doi: 10.7213/dialogo.educ.15.044.AO01

ISSN 1518-3483
Licenciado sob uma Licença Creative Commons

Climas de formação: construção de um quadro conceitual adequado ao estudo da formação de profissionais na educação superior

Education climates: construction of a conceptual framework suitable to study the training of professionals in higher education

Climas de formación: construcción de un cuadro conceptual adecuado al estudio de la formación de profesionales en la educación superior

Leanete Thomas Dotta, Amélia Lopes

Universidade do Porto (UP), Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal

Resumo

As fortes mudanças que têm ocorrido em relação à educação superior — nomeadamente a insistência na relevância social da formação para a atividade profissional e o emprego — têm

* LTD: professora, doutora em Educação, bolsista pós-doutorado CAPES BEX 1798-14-6, e-mail: lea_1971@hotmail.com
AL: professora catedrática, doutora em Ciências da Educação, e-mail: amelia@fpce.up.pt

resultado numa maior importância dada aos ambientes de formação. A ideia orientadora é a de que a aprendizagem efetiva depende também de um conjunto de oportunidades de aprendizagem que vão para além do que o professor possa fornecer aos estudantes numa aula. As denominações adotadas e os conceitos utilizados para o estudo desses ambientes são diversos — "clima organizacional", "cultura organizacional", "clima de escola", "cultura espistêmica", "paisagem do conhecimento profissional", entre outros — e captam, cada um à sua maneira, aspectos parciais do campo em estudo. Tomando como ponto de partida uma revisão de literatura sobre os referidos conceitos e o estabelecimento de relações entre eles, pretende-se apresentar um quadro teórico-conceitual que denominamos "Climas de formação profissional", que tem o potencial de fornecer elementos para uma análise sistêmico-ecológica das complexidades inerentes aos processos formativos de profissionais na educação superior, independente da área de formação.

Palavras-chave: Climas de formação de profissional. Educação superior. Clima e cultura organizacional. Cultura epistêmica. Paisagens do conhecimento profissional.

Abstract

The strong changes which occurred in higher education — namely the insistence on social relevance of training's social relevance towards employment and professional activity — resulted in the growing importance of training environments. The guiding idea is that effective learning also depends on a series of learning opportunities that are beyond what a teacher can offer his students in a classroom. The adopted denominations and utilized concepts are many, — "organizational climate", "organizational culture", "school climate", "epistemic culture", "professional knowledge landscape", among others — and each captures, in its own way, partial aspects of the study field. Starting from reviewing literature about said concepts and establishing relationships between them, we intend to present a theoretical-conceptual frame that we call "Professional Training Climates", which has the potential to provide elements towards a systemic-ecological analysis of the complexities inherent to the formative processes of professionals in higher education regardless of their professional field.

***Keywords**: Professional education climate. Higher education. Organizational climate and organizational culture. Epistemic culture. Professional knowledge landscapes.*

Resumen

Los fuertes cambios que han ocurrido en relación a la educación superior — expresamente la insistencia en la relevancia social de la formación para la actividad profesional y el empleo — tienen resultado en una mayor importancia dada a los ambientes de formación. La idea orientadora es a de que el aprendizaje efectivo depende también de un conjunto de oportunidades de aprendizaje que van hacia además de lo que el profesor pueda suministrar a los estudiantes en una clase. Las denominaciones adoptadas y los conceptos utilizados para el estudio de esos ambientes son diversos — "clima organizacional", "cultura organizacional", "clima de escuela", "cultura epistêmica", "paisaje del conocimiento profesional", entre otros — y captan, cada uno a la su manera, aspectos parciales del campo en estudio. Tomando como punto de partida una revisión de literatura sobre los referidos conceptos y el establecimiento de relaciones entre ellos, se pretende presentar un cuadro teórico-conceptual que denominamos "Climas de formación profesional" que tiene el potencial de suministrar elementos para un análisis sistemático-ecológica de las complejidades inherentes a los procesos formativos de profesionales en la educación superior, independiente del área de formación.

Palabras Clave*: Climas de formación de profesional. Educación superior. Clima y cultura organizacional. Cultura epistémica. Paisajes del conocimiento profesional.*

Introdução

A sociedade contemporânea exige mudanças contínuas dos sistemas educativos. Profundas e intensas transformações, nas últimas décadas, têm instabilizado os referenciais institucionais (MAGALHÃES, 2009) que fundamentaram a construção das identidades sociais e profissionais. Na educação superior, parte dessas exigências decorrem e, ao mesmo tempo, são decorrentes da ênfase na relevância social da formação para a atividade profissional. Nesse sentido, cada vez mais, os olhares são direcionados para os cursos de formação inicial e seus intervenientes — currículo, formadores, estudantes, políticas —, em relação aos contextos locais e globais.

Os programas de formação profissional na educação superior, independente da área de formação, são convocados a formar profissionais com disposições para a efetiva articulação entre os conhecimentos horizontais e verticais (BOYD, 2013), para a atuação eficaz em ambientes de trabalho complexos, para a atuação ética, para a prática reflexiva e autônoma, para a atitude investigativa e para a aprendizagem ao longo da vida. Devem, ainda, promover e subsidiar os processos de socialização profissional, investir na produção de conhecimentos, nomeadamente por meio da pesquisa, bem como criar e fortalecer vínculos institucionais locais e globais. Esse complexo conjunto de elementos, de forma articulada, é componente fundamental da constituição identitária dos futuros profissionais. Assim, a aprendizagem profissional depende de um ambiente de aprendizagem que vai além do que o professor possa fornecer aos estudantes numa aula (LOPES; PEREIRA, 2012).

