

Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados*

Arménio Rego

Palavras-chave: cidadania;
professores universitários;
motivação profissional;
autoconfiança; qualidade no
ensino superior.



Ilustração: Bianca Cassilha

* Agradecemos vivamente à Associação de Antigos Alunos da Universidade de Aveiro, na pessoa do seu presidente, o engenheiro Pedro Soares, toda a colaboração prestada na realização desta pesquisa. Estamos igualmente gratos à professora doutora Líliliana Sousa, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, pelo trabalho realizado.

Introdução

O tópico dos comportamentos de cidadania organizacional (CCO), desde há muito, vem ocupando o interesse dos investigadores em psicologia organizacional/industrial. A definição mais comumente utilizada é a que Organ (1988, 1990) propôs há mais de uma década: os CCO são "os comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que, no agregado, promovem o funcionamento eficaz da organização". A ideia básica que subjaz ao interesse por este tipo de comportamentos "extra-papel" (v.g., Mackenzie, Podsakoff, Ahearne, 1998; Organ, Paine, 1999; Van Dyne, Cummings, Parks, 1995; Van Dyne, LePine, 1998; Werner, 1994) foi lapidariamente expressa por Katz (1964, p. 132) ao enunciar que "qualquer organização que dependa apenas dos comportamentos prescritos é um sistema social muito frágil".

Com base nesta noção, Rego e Sousa (1999a) traduziram o conceito para o domínio dos comportamentos docentes não-universitários e, posteriormente, dos universitários (Rego, 1999; Rego, Sousa, 1999b, 1999c). A presente investigação debruça-se sobre os outros, concebendo-os como "comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização universitária, designadamente no que concerne ao desempenho académico dos estudantes" (Rego, Sousa, 1999c).

A operacionalização do construto, levada a cabo por Rego e Sousa (Rego, 1999; Rego, Sousa, 1999b, 1999c), direccionou-se para os comportamentos docentes atinentes às relações entre professores e alunos, com especial destaque para os ocorridos em sala de aula. Desse modo, procuraram fazer frente à exigüidade de estudos sobre a matéria em meio universitário, e tentaram complementar os poucos estudos (Skarlicki, Latham, 1995; Koh, Steers, Terborg, 1995) que, embora situados nesse domínio, enfatizam comportamentos cujo conteúdo não concerne ao relacionamento entre docentes e estudantes. Os seus trabalhos empíricos têm revelado a existência de quatro dimensões:

Dois objetivos nortearam o presente estudo: a) mostrar como os diplomados com um curso superior se sentem influenciados por quatro comportamentos de cidadania (comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade e cortesia) de antigos professores, no que concerne a duas variáveis de impacto (motivação profissional e autoconfiança); b) estudar as concepções desses indivíduos acerca do significado da excelência docente universitária. Foram inquiridos 209 diplomados com curso superior, que foram convidados a descrever os comportamentos de um antigo professor à sua escolha. Os resultados mostram que: a) as quatro categorias comportamentais explicam 79%, 70% e 40% da variância, respectivamente, numa cotação global de desempenho docente atribuída pelos diplomados aos seus antigos professores, na motivação profissional dos mesmos, e na sua autoconfiança; b) os inquiridos consideram que os excelentes professores são os que se orientam fortemente para essas quatro categorias comportamentais.



a) O *comportamento participativo* representa a promoção do diálogo e o fomento da participação dos estudantes no processo pedagógico.

b) A *orientação prática* reflete a preocupação pedagógica do docente em ilustrar a explanação das matérias com exemplos práticos e interessantes para a vida dos estudantes.

c) A *conscienciosidade pedagógica* respeita os comportamentos reveladores de uma postura preocupada com o exercício rigoroso da função docente (v. g., preparar bem as aulas, ser exigente, dar as aulas com rigor e seriedade).

d) A *(des)cortesia* representa um tratamento (des)respeitador dos estudantes.

