

CONTEXTO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA “ESCALA DE CLIMA ACADÉMICO”

Leandro S. Almeida, Fátima Lobo & Judite Zamith
(Universidade do Minho & Universidade Católica Portuguesa)
Leandro@iep.uminho.pt; floblo@braga.ucp.pt ; juditez@iec.uminho.pt

Resumo

São frequentes os estudos sobre a transição, adaptação e sucesso académico dos estudantes no ensino superior. Por norma, assume-se que essa transição envolve alguns desafios em termos pessoais, académicos e relacionais e, nem sempre, os estudantes apresentam níveis de autonomia ou beneficiam de estratégias de apoio capazes de suportar os desafios e as dificuldades de desenvolvimento. As investigações sobre esta temática têm privilegiado as variáveis pessoais do aluno e, a par com as características de personalidade, os autores valorizam os projectos de carreira, as relações interpessoais e, em particular o background académico e as estratégias de aprendizagem. Trata-se de uma análise reducionista do problema e das suas variáveis explicativas, importando alargar a pesquisa a dimensões mais ecológicas do contexto académico. Nesta fase, descrevemos o trabalho realizado em torno da fundamentação de uma escala para avaliar o clima académico e suas quatro dimensões (o contexto social, a instituição, o curso e o extra-curricular), justificando o atraso ocorrido na planificação havida com os trabalhos de construção e de validação.

Introdução

O Ensino Superior em Portugal passa por um período de acentuada massificação. Tomando as estatísticas disponíveis, nas duas últimas décadas cresceu exponencialmente o número de instituições, de cursos e de alunos neste nível de ensino. Decorrendo dessa menor selectividade, é possível apontar o fenómeno como parte dos problemas de insucesso e abandono dos estudantes. Contudo, tal massificação não é, em si, negativa se considerarmos a necessidade de aumentar a taxa de escolarização no Ensino Superior, de formação ao longo da vida e de abrir o Ensino Superior a todos os sectores sociais da população. O importante é actuar a montante e a jusante, no sentido de identificar as causas e definir estratégias de intervenção para minorar as situações de insucesso e abandono escolares (cf. Tinto, 1993).. Alguns estudos apontam que, pelo menos, parte do problema não está no acesso, mas nas condições para o sucesso após o ingresso. A igualdade de oportunidades não transparece na prática. O Ensino Superior não garante reais oportunidades de sucesso para todas as camadas sociais da população portuguesa (Almeida et al., 2006; Balsa et al., 2001; CIPES, 2008). As instituições não diversificam as suas práticas em função dos diferentes níveis de preparação dos alunos, muito embora se reconheçam fortes assimetrias na população discente (capacidades, destrezas académicas, motivação, maturidade ou clareza das escolhas vocacionais, entre outros).

A análise dos problemas de insucesso e de abandono, até pelos custos envolvidos para jovens, famílias e sociedade no seu todo, merece maior atenção. As taxas reportadas ao ensino superior são elevadas (Alarcão, 2000; Almeida, 2007; Bean, 1980; Soares, 2003; Taveira, 2000; Tinto, 1993). As investigações sobre esta temática têm, no entanto, privilegiado as variáveis pessoais do aluno (Pajares, 1996; Bong, 2004), por exemplo os projectos de carreira, as relações interpessoais e, em particular, o *background* académico. Sobretudo procura-se avaliar em que medida os conhecimentos e os métodos de estudo dos alunos respondem pelas suas dificuldades na aprendizagem e baixo rendimento (Hedberg, 2009).

Face ao exposto, e mesmo reconhecendo a importância de tais variáveis pessoais, é fundamental reorientar os estudos e introduzir variáveis mais contextuais, como seja o clima académico vivenciado pelos estudantes (Pascarella, & Terenzini, 2005; Soares, & Almeida, 2002; Terenzini, Pascarella, & Blimling, 1996; Tinto, 1993). A compreensão do insucesso e do abandono implica, a nosso ver, uma análise profunda e abrangente, bastante para além das variáveis pessoais do aluno. Falamos, assim, de uma perspectiva mais sócio-cultural ou uma leitura mais ecológica (Bronfenbrenner, 1979; 1994) que individual dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento académicos.