As denominações adotadas e os conceitos utilizados para o estudo dos ambientes de formação são diversos — "clima organizacional", "cultura organizacional", "clima de escola", "cultura epistêmica", "paisagem do conhecimento profissional", entre outros — e captam, cada um à sua maneira, aspectos parciais do campo em estudo. Contudo, na maior parte das vezes, não são os processos formativos que são focalizados.

Neste artigo, pretende-se apresentar um quadro teórico-conceitual que denominamos "Climas de formação de profissional", a partir das contribuições dos referidos conceitos que têm diversas fontes de inspiração teórica, dizem respeito a escolas de diferentes níveis de ensino e incidem em diferentes aspectos dos seus ambientes. Esse quadro teórico-conceitual permite apreender de forma analítica, numa perspectiva alargada, as complexidades dos processos formativos nos diferentes campos profissionais. Para o efeito, apresenta-se uma revisão de literatura sobre os conceitos citados, cuja articulação permitirá apresentar um conceito de "climas de formação profissional" e evidenciar seu potencial analítico, numa perspectiva sistêmico-ecológica (MORAES, 2007), das complexidades inerentes aos processos de formação profissional na educação superior.

Clima organizacional

O consenso sobre as origens da conceitualização de clima organizacional é frágil entre os autores que se dedicam ao tema. Segundo Zhang e Liu (2010), o conceito começou a ser abordado nos anos de 1930 com o movimento das relações humanas, tendo os investigadores deslocado sua atenção do "pesado" ambiente físico para o "leve" ambiente psicológico. Kurt Lewin é indicado como pioneiro na proposição do conceito em 1939, embora com pouco impacto, a partir da discussão sobre diferentes tipos de atmosferas de grupo que se estabeleceriam com base em diferentes estilos de liderança (*democracy, autocracy and laissez-faire*). Badoni (2010) afirma que a primeira utilização do termo foi por Control, em 1955, que o definiu como uma delicada combinação de interpretações feita por pessoas, num espaço de trabalho, em relação umas com as outras e com a própria organização. Hayes (1973), por sua vez, afirma que a primeira definição da expressão *clima organizacional* foi elaborada em 1962, por Halpin e Croft, justamente num estudo sobre as escolas, para descrever a "personalidade" de uma organização. Apesar da ausência de consenso sobre sua origem, é fato que, a partir da década de 1960, verifica-se um aprofundamento dos estudos sobre clima organizacional.

Em 1964, Forehand descreve três características do clima organizacional: variação conforme o tipo de organização, estabilidade e poder de afetar o comportamento dos membros da organização (ZHANG; LIU, 2010). Tagiuri (1968) define o clima organizacional como uma qualidade, relativamente permanente, do ambiente interno de uma organização, que é experimentada por seus membros, influencia seus comportamentos e pode ser descrita em termos de valores de um determinado conjunto de características da organização. Owens e Steinhoff (1969) sintetizam a construção de Tagiuri ao identificarem os climas organizacionais como um conjunto de características que distingue uma organização de outras e que influencia o comportamento de seus membros. Para Hellrieger e Slocum (1974), trata-se de um conjunto de atributos que podem ser percebidos acerca de uma organização particular e/ou seus subsistemas e que

podem ser induzidos pela forma como a organização interatua com seus membros e seu ambiente.

Moss, em 1974, propõe um conjunto de dimensões vinculadas ao clima organizacional: compromisso, coesão, apoio, autonomia, organização, pressão, clareza, controle, inovação, comodidade (apud ALARCÓN; CEA, 2007). Essas dimensões são ampliadas por Patterson et al. (2005): bem-estar dos empregados, autonomia, participação, comunicação, ênfase no ingresso, integração, apoio da supervisão, formalização, tradição, flexibilidade, inovação, foco no exterior, reflexão, clareza, esforço, eficiência, qualidade, pressão por produção, retroalimentação do desempenho.

Mais recentemente, o conceito foi sendo reapresentado. Salazar Estrada et al. (2009) definem um quadro conceitual de clima organizacional a partir do entendimento da existência de um conjunto de variáveis: ambiente físico, características estruturais, ambiente social, características pessoais e comportamento organizacional. Mohan e Ashok (2011) afirmam que o clima organizacional consiste num sistema emocional do conjunto humano de uma organização, incluindo sentimentos e atitudes para com o sistema e os subsistemas, referindo-se assim às relações em todas as situações, mais concretamente ao modo como as pessoas efetivamente experimentam tais relações. Lavian (2012) define-o como um conjunto de percepções que os membros de uma organização compartilham, que reflete como eles descrevem e interpretam o ambiente organizacional. Para a autora, os termos *clima* ou *atmosfera* são metáforas para descrever um ambiente onde se desenvolvem e surgem relacionamentos pessoais.

Os estudos sobre o clima organizacional de instituições de educação superior, em grande parte, têm como intuito a compreensão da relação indivíduo-organização. Buscam gerar dados que forneçam diretrizes para a reformulação das condições existentes, resultando na melhoria dos índices de satisfação no trabalho, motivação, produção científica e outros aspectos relativos ao pessoal docente e aos estudantes (CAMPOS, 2002).