As investigações empíricas que os dois investigadores levaram a cabo mostraram o seguinte:

a) Essas quatro categorias comportamentais relacionam-se positiva e significativamente com o *desempenho acadêmico* dos estudantes (Rego, 1999), embora pareça ocorrerem enviesamentos, quando os alunos descrevem os comportamentos dos docentes depois de conhecerem a nota obtida na disciplina por eles ministrada.

b) As mesmas quatro variáveis explicam cerca de 70% de uma *cotação global de desempenho* atribuída pelos professores universitários a seus antigos mestres, e pelos alunos a seus atuais docentes (Rego, Sousa, 1999b, 1999c).

c) Tanto os estudantes que se debruçam sobre os seus atuais docentes, como os professores que refletem sobre os seus antigos mestres declaram que os Comportamentos de Cidadania Docente (Cidoce) influenciam significativamente a sua *motivação profissional* (variância explicada: 59% a 64%) e *autoconfiança* (variância explicada: 15% a 28%) (Rego, Sousa, 1999b, 1999c).

Da comparação entre as concepções de estudantes e professores, emerge claramente que os impactos produzidos (tal como declarados pelos inquiridos) são bastante similares. É possível, no entanto, descortinar algumas particularidades. Designadamente: a) a conscienciosidade e orientação prática são mais valorizadas pelos professores do que pelos estudantes inquiridos; b) com o comportamento participativo ocorre precisamente o inverso. Uma das questões pertinentes que esta evidência empírica suscita é a de saber

quais as concepções dos indivíduos já diplomados com curso superior. Pode presumir-se que estas pessoas, em resultado da experiência profissional adquirida no período pós-curso, ponderam mais fortemente a orientação prática que os seus antigos professores imprimiam (ou não!) às aulas. O objetivo da presente pesquisa é, precisamente, replicar os estudos anteriores de Rego e Sousa (1999b, 1999c) numa amostra de indivíduos já diplomados com curso superior. Descortinar-se-ão resultados consistentes com os previamente obtidos, ou decifrar-se-ão tendências particulares?

Metodologia

Para o efeito, foi inquirida uma amostra de diplomados pela Universidade de Aveiro. Com a colaboração da Associação de Antigos Alunos dessa instituição, foram enviadas missivas a 1.250 dos seus associados. O inquérito era composto por várias partes:

a) Primeira: convidava-se a pessoa a pensar num antigo professor à sua escolha.

b) Segunda: apresentavam-lhe 14 afirmações relativas a comportamentos de cidadania docentes (Tabela 1), e solicitava-se-lhe que declarasse o grau em que elas se aplicavam ao docente em mente. Para efeito, era fornecida uma escala do tipo Likert, de 7 pontos (1: "não se aplica nada"; ... 7: "aplica-se completamente").

c) Terceira: solicitava-se ao diplomado que declarasse os impactos que esse docente havia tido na sua vida. Para efeito, eram-lhe apresentados 10 itens, em escalas de diferencial semântico.

d) Quarta: requeria-se ao inquirido que atribuísse uma cotação global de desempenho ao docente sobre o qual estava refletindo, numa escala de 1 ("péssimo desempenho") a 20 ("excelente desempenho").

e) Finalmente: o diplomado era questionado sobre o curso que havia completado, a sua profissão atual e o período decorrido desde o *terminus* do curso até ao presente.

Responderam 209 indivíduos, cuja caracterização sumária se encontra na Tabela 1. Os dados de cidadania e de impacto foram sujeitos a uma análise factorial confirmatória (Joreskog, Sorbom, 1993; Byrne, 1998). Foi testado um modelo de seis fatores/dimensões, de acordo com a evidência emergente nas pesquisas de

Rego e Sousa (Rego, 1999; Rego, Sousa, 1999b, 1999c): quatro para os Cidoce e duas para os impactos (motivação profissional e autoconfiança). Com o fito em melhores índices de ajustamento, foram

removidos dois itens referentes aos impactos. Os resultados estão expostos na Tabela 2. Os índices de ajustamento ou bondade do modelo podem ser considerados como satisfatórios.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Atividade profissional	Quantidade de inquiridos
Professores do ensino básico	7
Professores do ensino secundário	71
Professores do ensino superior	14
Formadores	3
Técnicos superiores em várias organizações públicas e privadas	68
Diretores, gestores, administradores, gerentes	46
Graduação obtida	Quantidade de inquiridos
Cursos via ensino e "humanidades"	52
Ciências (Química, Física, Biologia, Geologia)	32
Engenharias	69
Gestão e Economia	45
Outros	11
Há quanto tempo terminaram o curso?	Quantidade de inquiridos
Menos de 3 anos	88
Entre 3 e 8 anos	63
Mais de 8 anos	58

