

REBES REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

ISSN - 2358-2391

GVAA - GRUPO VERDE DE AGROECOLOGIA E ABELHAS - POMBAL - PB
Artigo Científico



A formação de profissionais de ajuda: importância de clima de formação expansivo

Ana Mouraz

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
E-mail: anamouraz@fpce.up.pt

Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
E-mail: carlinda@fpce.up.pt

Preciosa Fernandes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
E-mail: preciosa@fpce.up.pt

Aurora Pereira

Escola Superior de Saúde de Viana do Castelo
E-mail: aurorapereira@ess.ipvc.pt

Resumo: Cumprir o espírito de Bolonha relativamente à promoção de uma organização institucional que privilegie climas capazes de sustentarem melhores aprendizagens tem vindo a ser um importante desafio que se coloca às instituições de ensino superior. Se é consensual que o clima de formação é um importante fator do sucesso das aprendizagens, interessa aprofundar modelos teóricos de clima de formação que possam servir a melhoria da acção das instituições de formação. Tal é o caso do modelo de clima de aprendizagem expansivo. Neste texto apresentam-se e discutem-se resultados de uma pesquisa sobre climas de formação em formação inicial de professores e de enfermeiros, de acordo com o referencial do clima de aprendizagem expansivo. Pretendeu-se caracterizar o clima de formação de duas instituições por referência ao clima de aprendizagem expansivo e averiguar a importância diferenciada de cada uma das categorias do construto na caracterização do clima de formação de duas instituições. Os dados recolhidos mediante a aplicação de um questionário de climas traduzem a perspectiva dos professores e estudantes de duas Instituições de formação desses profissionais de ajuda. Globalmente os resultados não evidenciam diferenças na importância atribuída aos itens pelos professores das duas instituições mas mostram diferenças entre os estudantes das mesmas, nas categorias: interação quotidiana; suporte académico e à investigação e oportunidades para participar em redes de trabalho externas.

Palavras-chave: Clima de formação - Clima de formação expansivo - Ambiente de aprendizagem

The training helps professionals: importance of expanding training climates

Abstract: Abide by the spirit of Bologna to the promotion of an institutional organization that favors climates able to sustain better learning has been a major challenge for the higher education institutions. If there is consensus that the climate of training is an important factor in successful learning, interests expand theoretical training models of climate that may serve to improve the action of training institutions. Such is the case of the climate of expansive learning model. In this paper we present and discuss the results of a research on training climates in initial training of teachers and nurses, according to the climate framework of expansive learning. It is intended to characterize the climate of formation of two institutions by reference to the climate of expansive learning and investigate the different importance of each construct categories to characterize the climate of formation of two institutions. Data collected by applying a questionnaire climates reflect the perspective of teachers and students of two institutions training these aid workers. Overall the results showed no differences in the importance attached to the items by teachers from both institutions but show differences between students of the same, in the categories: daily interaction; academic support and research and opportunities to participate in external networks.

Keywords: training Climate - expansive training Climate - Learning Environment

1 Introdução

Cumprir o espírito de Bolonha relativamente à promoção de uma organização institucional que privilegie climas capazes de sustentarem melhores aprendizagens tem vindo a ser um importante desafio que se coloca às instituições de ensino superior. Na origem destes desafios estão os compromissos decorrentes da Declaração de Bolonha (1996) e as diretrizes que lhe sucederam e que implicaram a adequação dos cursos e dos currículos a um novo modelo, que tem como epicentro a mudança do foco da acção no ensino para o da aprendizagem. Volvida uma década depois do início da implementação dos acordos de Bolonha e da sua expansão a praticamente todo o espaço europeu do ensino superior, vale a pena analisar sinais do alcance efectivo dessa mudança. Tal é o caso do clima de formação, porquanto desloca a questão da mudança da circunstância particular de cada unidade curricular (UC), de cada professor e de cada estudante, para o contexto mais geral, característico de cada instituição, e onde se joga a acção daqueles atores educativos.

Num estudo realizado em 2012 (AUTOR et al., in press), centrado nos discursos de responsáveis pedagógicos de duas escolas de formação de professores e de enfermeiros, foi possível concluir que as Instituições de ensino superior estudadas se encontram num período de transição e transformação, que acarreta ganhos e perdas: perda de identidade ao nível pedagógico e curricular (sobretudo pela falta de integração na operacionalização dos planos de estudo e pela diminuição das práticas supervisionadas) e ganho no trabalho conjunto e responsável dos órgãos de gestão. Para além disso, o mesmo trabalho permitiu concluir que quer os professores, quer os estudantes, quer os órgãos de gestão ainda procuram o equilíbrio certo entre as exigências do modelo de formação, a estrutura organizacional existente e as relações mais adequadas para a sua consecução. Esses elementos integram e constituem-se como a “paisagem” que define as escolas e a formação que elas providenciam e onde a vida e o trabalho dos que nelas existem ganham sentido (CLANDININ; DOWNEY; HUBER, 2009).

Na sequência desta ideia, é nosso pressuposto que é tarefa de qualquer instituição de ensino superior procurar o clima certo, a “paisagem” mais adequada à sua missão de constituir-se como centro de aprendizagem. É neste sentido abrangente de paisagem que se entende neste texto o conceito de clima de formação. Dito de outro modo, define-se clima de formação como o conjunto de características internas que distinguem duas instituições de formação entre si e que, simultaneamente, têm o poder de influenciar os comportamentos de cada um dos seus membros.