O clima académico

O conceito de clima nasceu no seio da psicologia do trabalho e das organizações (Ekvall, 1986; Litwin, & Stringer, 1966; Payne & Mansfield, 1973), mas constitui, hoje, uma ferramenta teórica fundamental para a análise dos contextos académicos do Ensino Superior, para a melhoria dos níveis de relacionamento da instituição com os alunos, destes com os docentes e da instituição de Ensino Superior com a sociedade em geral. O conceito aparece enquadrado por uma multiplicidade de perspectivas e de referenciais teóricos, mas onde as percepções grupais e individuais assumem relevo.

Alguma pesquisa nacional e internacional aponta o clima académico, mesmo que diluidamente definido e caracterizado, como um importante factor de adaptação académica dos estudantes do Ensino Superior (Alarcão, 2000; Almeida 2007; Soares, 2003; Jonhson et al., 1983; Moos, 1974). O clima e a sua percepção pelos alunos parecem assumir importante papel explicativo da permanência *versus* abandono dos alunos em relação às instituições e dos cursos que frequentam, assim como dos níveis de rendimento académico e de desenvolvimento psicossocial atingido pelos estudantes. Tais percepções do clima estão presentes, de forma diluída nos questionários sobre o envolvimento e a satisfação académica dos estudantes, assumindo-se implicitamente a sua importância na vida académica (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Soares, 2003).

Tentando operacionalizar o clima académico no Ensino Superior, sobretudo numa lógica dos seus interfaces com o bem-estar, o envolvimento, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, pensamos na construção e validação de uma escala abarcando quatro dimensões: o contexto sócio-cultural da sociedade em geral, as características estruturais e funcionais da instituição, a qualidade do curso e dos seus recursos no ensino-aprendizagem-rendimento, e a qualidade das relações interpessoais vivenciadas pelos estudantes. Estas dimensões abrangem, *lato sensus*, o contexto social, a instituição, o curso e o extra-curricular.

Por **Contexto Social** entendemos, as políticas, as ideologias e os valores com impacto na formação e educação dos indivíduos, a oferta e o mérito do Ensino Superior, as novas tecnologias de aprender, o mercado de trabalho e sua relação com a formação académica superior. Estamos, assim, face a um nível macro de análise e de impacto na vida dos jovens, na gestão das suas carreiras e na justificação da sua frequência e rentabilização do Ensino Superior. A natureza desta dimensão compreende o que está situado fora da organização, as percepções do clima económico e político, a percepção da empregabilidade e da fiabilidade da instituição académica, ou também a representação das instituições concorrentes. Trata-se de uma realidade sócio-económico-cultural que as instituições de Ensino Superior terão de incorporar se desejarem, como é sua vocação, responder às necessidades da sociedade e, assim, contribuir para o progresso social, cultural e económico. Estes objectivos estão na ordem do dia, apontando-se a necessidade do Ensino Superior em Portugal se internacionalizar, se integrar no espaço europeu, assumir a participação da sociedade na sua gestão e tomar a empregabilidade dos seus formandos como preocupação (Lei nº 1/2003, 6 de Janeiro de 2003).

Trata-se, portanto, de uma dimensão ecológica, de natureza macro, cuja importância tem sido contextualizada desde a década de 60 (Litwin, & Stringer, 1966; Payne & Mansfield 1973; White, 1956). As variáveis de natureza macro dizem respeito ao ambiente e aos contextos sociais, remetendo para uma realidade na maioria das vezes não controlada pela organização académica, mas desafiando-a para práticas institucionais de ajustamento ou de standardização dos processos e resultados (Mintzberg, 1996). As variáveis ecológicas dizem respeito à realidade exterior, estando indexados às representações, crenças, atitudes e comportamentos dos actores sociais (Tagiuri, 1968). Neste sentido, tais variáveis são predictoras das escolhas cognitivas e comportamentais dos alunos e, como tal, elementos propulsores da necessidade de agilização dos processos decisórios na Academia. Mais concretamente, ao incluirmos esta dimensão na escala a construir, pretendemos incluir no “Clima Académico” as percepções dos alunos sobre a evolução da sociedade e o impacto na educação de factores económicos, políticos, ideológicos e tecnológicos, gerados nas últimas décadas pela Sociedade da