O clima organizacional influencia significativamente a cultura da organização que compreende o padrão geral de condutas, crenças e valores compartilhados pelos membros (SALAZAR ESTRADA et al., 2009).

Embora os conceitos de clima organizacional e de cultura organizacional sejam por vezes usados como sinônimos, há consenso de que existem diferenças que devem ser consideradas e que situam a cultura como uma das dimensões do clima organizacional (TAGIURI, 1968).

Cultura organizacional

Schein (1992) pode ser considerado o autor mais representativo nos estudos da cultura organizacional. Ele a define como um padrão de premissas básicas compartilhadas, que um grupo desenvolve ao aprender, enquanto soluciona seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que, portanto, podem ser ensinadas aos novos membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação a tais problemas. Sob tal perspectiva, a análise cultural busca identificar como as pessoas entendem e interpretam sua experiência e como esses entendimentos se conectam com as ações; é também entender o que se constitui como normal para um grupo, num processo de negociação em que certas concepções de mundo se naturalizam até se constituírem "em realidade" ou como "o normal" para eles (GARCÍA ÁLVARES, 2006). A cultura organizacional é a amálgama social e normativa que sustenta uma organização e a mantém unida (SCHEIN, 1988).

O conceito de *cultura organizacional* foi transportado para a área educacional mais fortemente na década de 1980, assumindo a denominação de "cultura organizacional escolar". A cultura organizacional escolar pode ser entendida como algo que surge da interação entre diretores, professores, coordenadores, funcionários e alunos na vivência do dia a dia. São crenças, valores, modos de agir e práticas que configuram traços culturais próprios da escola (LIBÂNEO, 2004). Nóvoa (1995) lhe atribui um importante papel de integração e diferenciação externa. Para o autor, a cultura organizacional escolar está ligada aos projetos de escola. Na acepção de Viñao Frago (2002), a cultura organizacional da escola é uma das dimensões do conceito de *cultura escolar*.

Clima escolar

Os estudos de clima escolar foram originalmente inspirados na teoria organizacional que relaciona estilos de liderança com o comportamento do grupo. Com a popularização do conceito, houve uma grande produção teórica e investigativa sobre o clima organizacional em instituições de ensino — o que se convencionou chamar "clima escolar" (ANDERSON, 1982) ou "clima da organização escolar" (LAVIAN, 2012).

Apesar de os estudos pioneiros no campo do clima organizacional terem se dado em contexto educacional, há pouco consenso sobre o que seja o clima escolar. Anderson (1982), a partir de uma extensa revisão de literatura sobre o tema, faz a seguinte sistematização: as escolas possuem algo denominado *clima*, que diferencia cada escola; essas diferenças, embora perceptíveis, são de difícil descrição, complexas e de difícil compreensão; o clima é influenciado, mas não substituído por dimensões específicas da escola, como as características dos estudantes; afeta os resultados dos estudantes, incluindo o comportamento cognitivo e emocional; aspectos básicos do clima poderão melhorar a compreensão e o comportamento dos estudantes.

Para Wong Ho (1992), o clima de escola refere-se às características únicas de uma escola, usadas para descrever a sutil, indescritível, amorfa e inconsistente força que molda o comportamento de seus integrantes. Trata-se de um conceito geral — vivido pelos professores, funcionários, administradores e alunos — que captura a atmosfera de uma determinada escola, descreve suas percepções sobre comportamentos rotineiros e afeta suas atitudes e seus comportamentos na escola, ou seja, interfere nos resultados (HOY; SMITH; SWEETLAND, 2002).

O clima escolar é constituído por fatores materiais e humanos, e as interações entre esses fatores são determinantes do clima escolar. Logo, trata-se do conjunto das características da escola: as relações entre professores, alunos, administradores, pais, e destes com os aspectos físicos; ou seja, o clima reflete como professores, funcionários, administradores, alunos e pais, a partir de suas relações com os outros

elementos humanos e com os elementos físicos, sentem-se com relação à escola. Por isso, o clima escolar tem influência direta sobre o desempenho dos estudantes e sobre a produtividade dos professores (ADEOGUN; OLISAEMEKA, 2011).

Os estudos empíricos que trouxeram o conceito de *clima organizacional* para as organizações escolares, de forma geral, dedicam-se a um ou mais aspectos específicos, com foco nas relações entre diferentes grupos (professores, alunos, diretores), tendo como pano de fundo questões de liderança, resultados educativos, satisfação com a organização, participação e envolvimento, entre outras. Esses estudos, sobretudo de caráter quantitativo e realizados com questionários, tendem a, sob denominações diversas, diferenciar climas abertos e fechados, de pressão para o controle ou de pressão para o desenvolvimento, onde o comportamento dos líderes e as relações humanas ocupam lugar de destaque. No que se refere aos níveis de ensino sobre os quais incidem os estudos, há clara predominância da educação básica.

Climas de formação

Climas de formação em áreas técnicas

A preocupação com a atualização do conhecimento e as habilidades de profissionais técnicos, como os engenheiros, em contexto de inovação tecnológica, motivou Kozlowski e Hults (1987) a investigarem a eficácia do conceito de *climas de atualização*, entendido como uma dimensão específica do clima de formação. Concluem que o conceito é útil para compreender os fatores que facilitam o desempenho e a competência técnica. Tannenbaum (1997) descreve, conceitual e empiricamente, como alguns aspectos de um ambiente de trabalho influenciam a aprendizagem contínua de seus membros. O autor identificou a existência de ambientes de aprendizagem específicos e concluiu que as organizações com climas de aprendizagem mais fortes demonstram maior eficácia organizacional;

por outro lado, não garante que o clima de formação defina totalmente a aprendizagem organizacional.