Se é consensual que o clima de formação é um importante fator do sucesso das aprendizagens, interessa aprofundar modelos teóricos do conceito que possam servir a melhoria da acção das instituições de formação. Tal é o caso do modelo de clima de aprendizagem expansivo (*expansive learning environment*), adaptado de Hodkinson e Hodkinson (2003). Pensado essencialmente para dar ao local de trabalho o estatuto de ambiente de

formação dos profissionais que nele laboram, o modelo foi inicialmente pensado no âmbito da formação de professores (HODKINSON; HODKINSON, 2003) e depois alargado a outras profissões, como é o caso das profissões de Saúde e de que é exemplo o estudo de Fuller e Unwin (2004). De acordo com este modelo, as instituições de formação precisam de criar condições de forma que os ambientes de aprendizagem se caracterizem por:

1. trabalho colaborativo e relações de suporte entre os colegas;
2. foco explícito no ambiente de trabalho como oportunidade de formação de estudantes e de professores;
3. oportunidades de desenvolvimento pessoal para além das prioridades institucionais;
4. oportunidades de acção fora da escola e possibilidade de pensar diferenciadamente;
5. possibilidade e apoio para integrar aprendizagens externas nas práticas de ensino e de aprendizagem;
6. oportunidades para participar em mais do que um grupo de trabalho;
7. oportunidades para cruzar fronteiras (disciplinares);
8. apoio para trabalhar localmente de modo diferenciado;

De modo concorrente, o referencial desenvolvido por Murray (2008) e por Boyd, Allan e Reale (2010), e referido por Boyd, Harris e Murray (2011), lista quatro categorias como necessárias ao clima de trabalho, visto como sustentáculo e apoio aos novos professores. As categorias são:

1. interação quotidiana;
2. trabalho colaborativo local;
3. suporte académico e à investigação;
4. oportunidades para participar em redes de trabalho externas.

De algum modo os descritores referidos por Hodkinson e Hodkinson (2003) adequam-se às dimensões referidas por Boyd, Harris e Murray (2011), na medida que partilham a formação em ambiente de expansão, pese embora suportado localmente no trabalho quotidiano e nas relações. Igualmente, tais descritores podem servir como referentes de estudo dos climas de formação e privilegiar aqueles aspectos que Autor et al. (in press) consideraram sensíveis e elementos de diferenciação de climas de formação que interessa aprofundar. Esses elementos estão associados aos princípios organizativos institucionais, ao modelo de formação e às relações. Do primeiro fazem parte as formas internas de garantir a identidade profissional dos formadores e as formas de entender e assegurar a qualidade da formação. Do modelo de formação faz parte a relação ensino-investigação e a importância da existência de condições para a reflexão. Nas relações é importante distinguir o conceito de profissional do cuidado de práticas paternalistas, os modos de promover a autonomia dos estudantes e ver as relações como uma dimensão política da instituição (AUTOR et al., in press, p. 17).

O salto que se efetua no estudo que se apresenta neste texto consiste em considerar o modelo válido não apenas para caracterizar a formação dos profissionais no local de trabalho, mas de o considerar capaz de poder ser aplicado também ao comum das instituições de formação. Considera-se igualmente que, se tais descritores servem para caraterizar o ambiente de trabalho na formação, eles aplicam-se não apenas às relações mais típicas entre professores e estudantes, mas também entre os estudantes e entre os professores, passando a constituir um traço identitário do modelo de formação e, conseqüentemente, da estrutura organizacional de suporte. Quando isso acontecer, a instituição passa a ser um ambiente de aprendizagem expansivo, capaz de constituir a paisagem mais adequada de formação que o espírito de Bolonha solicita e que pode constituir um sustentáculo dos novos professores

Do exposto emerge a intenção de saber se o clima de formação em duas instituições de formação - adiante designadas de Saúde e de Educação - pode ser considerado um ambiente de aprendizagem expansivo e se o é de modos diferenciados na perspectiva de professores e de estudantes. Explicitamente, são objectivos deste texto:

- Caraterizar o clima de formação de duas instituições por referência ao clima de aprendizagem expansivo;
- Averiguar a importância diferenciada de cada uma das categorias do construto na caracterização do clima de formação de duas instituições.

2 Metodologia

Como já foi referido, o estudo teve como objectivo caracterizar o clima experienciado por formadores e estudantes de profissões de ajuda (Educação e Enfermagem) nas suas instituições de pertença.

A escolha destes climas de formação como objecto privilegiado de análise prende-se a características peculiares destas profissões, que o são com outros, e nos quais a dimensão da relação, não é veículo, mas constituinte essencial. Para além disso, considera-se existir algum mimetismo no clima que se experienciou na formação e que depois se recria na acção profissional.

3 Participantes

Os participantes no estudo são estudantes e professores de duas escolas superiores que formam profissionais de ajuda, no caso, professores e enfermeiros, que adiante se agregam nos subgrupos Educação e Saúde. Os sujeitos constituem no seu conjunto uma amostra ocasional, cujo critério de inclusão, além da pertença à instituição, foi a anuência a participar no estudo.