Informação. Por exemplo, importa ter presente que esta Sociedade rompeu com o modelo tradicional de comunicação e, por consequência, com o modelo clássico de ensinar e aprender. As academias constituem, hoje, espaços por excelência de informação e comunicação, cujos níveis de exigência e cujos modelos estão cada vez mais internacionalizados e cuja exequibilidade e acesso se processa através de plataformas e de redes electrónicas digitais de conexão rápida e atemporal entre diferentes espaços, factuais e virtuais. Assim, em termos da escala a construir, este nível de análise deverá permitir avaliar em que sentido a sociedade da informação e do conhecimento e a globalização associadas se reflectem nas percepções e representações dos actores no Ensino Superior e, *à posteriori*, em que medida o Ensino Superior é capaz de responder com a mesma versatilidade e rapidez às inovações tecnológicas e sociais em curso. Esta dimensão permitir-nos-á analisar, também, em que sentido os alunos do Ensino Superior se revêem nas melhores práticas internacionais, no reconhecimento do espaço europeu, na aprendizagem assente na rentabilização de recursos tendo em vista a aquisição e desenvolvimento de competências, como percebe a mobilidade académica e empregabilidade do seu curso.

Consideramos, ainda, por efeito da sociedade da informação e do conhecimento, a necessidade de avaliar na academia os critérios de qualidade que, por efeito da globalização e da internacionalização das melhores práticas, constituem hoje uma meta para o Ensino Superior em Portugal. Estamos face a novas exigências, expressas em atitudes expectantes dos alunos, das famílias e da sociedade em geral. A inclusão do contexto sócio-cultural da sociedade em geral na avaliação do “clima académico” assumirá as percepções dos estudantes sobre estas “novas” realidades e como tais percepções reflectem (ou não) as exigências decorrentes da sociedade da informação, da globalização do conhecimento e da economia, das directivas políticas e legislativas para o Ensino Superior, nacionais e europeias, e, acima de tudo, como o estudante se sente activo ou a participar nos desafios que estão colocados ao Ensino Superior pela sociedade. Neste sentido, a escala permitir-nos-á responder a um conjunto de questões que estão na base desta investigação: os estudantes do Ensino Superior conhecem os desafios reais que lhes são colocados e, *mutatis mutantis*, as instituições de Ensino Superior assimilaram já as “novas” exigências e respondem proactivamente aos desafios?

Uma segunda dimensão prende-se com a imagem sentida ou simplesmente percebida da **Instituição** pelo estudante, e como expressa a sua adesão e pertença à instituição que frequenta. Aqui podemos falar dos espaços, dos equipamentos, das pessoas, dos recursos e dos serviços, como também – e aqui queremos destacar –, a imagem pública inferida e validada pelo estudante da sua instituição, a percepção da sua real integração e sentimentos de valorização e vinculação.

Esta dimensão está relacionada com a forma como o aluno percebe a eficácia da própria organização, o modo como autoavalia a utilização que faz das oportunidades e dos recursos encontrados, como avalia a racionalização dos meios e a maximização dos resultados em função dos custos, ou, ainda, como aprecia a liderança e a eficiência da instituição (Hall, 1984; Jesuino, 1999).

Esta dimensão entronca nas preocupações com a construção de um modelo e espaço europeu do Ensino Superior, estando os seus princípios plasmados, na sua dimensão operativa, no Processo de Bolonha. A aposta na melhoria da qualidade do Ensino Superior, o reconhecimento internacional das instituições e dos graus por elas conferidos, a ênfase num ensino-aprendizagem partindo do trabalho do aluno e no desenvolvimento de competências ou a mobilidade, entre outros, são referenciais das instituições nos vários países europeus, interessando-nos aqui conhecer as percepções dos alunos sobre a adesão da instituição a que pertence a tais princípios e com que grau de eficiência e eficácia os concretiza. Neste sentido, os estudantes percebem a imagem pública da sua instituição a partir de um conjunto de informações, acontecimentos e procedimentos do meio institucional, nomeadamente quando assume uma postura activa e avaliativa.