Tracey e Twes (2005) apresentam evidências da validade de uma medida usada nas investigações de climas de formação: a *General Training Climate Scale* (GTCS). Para os autores, embora muitas variáveis influenciem a eficácia dos programas de formação, o clima de formação tem a potencialidade de promover melhorias no desempenho individual bem como de institucionalizar essas melhorias. Assim, o clima de formação pode desempenhar um papel crítico na concretização de mudanças mais abrangentes. Para os autores, esclarecer os climas de formação permite identificar potencialidades e barreiras ao sucesso dos programas de formação, possibilitando investimentos em áreas estratégicas e aumentando as probabilidades de sucesso.

Lather (2009) argumenta que o impacto da formação é moderado por múltiplos fatores. Propõe que se considerem três estágios dos processos formativos: pré-formação, formação e pós-formação, que constituem o clima de formação. Os formadores contam com um controle mais significativo sobre as duas primeiras categorias, sendo que, sobre a terceira, seu controle é mínimo. Mas os resultados são eficazes somente quando as três categorias, devidamente inter-relacionadas, são bem compreendidas pelos promotores da formação. Para o autor, o clima de formação é também o resultado da interação entre os que estão em formação e os responsáveis pela formação num dado contexto, que pode ser favorável ou desfavorável. Um clima favorável manifesta-se por alto grau de trabalho em equipe, confiança e comprometimento do formador e de formandos.

Os sentimentos dos formadores, segundo o estudo de Lather (2009), originam-se, fundamentalmente, em três fatores: os próprios formadores (domínio do conteúdo a ser trabalhado, nível de motivação e preparação prévia); os formandos (saberes prévios sobre os conteúdos e envolvimento no programa de formação); e a organização (recursos, tempo e importância dada ao programa de formação). Os sentimentos dos formandos, por sua vez, originam-se em fatores: individuais (prioridades individuais, situação pessoal e nível de conforto); grupais (nível de ligação

entre o grupo, dinâmicas de grupo, associação prévia entre os membros do grupo); pedagógicos (capacidade de relação dos formadores, sincronia, estruturação, programação e metodologia); e de organização (apoio organizacional, contexto de trabalho no qual a formação será implementada, percepção positiva ou negativa dos resultados do aprimoramento do desempenho e avaliação).

Em síntese, Lather (2009) assume que um clima de formação favorável não é produto exclusivo das qualidades dos formadores, mas do resultado cumulativo dos esforços e do compromisso dos formadores, dos sujeitos em formação e organizacionais.

O conceito de climas de formação em contexto educacional

Um conjunto de artigos publicados a partir de 2003, em Portugal, foi disseminador da ideia de climas de formação no contexto educacional, mais especificamente na formação inicial de professores. Tais artigos se originaram no âmbito do projeto FIIP — Formação Inicial e Identidades Profissionais: currículo e identidades profissionais de base —, realizado por investigadores da Universidade do Porto. O projeto visou estudar dimensões de impacto da formação inicial na identidade profissional de professores. Para o efeito, foram recolhidas biografias de professores e ex-professores do 1º Ciclo do Ensino Básico[1] formados na década de 1970, antes e depois do 25 de abril de 1974[2], e nas décadas de 1980 e 1990, em escolas públicas ou privadas, antes e depois do início da implementação da Reforma do Sistema Educativo; os planos de estudo das diferentes escolas de formação em causa; e documentos legais, publicações e outra documentação de enquadramento geral que

[1] O 1º Ciclo da Educação Básica, no Sistema de Ensino Português, corresponde aos quatro primeiros anos Ensino Fundamental I no Sistema de Ensino Brasileiro.

[2] Data que marca a deposição do governo ditatorial e que deu início a um processo que culminaria com a implantação de um regime democrático.

contextualizam o período. Foram eleitas como dimensões de caracterização do tipo de formação: o currículo expresso (componente teórico e componente prático) e o currículo oculto.

Num conjunto de produções (LOPES, 2003; LOPES et al., 2004; SOUSA; LOPES, 2007), as experiências e vivências, entendidas como integrantes do currículo oculto, são discutidas como constituintes dos climas de formação. Tal argumento é sustentado em Sampson (1985 apud LOPES, 2003), que afirma que a formação humana não se faz apenas numa disciplina ou por meio de normativos, mas fundamentalmente pelo modo como ocorrem as relações humanas, que são sociais, no contexto formativo. O clima de formação é perspectivado com base em convivialidades densas e na produção de cultura, bem como no envolvimento dos estudantes na gestão de seu próprio currículo, e tal dimensão é considerada fonte principal de vinculação à profissão e de resiliência perante os obstáculos do exercício profissional.

Lopes et al. (2005), ao concentrarem-se na relação entre currículos de formação e formação de identidades na formação inicial de professores, identificam as percepções do clima de formação a partir de três categorias: "clima de escola" (apreciação geral), "relação professores/alunos" e "relação entre alunos". A análise permitiu inferir que as relações sociais da escola emergem como elementos fulcrais na constituição dos climas de formação.