Recolheram-se dados de um total de 378 sujeitos, distribuídos pelas duas maiores categorias, estatuto e escola, como consta da Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição dos sujeitos

		estatuto		Total	
		professor	estudante		
Escola	Saúde	n	32	226	258
		% escola	12,4%	87,6%	100,0%
		% estatuto	53,3%	71,1%	68,3%
	Educação	n	28	92	120
		% escola	23,3%	76,7%	100,0%
		% estatuto	46,7%	28,9%	31,7%
Total	n	60	318	378	
	% escola	15,9%	84,1%	100,0%	
	% estatuto	100,0%	100,0%	100,0%	

4 Instrumentos

Os dados que se analisam provêm de um questionário destinado a avaliar os climas de formação construído a partir de itens de outros questionários e escalas que têm sido usados em diversos estudos. Ou seja, resultaram de um trabalho de revisão da literatura (TABLEMAN, 2004; KANTOROVA, 2009). O

questionário continha itens agrupados em 8 subescalas. Todavia, na presente análise, foram seleccionados 34 itens, agrupados de acordo com as categorias apresentadas por Murray (2008) e Boyd, Allan e Reale (2010).

Estas categorias, como já foi enunciado, apoiam a caracterização dos climas de formação presentes nas instituições de ensino superior e são capazes de constituir um apoio ao desenvolvimento profissional dos professores deste nível de ensino e dos estudantes. Por

essa razão mobilizaram-se apenas os itens do questionário que se associam às categorias necessárias para caracterizar esse clima, a saber:

1. interação quotidiana;
2. trabalho colaborativo local;
3. suporte acadêmico e à investigação;
4. oportunidades para participar em redes de trabalho externas.

O conjunto de itens que se lhe associou, em número total de 15 na primeira escala e de 19 na segunda, constituem descritores dessas categorias pelo que se considerou pertinente utilizá-los como indicadores e realizar a análise quantitativa que segue. A associação entre categorias e itens é a constante da Tabela 2.

Tabela 2 – Relação entre categorias e itens centrados nos professores e itens centrados nos estudantes

Categorias	Itens centrados professores	Itens centrados nos estudantes
1 – Interação quotidiana	11. Os professores sentem-se satisfeitos com o status quo das relações profissionais.	19. Os estudantes têm sentido de comunidade.
	12. Os professores procuram formas de melhorar o status quo das relações profissionais.	20. A “escola” é definida pelos estudantes em função da afetividade que os liga às pessoas que a habitam.
	14. Quase todos os professores comparecem às reuniões de escola.	41. Os espaços de formação são locais de convivência agradável. 42. Na generalidade, os professores têm uma relação empática com os estudantes. 44. As relações professores – estudantes podem ser descritas como sendo de apoio e de respeito.
2 – Trabalho colaborativo local	9. Os professores colaboram, entre si, em questões relacionadas com o ensino.	46. Os professores criam, com sucesso, um ambiente de comunidade nas suas aulas.
	10. Os professores procuram resolver os problemas integrados em equipas de trabalho	53. Os estudantes aprendem a trabalhar cooperativamente e como membros de equipas.
	15. Os professores participam ativamente nos eventos realizados pela escola.	63. Os estudantes sentem que estão a trabalhar para objectivos colectivos.
	52. O currículo está bem articulado, sendo as articulações entre as diferentes unidades curriculares óbvias para os estudantes.	
3 - Suporte académico e à investigação	64. Os professores sentem que estão a trabalhar para objetivos coletivos.	
	18. Os professores sentem-se valorizados pelos órgãos de gestão da Escola.	51. Os professores identificam diferentes estilos de aprendizagem, dando-lhes resposta com metodologias adequadas.
	62. Os professores sentem que fazem parte de uma comunidade de formação profissional.	54. Aos estudantes é dada a oportunidade para, de uma forma sistemática, refletirem nos seus progressos de aprendizagem.
	73. A escola desenvolve, com frequência, projetos de investigação em parceria com as instituições de acolhimento dos estágios.	55. Os estudantes são vistos como os principais beneficiários da informação produzida pela avaliação, no sentido de informar o seu processo de aprendizagem.
	75. A escola desenvolve, com frequência, projetos de formação contínua em parceria com as instituições de acolhimento dos estágios.	60. A investigação é muito importante na construção do processo de ensino-aprendizagem. 61. Os estudantes sentem que fazem parte de uma comunidade de formação profissional. 67. Após a sua graduação, os novos profissionais continuam a sentir uma forte

4 Oportunidades para participar em redes de trabalho externas	<p>70. A escola investe activamente em parcerias com outras instituições de ensino e investigação.</p> <p>71. A escola organiza regularmente ações que envolvem a comunidade profissional da sua área científica.4</p> <p>74. A escola desenvolve, com frequência, projetos de âmbito profissional em parceria com as instituições de acolhimento dos estágios.</p>	<p>ligação à escola.</p> <p>69. A escola desenvolve eventos culturais para os estudantes que não estão directamente relacionados com a área de formação.</p> <p>70. A escola investe activamente em parcerias com outras instituições de ensino e investigação.</p> <p>71. A escola organiza regularmente ações que envolvem a comunidade profissional da sua área científica.4</p> <p>73. A escola desenvolve, com frequência, projetos de investigação em parceria com as instituições de acolhimento dos estágios.</p> <p>74. A escola desenvolve, com frequência, projetos de âmbito profissional em parceria com as instituições de acolhimento dos estágios.</p>
---	---	--

O trabalho de agregação dos itens para o presente estudo foi realizado posteriormente à passagem do questionário, antes referido, e validado estatisticamente. A agregação permitiu obter valores de fidelidade da escala bons ou muito bons, respectivamente, $\alpha = 0,73$; $\alpha = 0,88$; $\alpha = 0,78$ e $\alpha = 0,79$ para a subescala dos professores e $\alpha = 0,71$; $\alpha = 0,64$; $\alpha = 0,78$ e $\alpha = 0,83$ para a subescala dos estudantes (α = alfa de Cronbach).