A terceira dimensão tem mais directamente a ver com o **Curso**, incluindo aqui o próprio Departamento e o corpo docente que o asseguram. Uma das vertentes importantes aqui é a percepção da qualidade do curso e das actividades lectivas propriamente ditas, a qualidade dos professores; a imagem social do curso, a qualidade das aulas e dos recursos afectos ao ensino e aprendizagem; os métodos de ensino, as condições de aprendizagem e a capacidade técnica proporcionada com a frequência do curso; o grau de vinculação ao ponto de justificar a sua permanência ou abandono, por exemplo. Nas últimas décadas tem sido atribuída grande importância às variáveis pedagógicas. Akey (2006) atribui poder preditivo, para o sucesso e satisfação académica, ao envolvimento dos alunos, à sua competência académica percebida, ao suporte social do professor, às expectativas académicas dos estudantes, às expectativas de conduta e regras na sala de aulas, às estratégias de aprendizagem activa e às interacções entre alunos e professores, por exemplo. Outros autores entendem, na mesma ordem de ideias, que a coesão, o sentido ético e de justiça, o tipo de aprendizagem - competitiva, individualista ou cooperativa -, as estratégias de aprendizagem, o envolvimento académico, o suporte social, a competência académica percebida, o envolvimento dos docentes, as expectativas de aprendizagem activa e a auto-estima, integram o clima académico, assumindo-se como variáveis predictoras da percepção dos alunos sobre a qualidade do mesmo clima (Ghaith, 2003; Johnson, Johnson, & Anderson, 1983).

Aspecto importante nesta terceira dimensão da escala (curso) tem a ver com a qualidade da formação, a competência académica percebida, as expectativas académicas dos estudantes e, sobretudo, a sua aprendizagem e rendimento. Com efeito, a par do contexto de ensino (curso, currículo, professor, recursos), teremos que igualmente atender aos alunos, à sua aprendizagem e rendimento escolar. Parece-nos que esta dimensão não se pode dissociar do professor e das metodologias do ensino, aliás pretendemos destacar aqui, na lógica de outros autores, a importância do clima da sala de aula (Akey, 2006; Ghaith, 2003; Johnson et al., 1983; Moos, 1974; Saavedra, & Saavedra, 2007). Os estudos de Johnson e Johnson (1994), partindo da teoria da interdependência social (Lewin, 1949; Deutsch, 1962), sugerem, no ensino básico, que o suporte de pares é superior ao dos professores na promoção do sucesso e da adaptação psicossocial dos alunos. Nesta mesma linha, David Johnson, Roger Johnson, e Andersom (1983) e Ghazi Ghaith (2003) fazem depender o clima na sala de aula e as aprendizagens da cooperação grupal e da percepção do grupo de pares, um modelo de matriz cognitivo-comportamental operacionalizado numa escala de avaliação do clima de sala de aula (Johnson et al., 1983). Em 2000, o *National Research Council* dos EUA defendeu o envolvimento dos estudantes na escola e, em 2003 emitiu novo documento, onde sugeria que tal envolvimento aumenta a competência académica percebida, o envolvimento na instituição e a realização de actividades orientadas para o sucesso dentro e fora do contexto académico. A par do sucesso, esse envolvimento proporciona sentimentos pessoais positivos de capacidade e de êxito (Baker et al., 1997).