A importância das relações sociais, bem como a necessidade da mobilização pessoal e coletiva nos contextos de formação inicial são retomadas em Lopes (2008a), ao discutir as políticas de educação. A autora defende que a formação em competências coletivas de tipo organizacional (promotoras do trabalho colaborativo) é dependente de climas de formação que instiguem seu exercício. Trata-se do estabelecimento de climas de formação que permitam a participação dos alunos no próprio currículo de formação por sua iniciativa, mas também por meio de atividades explicitadas no currículo formal dos cursos de formação inicial. Implica na compreensão de que o currículo oculto se ancora em aspectos que podem ser previstos formalmente.

Com a análise das entrevistas biográficas (usadas para caracterizar as identidades) e a análise de conteúdo de documentos — legislação, planos de estudo, programas de disciplinas, trabalhos acadêmicos, fichas de avaliação etc. — usados para caracterizar os currículos formal e informal da formação, foram identificados distintos climas de formação ligados a distintas identidades (LOPES 2008b, LOPES et al., 2007). Após a revolução democrática, os currículos formal e informal contemplavam propostas dos estudantes, atividades de aprendizagem fora da sala de aula e em contexto, atividades culturais, associando convivialidade e aprendizagem. Na década de 1980, o clima de participação dá origem à centralização das decisões curriculares, com perda de poder dos estudantes na participação nos processos decisórios. Na década de 1990, a formação de professores é integrada no ensino superior, alteração que propiciou o desenvolvimento de um clima de formação tipicamente acadêmico — dissociando convivialidade e aprendizagem —, no qual prevaleciam as relações hierárquicas e competitivas.

Lopes (2008*c*) defende a existência de uma forte ligação entre o clima de formação e as identidades profissionais docentes, que se forma na relação entre "universo pedagógico" e "universo social" (BENAVENTE, 1990). As identidades de profissionais dotadas de capacidade de aprendizagem ao longo da vida, de autonomia e interventivas parecem depender de climas de formação que conjugam os dois universos e, por isso, centrados na aprendizagem, mas também na mobilização, na participação, na pesquisa, no envolvimento dos estudantes na gestão de seu próprio currículo, na solidariedade e na produção e fruição da cultura e da arte (DOTTA, 2013).

Cultura epistêmica

Se o recurso ao conceito de *cultura organizacional*, como uma dimensão do clima organizacional, é suficiente para dar conta da cultura das escolas da educação básica, a educação superior, pelas relações que estabelece com as áreas profissionais e científicas, requer um conceito de *cultura* que faça justiça a essa característica, como é o caso do conceito de

cultura epistêmica. Com efeito, entrar na educação superior, como docente ou estudante, é entrar numa cultura epistêmica.

Knorr Cetina (2007), precursora desse conceito, cria-o como forma de substituir o conceito de *disciplina* ou *especialidade*, dando conta das mudanças próprias da transição para uma sociedade do conhecimento. Estudos empíricos, com o objetivo de entender os processos de produção do conhecimento, permitiram-lhe avançar para a busca da compreensão das diferentes "*machineries of knowing*" (CETINA, 2007, p. 363) e, assim, firmar a noção de cultura epistêmica.

Para a autora, todas as pessoas associam ciência a conhecimento, como uma representação verdadeira do que o mundo realmente é. Contudo, ninguém sabe muito bem como os cientistas ou outros especialistas chegam aos conhecimentos. A noção de *cultura epistêmica* procura capturar processos interiorizados de criação de conhecimento e refere-se aos conjuntos de práticas, regras e mecanismos ligados por necessidade, afinidade e coincidência histórica que, numa determinada área de especialidade profissional, constituem o *como nós sabemos o que sabemos*. Seu argumento é a ideia de que a ciência e o conhecimento podem não ser tão unitários como tem sido pensado; em vez disso, deve considerar-se sua diversidade epistêmica. Também o conhecimento como representação e produto tecnológico perde terreno a favor do conhecimento como processo, como prática. A abordagem da cultura epistêmica enfatiza a prática, uma prática entendida dentro de seu contexto de produção.

Guile (2008) traz o conceito de *cultura epistêmica* para o campo da educação. Tendo por referência a economia do conhecimento e a distinção tradicional entre conhecimento teórico e tácito, o autor defende sua inter-relação nos campos profissionais e a conexão entre conhecimento e cultura.

Paisagens do conhecimento profissional

Clandinin e Connelly (1995), preocupados em estudar narrativamente fenômenos educativos, em especial a construção do conhecimento

profissional dos professores, estabelecem um conjunto de termos — entendidos como "palavras que têm significado através do contexto de uso" (ADLER; VAN DOREN, 1972 apud CLANDININ; CONNELLY, 2004): vidas historiadas (*stories to live by*), conhecimentos do professor, histórias sagradas, histórias secretas, histórias de fachada (*cover stories*) e paisagens do conhecimento profissional (*Professional Knowledge Landscapes*), entre outros.

A ideia é compreender, por meio das narrativas dos envolvidos, a maneira como os ambientes profissionais e da formação formatam o conhecimento profissional dos professores e o quanto interferem em seu trabalho. Fazem uso do termo *paisagem*, para dar conta de um enredo relacional em situação, prenhe de concepções e preconcepções, que se dá a ver narrativamente:

> A metáfora da paisagem é particularmente apropriada para o nosso propósito. Ela permite-nos falar sobre espaço, lugar e tempo. Além disso, tem sentido de expansividade e de possibilidade de ser preenchido por diversas pessoas, coisas e eventos em diferentes relacionamentos. [...] Porque nós vemos a paisagem dos conhecimentos profissionais como composta por relações entre pessoas, lugares e coisas, nós o vemos como uma paisagem tanto intelectual quanto moral (CLANDININ; CONNELY, 1995, p. 4-5).