Tabela 2 – Análise fatorial confirmatória (solução completamente estandardizada)

(continua)

Comportamento participativo	(0.84)
Fomenta a participação dos alunos na aula	0.82
Dialoga abertamente com os alunos	0.98
Quando pede a opinião dos alunos, toma as idéias deles em consideração	0.72
Orientação prática	(0.91)
Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos	0.89
Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas	0.92
Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos	0.83
Conscienciosidade	(0.91)
Expõe a matéria de modo organizado	0.89
Nas aulas, não segue um fio de pensamento (i.e., "mistura tudo") (1)	-0.81
Prepara bem as aulas	0.84
É metódico na exposição da matéria	0.88

(conclusão)

(Des)cortesia	(0.87)
Culpa os alunos pelos maus resultados (I)	0.69
Marginaliza os alunos de que não gosta (I)	0.89
Trata com indiferença os alunos menos bons (I)	0.81
Quando os alunos vão ao gabinete para esclarecer dúvidas, faz "troça" dos erros cometidos (I)	0.78
Motivação profissional	(0.92)
Sentimento de preparação para enfrentar as dificuldades ao longo da vida	0.83
Interesse pelo curso	0.83
Sentimento de preparação para ingressar no mundo do trabalho	0.84
Motivação para estudar	0.85
Influência marcante na vida	0.84
Autoconfiança	(0.69)
Força para enfrentar as dificuldades da vida	0.74
Relação com os colegas	0.39
Autoconfiança	0.83
Índices de ajustamento	
Qui-quadrado (p)	366.42 (0.000)
Qui-quadrado/Graus de liberdade	1.8
Root mean square root of approximation	0.065
Goodness of fit index	0.86
Adjusted goodness of fit index	0.82
Parsimony goodness of fit index	0.68
Normed fit index	0.90
Non-normed fit index	0.93
Parsimony normed fit index	0.75
Comparative fit index	0.95
Incremental fit index	0.95
Relative fit index	0.88
N crítico	129.60

Entre parênteses: alphas de Cronbach

(I) As pontuações reais foram transformadas

Resultados

As médias, desvios-padrão e correlações estão representadas na Tabela 3.

Em geral, as categorias de cidadania relacionam-se fortemente entre si, com as variáveis de impacto e, especialmente, com a cotação global de desempenho.

Tabela 3 – Médias, desvios-padrão e correlações

	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. Comportamento participativo	4.3	1.5	-						
2. Orientação prática	4.5	1.5	0.71	-					
3. Conscienciosidade	5.1	1.5	0.55	0.56	-				
4. Cortesia	5.0	1.5	0.61	0.58	0.59	-			
5. Cidoca global (média das 4 dimensões) ¹	4.7	1.3	0.86	0.86	0.81	0.83	-		
6. Motivação profissional	4.7	1.5	0.69	0.75	0.71	0.66	0.84	-	
7. Autoconfiança	4.6	1.0	0.50	0.54	0.53	0.59	0.64	0.78	-
8. Cotação de desempenho docente	13.5	5.4	0.75	0.75	0.75	0.73	0.89	0.88	0.62

Todos os coeficientes são significativos para $p < 0.001$.¹ Coeficiente de Cronbach, com a inclusão das 4 dimensões, cifra-se em 0.85.

A Tabela 4 expõe a caracterização de cinco agrupamentos de docentes (os escolhidos pelos diplomados inquiridos), oriundos de uma análise de *clusters* (Bryman, Cramer, 1990; Reis, 1991; Pestana, Gageiro, 1998). A análise foi baseada nas quatro dimensões de cidadania. Após o agrupamento procedeu-se a uma análise de variância (Teste Scheffé), tendo em vista conhecer as diferenças intergrupos nas variáveis de cidadania, de impacto e de desempenho global. Os agrupamentos podem ser assim caracterizados:

a) Os "*fracos*" denotam baixas pontuações em todas as dimensões de cidadania. Os diplomados inquiridos atribuem-lhes uma muito baixa cotação global de desempenho (5 em 20), e declaram ter recebido deles fracas influências no que concerne à motivação profissional e autoconfiança.