Reportando-nos ao clima de sala de aula, e com a devida ponderação para a realidade da sala de aula no ensino superior (Soares, & Almeida, 2002), importa mencionar a *Classroom Environment Scale* de Moos e Trickett (1974) com quatro dimensões: relações, auto-realização, estabilidade e mudança; em que Relações avalia o grau de integração dos estudantes na sala de aula e o modo como se apoiam e ajudam entre si; a Auto-realização avalia o grau de valor e importância atribuída à realização das tarefas e ao empenho e compromisso para obtê-las; a Estabilidade avalia as actividades relativas ao cumprimento de objectivos, o funcionamento, a organização, a clareza e a coerência na sala de aula; e a Mudança avalia o grau de diversidade, novidade e variabilidade das actividades na aula. A primeira dimensão subdivide-se em três subescalas: implicação - grau em que os alunos mostram interesse pelas actividades desenvolvidas na sala e participam em colóquios e desfrutam do ambiente criado incorporando tarefas complementares; afiliação - nível de amizade entre os alunos e como se ajudam nas suas tarefas, se conhecem, desfrutam e trabalham em grupo; e, ajuda - ajuda, preocupação e amizade do professor para com os alunos (comunicação aberta com os alunos, confiança e interesse pelas suas ideias). A segunda dimensão integra duas subescalas: tarefas - importância atribuída à

finalização das tarefas programadas e ao compromisso; e, competitividade - grau de importância que se atribui ao esforço e ao desejo de conseguir uma boa classificação e estima, bem como a dificuldade em obtê-las. A terceira dimensão integra três subescalas: organização - importância que se dá à ordem, organização e boas maneiras na realização das tarefas escolares; clareza - importância que se atribui ao estabelecimento e seguimento de normas claras e conhecimento, por parte dos alunos, das consequências do seu incumprimento; e, controlo - grau em que o professor é rigoroso no cumprimento e eventual penalização para os infractores (também tem em conta a complexidade das normas e a dificuldade do seu cumprimento). A quarta dimensão basicamente reporta-se à inovação, isto é, ao grau em que os alunos contribuem para o planeamento das actividades escolares e as mudanças introduzidas pelo professor relativamente a novas técnicas, estímulos e actividades criativas.

Finalmente, a quarta dimensão da escala reporta-se às relações interpessoais dos estudantes, dando particular destaque aqui ao **Extracurricular**. Mesmo que tais actividades não se circunscrevam à Academia, importa-nos aqui considerar outras actividades e investimentos por parte dos alunos que, não sendo curriculares em sentido estrito, tenham alguma referência com o contexto académico. O objectivo será incluir itens reportados ao tipo, frequência, intensidade e qualidade de tais actividades. A vinculação dos alunos a actividades extracurriculares em contexto académico e em organismos com os quais a Academia se encontra vinculada, formal ou informalmente, pode alargar o espaço de vivência, de pertença e, inclusive, de aquisição de competências. A sociedade actual assume-se como sociedade da comunicação, quer do ponto de vista teórico quer das suas práticas institucionais, e assume a partilha de informação, de valores e de atitudes, seja qual for o canal, como factor de coesão sócio-afectiva e de eficácia da Academia (Baudrillard, 2001; Castells, 2002; Joyce & Slocum, 1979; Hoffman, 1959; James, 1982; Schneider et al., 1998). Existe, assim, algum acordo teórico sobre a importância das relações interpessoais, a da sua função de reforço e de suporte social no sucesso académico (Johnson, Johnson, & Anderson, 1983; Ghath, 2003). Um contacto directo com os estudantes e as suas estruturas associativas poder-nos-á, sobretudo em relação a esta última dimensão, ajudar a construção dos itens para a sua avaliação.

Faseamento do estudo

No presente reúnem-se opiniões de especialistas na área, assim como de estudantes e docentes do ensino superior, quanto aos indicadores a incluir em cada uma das quatro dimensões da escala. O projecto de construção e validação da escala sofreu, assim, um acentuado atraso em virtude do pouco consenso havido nas entrevistas realizadas. No presente, pelo menos, está

consensualizado o interesse numa estrutura multidimensional para a escala do clima académico e para a importância de tais dimensões cobrirem um *continuum* de aspectos ou variáveis, desde as mais macros às mais pessoais, tomando a meio desse *continuum* aspectos relacionados com a instituição e com o curso. Serão, pois, estas as dimensões a incluir na escala em construção.