Tais categorias, descritas pelos itens que lhes foram associados, configuram um modelo de um clima de formação concordante com o que Boyd, Harris e Murray (2011) considera um ambiente de aprendizagem expansivo (expansive learning environment). A concordância resulta do facto de, tal como este último, também o modelo de clima de formação que se utiliza, se caracteriza pela inclusão de oportunidades de aprendizagem mais abrangentes na agenda do modelo de formação percorrido por cada um. Em segundo lugar, e essa é a outra dimensão a considerar, o modelo de formação adequa-se a uma cultura institucional que promove uma aprendizagem aberta.

O poder explicativo do modelo reside, ainda, na possibilidade de permitir sustentar que os climas de formação são mais expansivos ou mais restritivos, consoante promovem ativamente aquelas categorias ou não. Daí que a lista de itens acima referida possa caracterizar, nas respetivas categorias, os climas de formação, no que às condições de trabalho dos professores diz respeito e que a mesma lista seja capaz de poder diferenciar os climas de formação mais expansivos, caracterizados pela verificação de condições que correspondam ao descrito nos itens, em contraponto aos climas mais restritivos, correspondentes à verificação da inexistência das mesmas. Finalmente, essa verificação (da existência ou sua negação) poderá ficar a cargo de quem conhece bem essas condições de trabalho, isto é, os próprios professores e os estudantes.

5 Procedimentos de análise dos dados

A identificação dos itens associados a cada uma das subcategorias foi validada estatisticamente pelo recurso ao teste de fidelidade intitulado alfa de Cronbach. Os valores obtidos permitiram que se considerassem como novas variáveis as obtidas pelas médias encontradas entre os itens originais. Esta operação foi ainda validada pela correlação (r de Pearson) inter itens (item original e variável produzida). Em todos os casos as correlações foram sempre superiores a $r > 0,7$.

Os dados foram em seguida tratados de acordo com a sua apresentação descritiva e foram usados testes de X² para identificação do equilíbrio das distribuições.

No caso dos professores, os resultados foram apenas estudados a partir da variável escola (de Educação ou de Saúde) de pertença. Porque se utilizou uma escala ordinal, foram identificadas as opções de resposta que são responsáveis pelos maiores desvios observados. Foram ainda analisados os dados comparativos dos respondentes a partir da variável escola, e testadas as diferenças significativas. Em todos os casos, um valor de p inferior a 0,05 foi considerado significativo.

No caso dos estudantes repetiram-se os procedimentos usados para os professores. Todavia, como se dispunha de mais informação sobre este grupo, nomeadamente a relativa à idade, ao género e ao ano de estudos, foi possível realizar análises comparativas capazes de identificar o peso de cada um destes factores, nomeadamente quando se tratava de variáveis com opções de resposta mais distribuídas. Usou-se para isso uma análise multivariada, complementada com testes post-hoc.

Finalmente, fizeram-se análises univariadas para tentar identificar a importância explicativa de cada uma das categorias do construto nas restantes, do ponto de vista de cada um dos grupos de sujeitos e para cada uma das instituições. Todos os dados foram tratados pelo recurso ao programa SPSS, Versão 18.

6 Resultados

A apresentação dos resultados segue a ordem antes referida. Em primeiro lugar consideram-se os respondentes professores, cujas opiniões se apresentam seguindo as categorias estudadas. Depois repete-se o procedimento para os estudantes. Como, em rigor, as escalas não foram constituídas da mesma forma, isto é, com os mesmos itens, não se comparam os resultados obtidos entre estes dois grupos.

6.1 Dos professores

Como se referiu a apresentação dos dados relativos aos professores estruturou-se com base em quatro categorias: 1) Interação quotidiana; 2) Trabalho colaborativo local; 3) Suporte académico e à investigação; 4) Oportunidades para participar em redes de trabalho externas.

6.1.1 Interação quotidiana

A maioria dos professores, de ambas as escolas, concorda com a ideia de que na instituição onde trabalha existem interações frequentes entre os pares e que, pese embora estejam globalmente satisfeitos com as relações profissionais existentes, procuram melhorá-las. Não se constatam desvios da distribuição das respostas ou diferenças entre os dois grupos. O teste do X² não identificou dependência entre as variáveis.

6.1.2 Trabalho colaborativo local

Dos sessenta professores inquiridos apenas 3 discordam e 5 não emitem opinião sobre a existência de

trabalho colaborativo na escola onde trabalham. O teste do X² não identificou dependência entre as variáveis.

6.1.3 Suporte académico e à investigação

No conjunto de itens associados a esta dimensão constata-se que a maioria dos respondentes concorda ligeiramente com a ideia de que recebe da instituição e dos seus pares suporte para o seu desenvolvimento académico e suporte à investigação que realiza. Há ainda um conjunto de 8 respondentes que não tem opinião. Os docentes não respondem diferentemente se compararmos o seu lugar de trabalho.