A paisagem do conhecimento profissional constitui-se de histórias sagradas, conhecimento teórico, resultado de pesquisas em contextos definidos e com bases epistemológicas distintas, empacotados para professores em forma de textos, materiais curriculares e oficinas de desenvolvimento profissional; de histórias sobre a escola, da escola, dos professores e sobre os professores; de histórias secretas, não contadas fora de sala de aula, mas vividas dentro delas como espaços seguros; histórias de fachada (*cover stories*), com o fim de se encaixar no enredo da escola, para se sentirem seguros fora da sala de aula; e histórias de uns que podem colidir com as histórias de outros, colisões que também moldam a paisagem.

Assim, a paisagem é composta pelo dentro e pelo fora da sala de aula, pelo fora dos lugares da paisagem, e pelas vivências em todos os lugares da paisagem historiada, tanto no passado como no presente. Em síntese, as vidas historiadas dos professores são moldadas sobre e pela paisagem (CLANDININ, 2002).

Novos currículos, exigências para com a inovação, novos planos sobre educação inclusiva, novas tecnologias, novas políticas, novas perspectivas com relação ao envolvimento dos pais, novos alunos, novos colegas — em fluxo contínuo — constroem e reconstroem a paisagem escolar estabelecida. A investigação narrativa busca entender como se formam e como são formados pelas paisagens das escolas os que estão ligados a ela, em especial os professores. Trata-se de um verdadeiro "desfile" (*parade*) de mudanças (CLANDININ; HUBER, 2005) que dão forma e sentido à paisagem da escola e à paisagem do conhecimento profissional dos professores.

Os climas de formação de profissionais no ensino superior: conexão de conceitos

Na Figura 1, representa-se o conceito de *climas de formação* para o estudo dos ambientes de formação inicial (em instituições de educação superior) em campos profissionais indistintos, constituído por contributos dos estudos realizados com todos os conceitos mencionados até aqui.

O conceito de *clima organizacional* (traduzido para as organizações escolares não superiores pelo conceito de *clima de escola* ou *clima escolar*), que inclui a *cultura organizacional* como um de seus componentes nucleares, é considerado o espaço básico, a que os outros conceitos se juntam para melhor dar conta dos *climas de formação profissional* em instituições de educação superior. O conceito de *cultura epistêmica* alia-se ao conceito de *cultura organizacional*, contemplando a especificidade da relação que, nas instituições da educação superior, a formação tem com uma área profissional e/ou científica com características específicas, com impacto nos processos de formação.

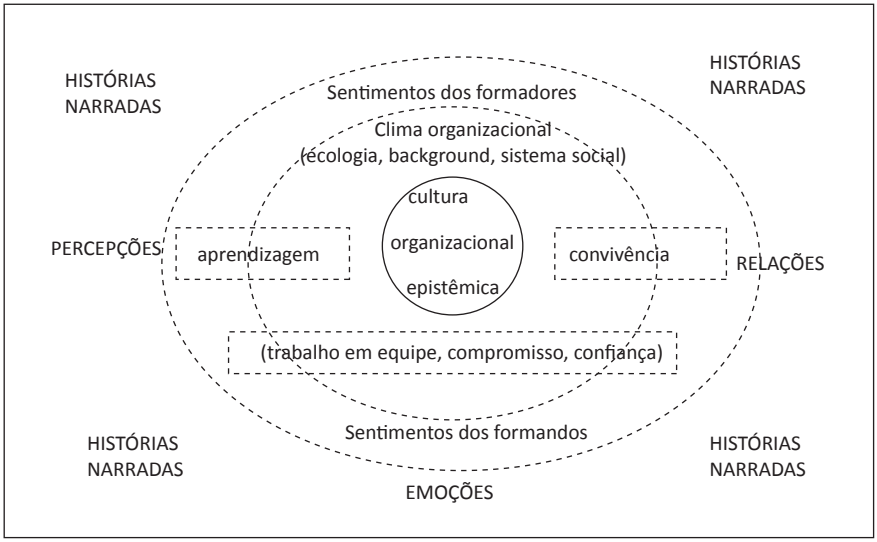

Figura 1 - Modelo de teorização de climas de formação inicial superior em campos profissionais

Fonte: Elaboração das autoras.

Os estudos revistos sobre *clima de formação*, no âmbito empresarial ou educacional, contribuem de forma insubstituível para a necessária inserção dos processos formativos na concepção de clima.

Dos estudos no âmbito empresarial retemos: a ideia de transferibilidade, ou seja, de promoção de desempenhos individuais de forma sustentada quer no contexto de formação quer nos contextos pós-formação; a ideia de clima de atualização influenciando a aprendizagem contínua e a eficácia organizacional; e a ideia de que o clima de formação é a síntese de processos pré-formativos, formativos e pós-formativos, sendo o trabalho em equipe, a confiança e o comprometimento elementos de um clima favorável, que dependem das qualidades dos formadores, mas também dos esforços e compromissos cumulativos de formadores, formandos e organização.