De referir que em instrumentos de avaliação deste tipo não se pode abarcar todas as variáveis intervenientes no clima académico, contudo importa incluir as mais relevantes. Julgamos que as quatro dimensões consideradas abarcam de forma bastante extensiva o leque de factores que afectam ou corporizam o clima académico. Por outro lado, a definição das dimensões escolhidas e a sua operacionalização para a medida através de cognições e condutas dos estudantes não são tarefas fáceis ou lineares. Os resultados da pesquisa na área ou instrumentos similares apenas em parte asseguram alguma ajuda pois as mudanças e os desafios pelos quais passam as instituições do Ensino Superior são bem recentes. Por outro lado, a vivência e a representação cognitiva e comportamental do conteúdo dos itens a incluir encontram-se, neste caso concreto, bastante associados à própria origem sócio-cultural dos estudantes, justificando maiores cuidados na sua formulação.

Finalmente, a ausência de alunos ou a sua menor disponibilidade para cooperarem no momento em que alguns indicadores foram reunidos impossibilitou qualquer análise qualitativa dos mesmos (reflexão falada). A opção foi, então, de aguardar por Setembro/Outubro do próximo ano lectivo para prosseguir na construção e iniciar os estudos empíricos de validação.

Referências

- Akey, T. (2006). *School context, student attitudes and behavior and academic achievement: An exploratory analysis*. Washington District: MDRC.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no Ensino Superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico* (pp.13-23). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14 (2), 203-215.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.

- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., & Winson, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to School Reform. *School Psychology Review*, 26, 586-602.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos R, L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-87.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Poslethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press./Elsevier Science.
- Castelles, M. (2002). *Sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CIPES (2008). *A rede pública de Ensino Superior: Um olhar sobre o acesso*. Porto: CIPES.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp.275-319). Lincoln, Nebr: University of Nebraska.
- Ekvall, G. (1986). El clima organizacional. Una puesta a punto de la teoría e investigaciones. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4, 95-113.
- Ghait, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.
- Hall, R. H. (1984). *Organizações. Estrutura e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Hedberg, P. R. (2009). Learning through reflective classroom practice. *Journal of Management Education*, 33(1), 10-37.
- Hoffman, R. L. (1959). Homogeneity of member personality and its effects on group problem-solving. *Journal of abnormal Social Psychology*, 58, 27-32.
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 219-239.
- Jesuino, J. C. (1999). *Processos de Liderança (3ª Ed)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Johnson, D. W, Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of psychology*, 114, 135-142.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice-Hall.

- Joyce, W. F., & Slocum, J. W. (1979). Climates in organizations. In, S. Kerr (Ed.), *Organizational behavior* (pp.317-333). San Francisco, Grid.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Ed. D. Cartwright, New York.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A (1966). *The influence of organizational climate*. Boston: Harvard Univ. Press.
- Mintzberg, H. (1996). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale*. Consulting Psychologists Press, Inc. Palo Alto, California.
- National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school, Expanded edition*. In, J. Bransford, A. L. Brown, & R. R. Cocking (Eds.), Committee on Developments in the Science of Learning, Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council (2003). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. National. Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Payne, R. L., & Mansfield, R. (1973). Relationship of perceptions of organizational climate to organizational structure, context hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 18, 515-527.
- Schein, E. H. (1982). *Psicologia organizacional* (3ª Ed). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Schneider, B., White, S. S., & Michelle, C. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 150-163.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2002). Ambiente académico e adaptação à Universidade: Contributos para a validação do Classroom Environment Scale (CES; Moos & Trickett, 1987). In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 175-193). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

- Tagiuri, R. I. (1968). The concept of organizational climate. In, R. I. Tagiuri & G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept* (pp. 11-34). Boston: Harvard Univ. Press.
- Taveira, M. (2000). Sucesso no Ensino Superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico* (pp.49-72). Porto: Porto Editora.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Blimling, L. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37, 149-162.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Wahba, M. A., & House, R. J. (1974). Expectancy in work and motivation: Some logical and methodological issues. *Human Relations*, 27(2), 121-147.
- White, W. H. (1956). *The organization man*. New York: Simon and Schuster.