6.1.4 Oportunidades para participar em redes de trabalho externas.

A tendência para concordar com os itens associados a esta dimensão continua a verificar-se entre os respondentes, mas, ao contrário do que se constatou nas outras categorias, parece haver algumas diferenças no modo como os professores consideram a existência de oportunidades para participar em redes de trabalho externas, seja com outras instituições, seja com a comunidade profissional ou com as instituições de acolhimento dos estágios. O X² – devolveu a rejeição da H nula, ou seja, há associação entre as duas variáveis. De uma forma mais analítica é o número de posições contabilizadas no campo “não concordo nem discordo” que mais contribui para explicar a diferença, porquanto apresenta resíduos superiores a -2.

A análise das médias destas quatro categorias não devolveu diferenças entre os dois grupos, provenientes das duas instituições, como pode constatar-se no gráfico da Figura 1.

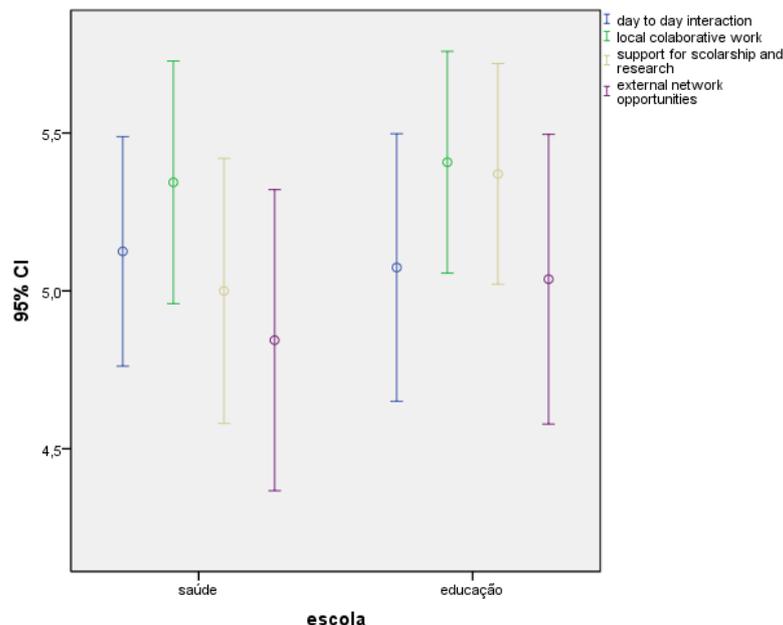


Figura 1 – Análise comparativa das respostas dos professores das duas instituições, nas 4 categorias consideradas

Finalmente analisou-se o tamanho do efeito de cada uma das quatro categorias sobre as três restantes, por cada um dos grupos de professores considerados, para

identificar as relações explicativas possíveis de estabelecer. Para o efeito usou-se uma análise univariada.

A representação constante da figura 2 identifica o sentido e a percentagem do poder explicativo dessas categorias.



Figura 2 – Dados relativos aos sujeitos de Educação - sentido e percentagem da influência das dimensões, na perspetiva dos professores

O apoio académico e à investigação é a dimensão que é mais sustentada no subgrupo dos professores da Escola de Educação. Esse apoio é explicado pelos itens que compõem a dimensão da interação quotidiana (42%) e pelos itens que compõem a dimensão oportunidades de participar em redes de trabalho externas (58%). Há uma relação explicativa da dimensão da interação quotidiana

que advém dos itens associados ao trabalho colaborativo local e dos que se agregam na dimensão apoio académico e à investigação. Os itens do trabalho colaborativo local não se relacionam com o apoio académico e à investigação nem com os itens agregados à oportunidade para participar em redes de trabalho externas (Figura 3).

Professores : Saúde N= 32



Figura 3 – Dados relativos ao grupo Saúde - sentido e percentagem da influência das dimensões, na perspetiva dos professores

No subgrupo dos professores que trabalha na Escola de Saúde há uma relação explicativa e biunívoca dos itens que se associam à interacção quotidiana e ao trabalho colaborativo e, num segundo par, dos itens relativos ao apoio académico e à investigação e às oportunidades para participar em redes de trabalho externas. Todavia, estas duas áreas do clima de formação parecem não estar interligadas na representação das práticas dos professores.

6.2 Dos estudantes

Tal como para o grupo dos professores também a apresentação dos dados relativos ao grupo de estudantes seguiu as categorias:

- 1) Interação quotidiana;
- 2) Trabalho colaborativo local;
- 3) Suporte académico e à investigação;
- 4) Oportunidades para participar em redes de trabalho externas

6.2.1 Interação quotidiana

A maioria dos estudantes concorda, ou concorda ligeiramente, que na instituição se estabelecem quotidianamente relações de respeito, de afeto e que isso

contribuiu para o clima de formação que se experiencia na instituição. Todavia, a distribuição das respostas pelas opções não é semelhante entre as duas escolas, situação que é evidenciada pelo valor do X^2 ($X^2 = 36,9$ para 4gl). O valor dos resíduos ajustados indica as circunstâncias que mais contribuem para essa diferença, a saber: o grau de discordância ligeira; as não opiniões; o grau de concordância, e o grau de concordância total. Combinando os valores das diferenças, com o seu sentido, podemos concluir que os estudantes da escola de Saúde valorizam melhor as condições relativas à interação que os seus colegas da escola de Educação.