Os estudos no campo educacional vão ao encontro de (e complementam-se com) alguns desses aspectos, nomeadamente no que se refere: à ideia de transferibilidade — quando os climas associam a aprendizagem à convivialidade, as identidades profissionais formadas, mais do que outras, têm como princípio a aprendizagem ao longo da vida; na participação dos estudantes na gestão do currículo, vista como forma, entre outras, de assegurar dinâmicas de inovação e aprendizagem contínua; ao considerar como formativos espaços (fora da aula ou fora da escola), dispositivos (trabalho em equipe) e atividades não convencionais, demonstrativos de uma associação entre convivialidade e aprendizagem.

O conceito de *paisagem* dá uma roupagem narrativa ao clima e, ao fazê-lo, reescreve as dimensões do clima da formação para o campo da pesquisa narrativa, acentuando as percepções, os sentimentos e as inter-relações expressas em linguagem e, assim, evidenciando significados singulares e partilhados, enredos e tramas. Simultaneamente, oferece aos estudos sobre o clima uma nova metodologia centrada na experiência dos atores e em sua linguagem. Esse é um contributo importante, uma vez que, por mais perfeitos que tenham sido, os estudos quantitativos do clima nunca conseguiram fazer convergir seus resultados com o verdadeiro "sentir" organizacional.

Nesse sentido, a ideia de climas de formação está inserida numa perspectiva sistêmico-ecológica, ou seja, as partes se inter-relacionam de forma dialética, afetando a dinâmica do todo (MORAES, 2007), podendo assim ser acedidos, de forma privilegiada, a partir das percepções dos elementos humanos diretamente envolvidos nos programas/cursos de formação, com base em suas relações entre si e com os demais elementos do contexto de formação. À recolha de percepções, associa-se também a análise de documentos: o currículo formal, os textos de apoio das disciplinas, os textos de lei, portfólios de estudantes, planos de ensino, planos de aula, avaliações, entre outros.

Considerações finais

A educação superior, impulsionada pelo consenso cada vez maior sobre a importância da educação e do conhecimento, está sujeita a um conjunto de desafios que advém dos processos de massificação e diferenciação, da produção/disseminação da informação e do conhecimento; das restrições de empregabilidade, do crescimento econômico, do desenvolvimento social e cultural em andamento (BRUNNER, 2003). Estruturas curriculares e relações pedagógicas por vezes anacrônicas colidem com as atuais demandas formativas, especialmente no que se refere às novas características dos públicos que ascedem à educação superior: pessoas de diferentes idades, pessoas com capital cultural restrito, estudantes trabalhadores, pessoas que interromperam os estudos e retornam posteriormente, profissionais que elegem ou são forçados a ingressar numa segunda carreira, entre outras. A par desses desafios, a educação superior deve suprir as demandas de oportunidades, competências, níveis de desempenho, e não apenas de acesso e certificação (THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2000).

Essa paisagem desafiante que compõe e é composta pela educação superior exige investimento crescente em alternativas eficazes de estudo e intervenção nos processos implicados na formação profissional nesse nível de ensino. Com efeito, alguns estudos sugerem a existência de uma relação forte entre o clima de formação, a aprendizagem formal e a transferência de conhecimentos e competências para os contextos de trabalho (LOPES; PEREIRA, 2012; TRACEY; TEWS, 2005). Interessa realçar que o fato de a essência do clima de formação ser constituída pelas inter-relações confere um alto grau de complexidade e de sutileza à sua análise. Contudo, apesar da complexidade inerente ao clima, bem como dos processos de investigação que se propõe a estudá-lo, fica claro que sua identificação, seu entendimento e sua compreensão são fundamentais do ponto de vista diagnóstico e interventivo, uma vez que pode fornecer um amplo escopo para a melhoria dos programas/cursos de formação profissional.

Referências

ADEOGUN, A. A.; OLISAEMEKA, B. U. Influence of school climate on students' achievement and teachers' productivity for sustainable development. *US-China Education Review*, v. 8, n. 4, p. 552-557, 2011.

ALARCÓN, R. H.; CEA, B. G. A. Diseño y validacion de un modelo de medicion del clima organizacional basado en percepciones y expectativas. *Revista Ingeniería Industrial*, v. 6, n. 1, p. 39-54, 2007.

ANDERSON, C. S. The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, v. 52, n. 3, p. 368-420, 1982.

BADONI, S. C. A study of the organizational climate in relation to job satisfaction of senior secondary school teachers of Haridwar District in Uttarakhand. *International Journal of Education & Allied Sciences*, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2010.

BENAVENTE, A. *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

BOYD, P. Professional education: resolving tensions around the value of different types of knowledge in teacher and nurse education. In.: LOPES, A. (Org.). *Formação inicial de professores e enfermeiros*: identidades e ambientes. Porto: Mais Editora, 2013. p. 135-152.

BRUNNER, J. J. Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. In.: CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA. *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago de Chile, 2003. p. 13-78.

CAMPOS, K. C. de L. Análise do clima organizacional do curso de psicologia de uma universidade comunitária. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, p. 123-131, 2002.

CETINA, K. K. Culture in global knowledge societies: Knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, v. 32, n. 4, p. 361-375, 2007.

CLANDININ, D. J. Storied lives on storied landscapes: ten years later. *Curriculum and Teaching Dialogue*, v. 4, n. 1, p. 1-4, 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' professional knowledge landscapes. In.: SOLTIS, J. F. (Ed.). *Advances in contemporary educational thought series*. New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Knowledge, narrative and self-study: International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. *Springer International Handbooks of Education*, v. 12, n. 2, p. 575-600, 2004.

