelo que compete a investigações futuras identificar os factores contingenciais das organizações e das percepções dos estudantes.

Analisando os resultados de forma genérica, verifica-se que a empregabilidade, a competitividade no mercado de trabalho, a actualização e investigação científica, a competitividade entre instituições, os incentivos à participação e cooperação

internacional, as competências pedagógicas e didáticas dos professores, a inserção e promoção dos conhecimentos a nível regional e internacional, nomeadamente, constituem os indicadores mais significativos da dimensão qualidade de ensino; na dimensão recursos estruturais e funcional são valorizados fundamentalmente os indicadores de suporte à investigação - biblioteca, bases de dados - e a organização de eventos orientados para o mercado de trabalho, indicando, portanto, que os alunos consideram que os recursos estruturais e funcionais devem estar ao serviço do ensino-aprendizagem e orientados para a sua inserção profissional mais tarde; por sua vez a dimensão imagem e prestígio da organização é configurada pela investigação, participação internacional, preparação para os desafios internacionais e capacidade de resposta às necessidades do mercado e à integração dos alunos nos eventos científicos e actividades de investigação, colocando em evidência a importância da investigação e da integração dos alunos nas estruturas de investigação e de apoio à investigação numa lógica de preparação de competências para o mercado nacional e internacional, neste sentido, o prestígio da instituição é avaliado a partir fundamentalmente de indicadores científicos e de resposta ao mercado, numa lógica de pragmatismo instrumental; a quarta dimensão – Sócio-relacional -, evidencia uma forte necessidade de discussão e de debate quer a nível formal quer informal, revelando a necessidade do ensino superior trabalhar as competências dos alunos em espaços de maior informalidade, apostando em actividades extra-curriculares promotoras de maior ajustamento à academia e, também nesta dimensão, se evidencia o sentido pragmático e instrumental do saber e saber fazer.

Esta investigação, pese embora as limitações já referidas, destaca a necessidade das instituições de ensino superior desenvolverem um conjunto de competências que se caracterizam predominantemente pela investigação, conhecimento da oferta de emprego a nível nacional e internacional, preparação adequada para as necessidades emergentes, orientação para o saber-fazer, mais do que para o saber-saber, preparação orientada para as práticas profissionais. Para finalizar a investigação revela, também, as múltiplas exigências que são colocadas aos docentes de integração dos alunos nos seus projectos de investigação, de alteração das metodologias de ensino mais orientadas para os alunos, de maior transparência nos procedimentos de avaliação, de aumento da componente prática e instrumental da aprendizagem, de integração no contexto regional e internacional.

Finalmente, esta investigação necessita, como já foi referido, de investigações complementares, não tanto no sentido de definir com maior rigor as dimensões, mas de

identificar as condições situacionais contingentes e ultrapassar algumas limitações identificadas. Importa reconhecer que a investigação enferma de algumas limitações, contudo como vimos os resultados fornecem já informações bastante precisas sobre os factores que condicionam as representações dos alunos do ensino superior. O número reduzido de licenciaturas e de alunos que fazem parte da amostra, assim como a sua concentração nas universidades da região norte de Portugal, constituem alguns factores limitativos que importa corrigir em futuros estudos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbey, A. & Dickson, J. W. (1983). R & D work climate and innovation in semiconductors. *Academy of Management Journal*, 26 (2), 362-368.

Almeida, L. S., Lobo, F., & Zamith, J. (2009). Contexto académico no Ensino Superior: construção e validação de uma “Escala de Clima Académico”. *Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 5058-5068.

Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, K. & DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: a meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 605-619.

Chan, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: a typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 234-246.

Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21 (3), 619-654.

Dickson, M. W., Resick, C. J. & Hanges, P. J. (2006). When organizational climate is unambiguous, it is also strong. *Journal of Applied Psychology*, 91 (2), 351-364.

Friedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: MacGraw-Hill.

House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 321-338

House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: lessons, legacy and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 323-352.

Joyce, W. F. & Slocum, J. W. (1984). Collective Climate: agreement as a basis for defining aggregate climates in organizations. *Academy of Management Journal*, 27 (4), 721-742.

Klein, k. J., Conn, A. B., Smith, D. & Sorra, J. S. (2001). Is everyone in agreement? An exploration of within-group agreement in employee perceptions of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 3-16.

Kozlowski, S. W. & Klein, K. J. (2000). Altilvel approach to theory and research in organizations: contextual, temporal and emergent processes. In K. J. Klein & Kozlowski S. W. (Eds). *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations: foundations, extensions and new directions* (pp.3-90). San Francisco: Jossey-Bass.

Lobo, F.(2003). *Clima organizacional no sector público e privado no Norte de Portugal*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian

Ostroff, C. & Bowen, D. E. (2000). Moving HR to a higher level: HR practices and organizational effectiveness. In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds), *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations: foundations, extensions and new directions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schneider, B., Parkington, J. J. & Buxton, V. M. (1980). Employee and customer perceptions of service in banks. *Administrative Science Quarterly*, 25, 252-267.

Schneider, B., Salvaggio, A. N. & Subirats, M. (2002). Climate strenght: a new direction for climate research. *Journal of Applied Psychology*, 87 (2), 220-229.

Zohar, D. (1980). Safety Climate in Industrial Organizations: Theoretical and Applied Implications. *Journal of Applied Psychology*, 65 (1), 96-102.