6.2.2 Trabalho colaborativo local

A promoção do trabalho colaborativo foi considerada por cerca de 76% dos respondentes como uma característica dos climas de formação por eles frequentados. Ainda assim há um conjunto de 51 estudantes (16%) que não tem opinião sobre o assunto. Constatou-se também que os estudantes de Saúde concordam mais que os seus colegas da Educação que essa é uma característica da sua instituição.

6.2.3 Suporte académico e à investigação

Os estudantes consideraram genericamente que podiam dispor de apoio ao seu desenvolvimento académico e que a instituição se organizava adequadamente para providenciar esse apoio. Todavia constata-se que existe uma percentagem elevada (se comparada com as restantes categorias) de estudantes que não têm opinião sobre este assunto (20,8%). Existe ainda uma diferença no modo como os estudantes de Saúde e de Educação respondem a esta dimensão ($X^2 = 35,6$, para

5gl) e as respostas de “sem opinião” e de “concordo” contribuem decisivamente para esta diferença

6.2.4 Oportunidades para participar em redes de trabalho externas

As respostas contabilizadas indicam que, segundo os estudantes, existem oportunidades para participar em redes de trabalho externas à instituição, uma vez que maioritariamente se assinalaram variações de concordância. Também se constata que existe uma percentagem elevada (maior do que nas restantes categorias) de estudantes que não têm opinião sobre este assunto (21,8%). Existe ainda uma diferença no modo como os estudantes de Saúde e de Educação respondem a esta dimensão ($X^2 = 22,5$, para 6gl) e as respostas de “discordo” e de “concordo” contribuem decisivamente para esta diferença, colocando os dois grupos em situações opostas nas tendências contabilizadas percentualmente.

7 Análise das diferenças entre estudantes

A análise das médias destas quatro categorias devolveu diferenças entre os dois grupos de estudantes provenientes das duas instituições, como pode constatar-se no gráfico seguinte (Figura 4). As diferenças são significativas e acontecem das categorias 1 – interação quotidiana -, 3 - suporte académico e à investigação - e 4 - oportunidades para participar em redes de trabalho externas. A dimensão 2 - trabalho colaborativo local - não constituiu elemento de diferenciação. Aliás, ao aplicar-se o teste de Levene para verificar de forma propedêutica se a variância era igual entre os grupos constatou-se o inverso para a referida dimensão.

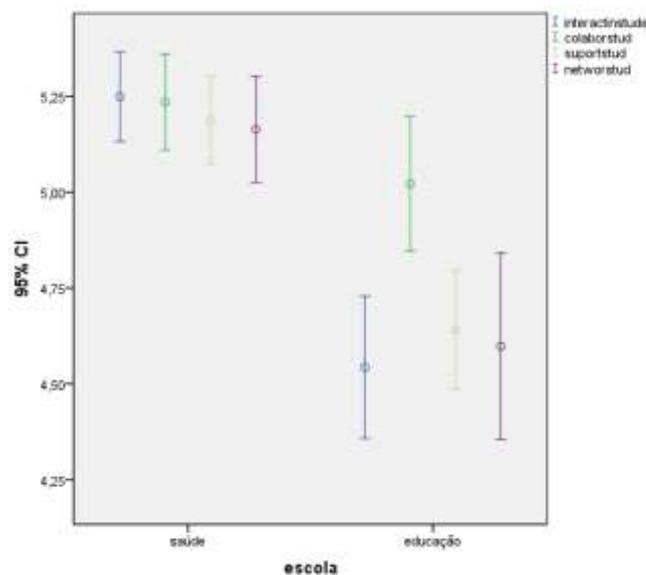


Figura 4- Análise comparativa das respostas dos estudantes das duas instituições, nas 4 categorias consideradas.

Os resultados da análise multivariada para a comparação entre os estudantes devolveram diferenças significativas para a idade, no subgrupo dos estudantes de 18 a 22 anos quando comparados com os seus colegas de

31 a 45 anos para as categorias 1 – interação quotidiana e 2- trabalho colaborativo local, e entre os estudantes de 23 a 25 anos, quando comparados com os seus colegas de 31 a 45, na dimensão 2- trabalho colaborativo local

(Figura 5). São sempre os alunos mais novos que valorizam as categorias, quando comparados com os estudantes mais velhos.

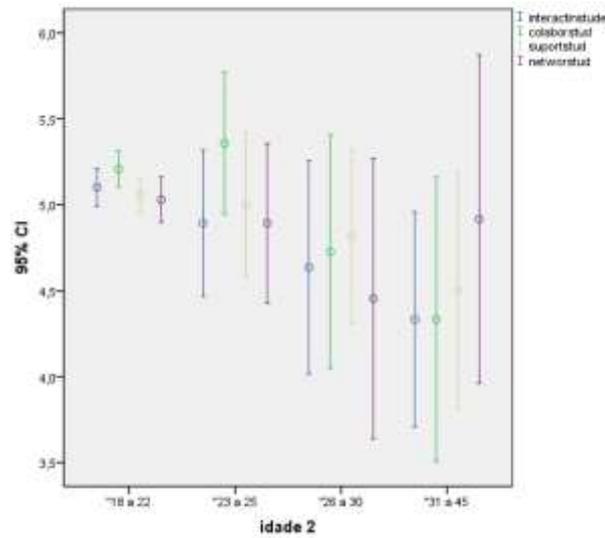


Figura 5 - Análise comparativa das respostas dos estudantes segundo os 4 grupos etários, nas 4 categorias consideradas