b) Os "*insípidos*" expressam níveis sofríveis de cidadania, cotando-se por valores intermédios em todas as dimensões. Recebem cotação de desempenho superior à do grupo anterior, mas ainda "negativa". As influências sobre a motivação profissional e autoconfiança dos antigos alunos, tal como declaradas por estes, são muito modestas.

c) Os "*consciosos e corteses*" foram assim denominados por denotarem elevadas pontuações nas duas dimensões de cidadania homônimas, embora baixas nas restantes categorias. Já são alvo de uma apreciação "positiva" (12 em 20), no que concerne ao seu desempenho global. Os impactos declarados pelos inquiridos podem considerar-se medianamente positivos.

d) Os "*profissionais diligentes*" são professores com razoavelmente elevadas cotações em todas as dimensões de cidadania, sendo o seu desempenho global considerado bastante elevado (15 pontos em 20). Os impactos declarados, no que se refere à motivação profissional e autoconfiança, são igualmente bastante positivos.

e) Os "*exemplares*" foram assim denominados por denotarem elevada orientação para todas as categorias de cidadania. São considerados excelentes professores pelos inquiridos, os quais declaram ter sido fortemente influenciados por eles no que respeita à motivação profissional e autoconfiança.

Tabela 4 – Agrupamentos dos professores (escolhidos pelos inquiridos)*

	Fracos (n=28)	Insípidos (n=23)	Consciosos e corteses (n=26)	Profissionais diligentes (n=46)	Exemplares (n=80)	Nº de pares de grupos diferentes**
Comportamento participativo	2.0	4.2	3.4	4.5	5.5	9
Orientação prática	2.1	4.2	3.5	5.3	5.7	8
Consciosidade	3.3	3.5	5.3	4.7	6.4	8
Cortesia	2.4	3.7	5.3	5.4	6.0	8
Cídice global	2.4	3.9	4.4	5.0	5.9	10
Motivação profissional	2.7	3.6	4.3	5.2	5.9	8
Autoconfiança	3.6	4.0	4.5	4.8	5.2	6
Cotação de desempenho	5.0	9.3	11.9	15.1	17.6	9

* Médias variáveis afetadas por teste de Scheffé (p < 0.05).
 ** Teste Scheffé (p < 0.05).

A Tabela 5 representa as regressões para a cotação global de desempenho e as duas variáveis de impacto. Mostra o poder explicativo de cada dimensão de cidadania para estas três variáveis dependentes, estabelecendo a comparação com os resultados prévios obtidos por Rego e

Sousa (1999b) com amostras de professores e estudantes. Da leitura da tabela, algumas tendências são escrutináveis, designadamente:

a) O poder explicativo das quatro dimensões de cidadania para as variáveis de impacto e de desempenho global é

superior entre os já diplomados do que no seio dos estudantes e professores inquiridos em estudos anteriores. A diferença é mais notória para a autoconfiança.

b) Os diplomados da presente pesquisa ponderam mais a cortesia do que os indivíduos das outras duas amostras. Ela representa, mesmo, a variável com influência mais significativa sobre a autoconfiança.

c) Quando se trata de avaliar o desempenho global dos docentes, os diplomados ponderam mais a conscienciosidade e a orientação prática do que os estudantes. Neste particular aspecto,

denotam similitudes com os professores inquiridos em estudos prévios.

d) Tal como os estudantes e os docentes inquiridos por Rego e Sousa, a orientação prática representa a categoria de cidadania mais fortemente relacionada com a motivação profissional declarada.

e) Ao passo que os estudantes declaram que os seus níveis de auto-confiança crescem com o comportamento participativo dos seus mestres, os diplomados ponderam as outras três categorias. Os professores, por seu turno, valorizam a orientação prática e, menos claramente, a postura participativa.