CLANDININ, D. J.; HUBER, M. Shifting stories to live by interweaving the personal and professional in teachers' lives. In: BEIJAARD, D. et al. (Ed.). *Teacher professional development in changing conditions*. Dortrecht: Springer, 2005. p. 43-59.

DOTTA, L. T. A autonomia dos estudantes na paisagem do conhecimento profissional – o caso da escola superior de educação do Instituto Politécnico do Porto. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais*... Curitiba: PUCPR, 2013. p. 7454-7467.

GARCÍA ÁLVAREZ, C. M. Una aproximación al concepto de cultura organizacional. *Universitas Psychologica*, v. 5, n. 1, p. 163-174, 2006.

GUILE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. *Caderno de Pesquisas*, v. 38, n. 135, p. 611-636, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a04.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2012.

HAYES, A. A reappraisal of the Halpin-Croft model of the organizational climate of schools. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL MEETING, 1973. *Anais*... New Orleans, 1973.

HELLRIEGER, D.; SLOCUM, J. Organizational Climate: Measures, research and Contingencies. *The Academy of Management Journal*, v. 17, n. 2, p. 255-280, 1974.

HOY, W.; SMITH, P. A.; SWEETLAND, S. R. The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, v. 86, n. 2, p. 38-49, 2002.

KOZLOWSKI, S. W.; HULTS, B. M. An exploration of climates for technical updating and performance. *Personnel Psychology*, v. 40, p. 539-563, 1987.

LATHER, A. S. Role and importance of training climate for effective training programs. *Enterprise Risk Management*, v. 1, n. 1, p. 72-82, 2009.

LAVIAN, R. H. The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 18, n. 2, p. 233-247, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, A. Motivação e mal-estar docente. In: COLÓQUIO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 4., 2003, Lisboa. *Anais*... Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2003. p. 93-108.

LOPES, A. Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses - rumo a uma política pedagógica. In: ÁVILA DE LIMA, J.; PEREIRA, H. (Org.). *Políticas públicas e conhecimento profissional*: a educação e a enfermagem em reestruturação. Lisboa: Legis, 2008a. p. 69-112.

LOPES, A. Vale la pena formar profesores - currículos de formación inicial y identidades profesionales de base. In: PARDO, M. B.; GALZERANI, M. C.; LOPES, A. (Dir.). *Una 'nueva' cultura para la formación de maestros*: ¿es posible?. Lisboa: Legis; UNESCO; AMSE-AMCE-WAER, 2008b. p. 85-110.

LOPES, A. Dimensões formal e informal na formação inicial de professores: reflexões com base em resultados de investigação. In: SOUSA, J. M. (Org.). *Educação para o sucesso*: políticas e actores. Lisboa: Legis, 2008c. p. 115-123.

LOPES, A.; PEREIRA, F. Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, v. 35, n. 1, p. 17-38, 2012.

LOPES, A. et al. Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, p. 63-95, 2004.

LOPES, A. et al. Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, v. 236, p. 139-156, 2007.

LOPES, A. et al. Formação inicial e identidades profissionais de base no 1º CEB: o currículo faz a diferença. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, Braga. *Anais*... Braga: Universidade de Braga, 2005. p. 2057-2070.

MAGALHÃES, A. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, Sep. 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/713>. Acesso em: 4 jul. 2014.

MOHAN, N.; ASHOK, J. Organizational climate and attitude of teachers a co-relational study. *European Journal of Social Science*, v. 22, n. 4, p. 599-610, 2011.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Diálogo Educacional*, v. 7, n. 22, p. 13-38, 2007.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. Transition from initial education to working life. Paris, 2000. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/transitionfrominitialeducationtoworkinglife-homepage.htm#2>. Acesso em 24 set. 2012.

OWENS, R. G.; STEINHOFF, C. R. A study of relationships between the organizational climate index and the organizational climate description questionnaire. In: ANNUAL RESEARCH CONVOCATION OF EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION OF NEW YORK STATE, 1969, Lake Kiamesha. *Proceedings*... Lake Kiamesha, 1969.

SALAZAR ESTRADA, J. G. et al. Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. *Acimed*, v. 20, n. 4, p. 67-75, 2009.

SCHEIN E. *La cultura empresarial y EL liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janes, 1988.

SCHEIN, E. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SOUSA, C.; LOPES, A. Sobre a possibilidade de identidades emancipatórias no 1º CEB: análise da formação inicial nos períodos revolucionário e da normalização. In: LOPES, A. (Coord.). *De uma escola a outra*: temas para pensar a formação inicial de professores. Porto: Afrontamento; CIIE, 2007. p. 79-89.

PATTERSON et al. Validating the organizational climate measure: links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, v. 26, p. 379-408, 2005.

TAGIURI, R. The concept of organizational climate. In: TAGIURI, R.; LITWIN, G. H. (Ed.). *Organizational climate*: exploration of a concept. Boston: Harvard University, 1968.

TANNENBAUM, S. I. Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, v. 30, p. 437-452, 1997.

TRACEY, J. B.; TEWS, M. J. Construct validity of a general training climate scale. *Organizational Research Methods*, v. 8, p. 353-374, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

WONG HO, N. W. H. *Student perceptions of the school climate*: a case study. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Hong Kong, Hong Kong, 1992.

ZHANG, J.; LIU, Y. Organizational climate and its effects on organizational variables: an empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, v. 2, n. 2, p. 189-201, 2010.

Recebido: 01/07/2014
Received: 07/01/2014

Aprovado: 26/07/2014
Approved: 07/26/2014