Análises semelhantes permitiram constatar diferenças entre os respondentes que podem ser atribuídas ao ano de curso (Figura 6). Assim, os estudantes do 1º e do 2º ano diferenciam-se na apreciação que fazem das três categorias: 1 – interação quotidiana; 2 – trabalho colaborativo local; 3 - suporte acadêmico e à investigação. Por outro lado, são os estudantes do 1º ano

que atribuem mais importância aos itens associados. Já os estudantes do 3º ano se diferenciam dos seus colegas do 2º relativamente à 1ª e 3ª categorias, respectivamente, 1 – interação quotidiana - e 3 - suporte acadêmico e à investigação. São também os estudantes do 2º ano que são mais parcios nas suas apreciações (Figura 6).

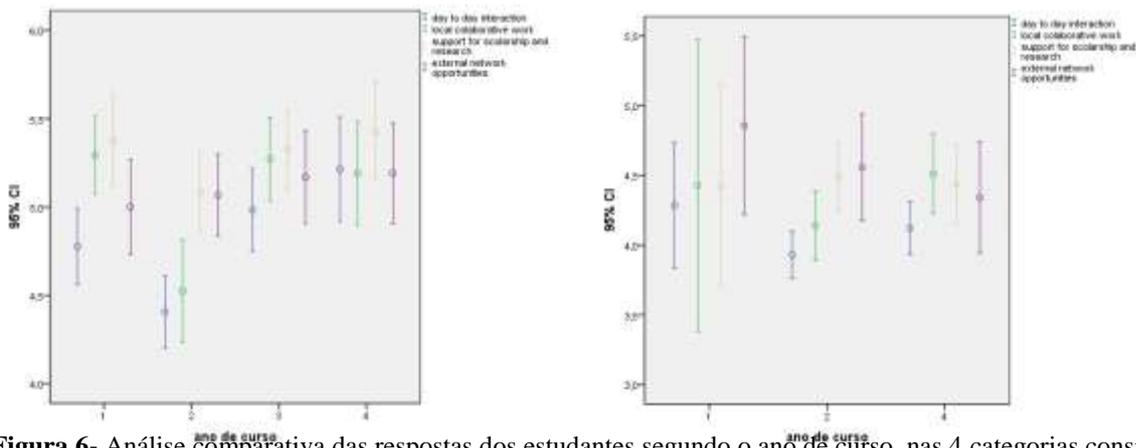


Figura 6- Análise comparativa das respostas dos estudantes segundo o ano de curso, nas 4 categorias consideradas. (esq. Ensino; dta Saúde)

O género só diferencia as respostas dos estudantes na apreciação da dimensão 2 – trabalho colaborativo local -, sendo as raparigas que valorizam

mais favoravelmente os itens integrados nesta dimensão (Figura 7)

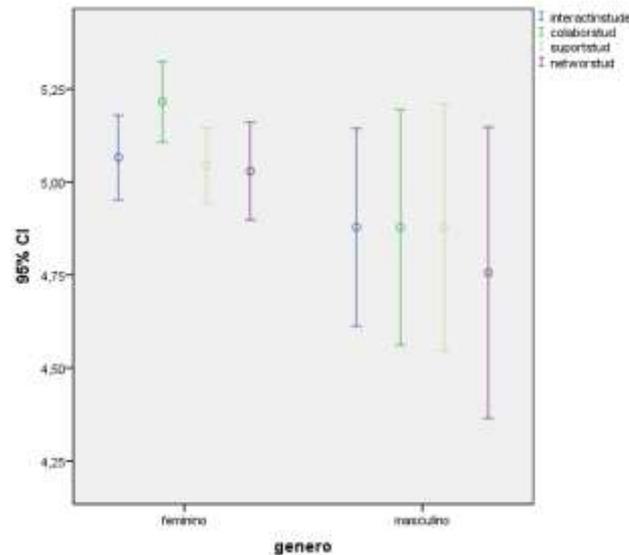


Figura 7- Análise comparativa das respostas dos estudantes quanto ao género, nas 4 categorias consideradas.

Por fim, analisou-se o tamanho do efeito de cada uma das quatro categorias sobre as três restantes, por cada um dos grupos de estudantes oriundos das duas escolas, para identificar as relações explicativas que é possível estabelecer. As figuras seguintes (Figuras 8 e 9) identificam o sentido e a percentagem dessa influência.



Figura 8- Dados relativos aos sujeitos de Educação - sentido e percentagem da influência das dimensões, na perspetiva dos estudantes

No subgrupo dos estudantes da escola de Educação constata-se existir uma relação forte entre a interação quotidiana e o trabalho colaborativo local e entre os itens constantes do apoio académico e à investigação e a dimensão das oportunidades para participar em redes de trabalho externas. As outras relações possíveis têm um muito menor poder explicativo.



Figura 9 Dados relativos aos sujeitos de Saúde -sentido e percentagem da influência das dimensões, na perspetiva dos estudantes

No sub grupo dos estudantes da área da Saúde continua a verificar-se a mesma relação de cariz biunívoco entre os itens associados à interação quotidiana e ao trabalho colaborativo local, por um lado, e entre o apoio académico e à investigação e os itens associados à oportunidade para participar em redes de trabalho externas, por outro. Esta tendência foi também verificada para o grupo de professores. Tal configuração é semelhante à que se encontrou também no subgrupo dos estudantes da escola de Educação. Apenas a relação entre o trabalho colaborativo e o apoio académico e à investigação parece ter aqui uma maior expressão, se comparada com os resultados do sub grupo dos estudantes da escola de Educação.

8 Discussão dos resultados e conclusões

Globalmente os resultados não evidenciam diferenças na importância atribuída aos itens pelos professores das duas instituições mas mostram diferenças entre os estudantes das mesmas, nas categorias 1 – interação quotidiana -, 3 - suporte académico e à investigação - e 4 - oportunidades para participar em redes de trabalho externas. São os estudantes da Escola de Saúde que valorizam mais estes itens, quando comparados com os seus colegas da Escola de Educação. O género só diferencia as respostas dos estudantes na apreciação da dimensão 2 – trabalho colaborativo local. São as raparigas que valorizam mais favoravelmente os itens integrados nesta dimensão.

Dos resultados poder-se-ia inferir que a Escola de Saúde tem um clima de formação mais expansivo, pelo menos do ponto de vista dos seus estudantes, porquanto promovem mais ativamente situações adequadas às descritas nos itens que foram incluídos nas categorias do modelo. Uma explicação pode residir na representação da necessidade de uma maior dependência dos estudantes face à mentoria institucional, decorrente da aparente maior responsabilidade pessoal da profissão de enfermeiro, porquanto tem a vida de outrem na mão. Tal interpretação é consonante com a ideia de uma maior proximidade e até paternalismo, encontrada por Autor et al. (in press) num estudo semelhante. No entanto, o facto de não se ter encontrado diferença semelhante entre as representações dos professores das duas instituições autoriza pensar que aquela variância encontrada nos estudantes possa resultar de expectativas diferentes, criadas em virtude da ideia que podem fazer da ação profissional, e não da ação efectiva que a escola e os seus agentes desenvolvem.

Aspecto diferente é a valorização que as estudantes do género feminino atribuem aos itens associados ao trabalho colaborativo local (dimensão 2). Como esse resultado prevalece nas duas instituições, pode inferir-se que resulta de uma prática que se associa predominantemente ao género e distinguirá o clima percebido pelos estudantes, consoante são homens ou mulheres. Ao mesmo tempo, porque se constata que esta dimensão é a mais importante nas pontuações atribuídas pelos professores das duas escolas, pode inferir-se existir um clima de maior adesão ao discurso e às práticas dos

professores que é evidenciado pelas estudantes quando comparadas com os seus colegas do género masculino.

Numa outra leitura que resulta da análise do efeito produzida pelos estudos de análise da variância constata-se que o clima de formação tende a ser percebido em dois eixos estruturantes definidos pela associação da dimensão da interação quotidiana ao trabalho colaborativo local, e entre o apoio académico e à investigação e a dimensão da oportunidade para participar em redes de trabalho externas. Esta bipolaridade é mais visível na Escola de Saúde. Por outro lado, a dimensão do apoio académico e à investigação é de entre as quatro categorias aquela que recolhe maior poder explicativo e isso acontece em todos os subgrupos analisados. A explicação parece óbvia: este é o cerne da ação institucional que os professores e os estudantes esperam que a organização que os acolhe disponibilize para o seu desenvolvimento académico e profissional.

Todavia, esta interpretação também reforça a ideia que as duas instituições de formação ainda não encontraram o equilíbrio ideal entre as categorias que compõem o modelo. Dito de outra forma, o local de trabalho ainda não tem o estatuto de ambiente de formação dos profissionais que nele laboram, isto é, os professores. De forma semelhante, também os estudantes ainda não experienciam de modo articulado as mesmas quatro categorias que caracterizariam o clima de formação como capaz de ser expansivo, isto é, em que as oportunidades para aprender são igualmente distribuídas por todos os ambientes e em todas as formas relacionais que a instituição promove.

Referências

- BOYD, Peter; ALLAN, Simon; REALE, Paolo. **Being a Teacher Educator: pedagogy, scholarship and identity of lecturers in teacher education in further education workplace contexts**. London: British Educational Research Association, 2010.
- BOYD, Peter; HARRIS, Kim; MURRAY, Jean. **Becoming a Teacher Educator: guidelines for induction**. Bristol: Subject Centre for Education – Escalade, 2011.
- CLANDININ, Jean; DOWNEY, Aiden; HUBER, Janice. Attending To Changing Landscapes: shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 2, p. 141–154, 2009.
- FULLER, Alison; UNWIN, Lorna. Expansive learning environments: integrating personal and organisational development. In: **Workplace Learning in Context**. London: Routledge, 2004. P. 126-144
- HODKINSON, Phil; HODKINSON, Heather. Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: school teachers' learning in their workplace. **Studies in Continuing Education**, v. 25, n. 1, p. 3-19, 2003.
- KANTOROVA, Jana. The School Climate: theoretical principles and research from the perspective of students,

teachers and parents. **Odgojne znanosti**, v. 11, n. 1, p. 183-189, 2009.

AUTOR et al. [Detalhes retirados para a avaliação cega de pares], in press.

MURRAY, Jean. Teacher Educator' Induction Into Higher Education: work based learning in the micro communities of teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 2, p. 117-133, 2008.

TABLEMAN, Betty. School Climate And Learning. **Best Practices Briefs**, v. 31, p.1-10, 2004.