Tabela 5 – Regressões – poder explicativo dos Cidoce para a cotação global de desempenho e as variáveis de impacto

	Amostra de diplomados do presente estudo (n=209)			Amostra de estudantes inquiridos por Rego e Sousa (1999b) (n=248)			Amostra de professores inquiridos por Rego e Sousa (1999b) (n=123)		
	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Autoconfiança	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Autoconfiança	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Autoconfiança
Comportamento participativo	0,25***	0,16**	0,05	0,47***	0,32***	0,24*	0,19***	0,17*	0,19*
Orientação prática	0,22***	0,36***	0,20**	0,15**	0,37***	0,15	0,25***	0,44***	0,36***
Conscienciosidade	0,36***	0,31***	0,19**	0,26***	0,19***	0,07	0,41***	0,25***	-0,03
Cortesia	0,26***	0,17***	0,32***	0,16***	0,12**	0,24	0,20***	0,12*	0,07
F	204,87***	125,13***	37,66***	124,88***	107,88***	11,38**	11,38***	3,57	2,87***
R ² ajustado	0,79	0,70	0,40	67%	64%	15%	71%	69%	28%

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Para testarmos a eventual existência de efeitos moderadores provocados pelo tipo de curso realizado, a atividade profissional dos diplomados e o tempo decorrido desde o *terminus* do curso, executamos regressões para: a) quatro tipos de curso (via-ensino e humanidades, ciências, engenharias, economia/gestão); b) três tipos de ocupação (técnicos superiores, professores do ensino secundário, gestores/diretores); c) três períodos temporais pós-curso (menos de 3 anos, entre 3 e 8 anos, e mais de 8 anos). Não foram detectadas particularidades dignas de registro, exceptuando uma pequena

tendência: os diplomados com cursos de Engenharia são mais sensíveis à orientação prática.

Análise, discussão e conclusões

O primeiro elemento digno de menção a propósito dos dados expostos é o referente às boas propriedades psicométricas do instrumento de medida dos Cidoce. Com efeito, o modelo tetradimensional ajusta-se satisfatoriamente aos dados, as consistências internas de cada dimensão ultrapassam sistematicamente o mínimo de 0.70

sugerido por Nunnally (1978), e a validade preditiva de cada categoria comportamental é assinalável. Sublinhe-se que esta evidência é consistente com a obtida em pesquisas prévias (Rego, 1999; Rego, Sousa, 1999b, 1999c). Há, por conseguinte, razões acrescidas para prosseguir as pesquisas com o recurso ao instrumento em causa.

Em segundo lugar, importa referir que os dados empíricos agora evidenciados são congruentes com os previamente obtidos em amostras de professores e estudantes. Também para os diplomados abarcados na nossa amostra, a excelência docente universitária implica que os professores promovam a participação dos alunos, confirmam às aulas um pendor prático, sejam conscienciosos na preparação e organização das lições, e adotem condutas cordiais e corteses. Também para eles, não basta ser consciencioso, nem é suficiente ser simpático/cortês: é necessário conciliar as quatro categorias de cidadania. Os professores que denotam fraca orientação nas quatro dimensões são, também na concepção destes inquiridos, fracos profissionais docentes.

Esta recorrente evidência empírica projeta sobre os resultados uma validade indubitável, conferindo grande dose de verossimilhança à noção de que os comportamentos pesquisados são susceptíveis de contribuir para os incrementos da qualidade no ensino superior. Ela é, aliás, convergente com os dados empíricos atinentes às "avaliações pelos estudantes da eficácia do professor" (v. g., Stringer, Irwing, 1998; Rowley, 1996) e às "avaliações pelos estudantes da qualidade educativa" (v. g., Marsh et al., 1998). E faz jus aos desafios contidos em duas idéias:

a) Primeira: "apesar do extenso discurso sobre a qualidade, a atividade nuclear das universidades – a docência – permanece em grande medida intacta" (Hansen, Jackson, 1996, p. 211).

b) Segunda: "não há lugar algum onde os resultados positivos da gestão da qualidade total sejam mais necessários do que... na sala de aula" (Helms, Key, 1994, p. 97).

A tendência geral exposta não deve, no entanto, obnubilar algumas particularidades decorrentes da cogitação entre as concepções de diplomados, estudantes e professores. Elas não diminuem a validade dos dados, antes lhes conferem maior poder heurístico. Importa reter as mais relevantes:

Primeira: os diplomados (tal como os professores) ponderam as quatro categorias comportamentais docentes mais fortemente do que os estudantes. É presumível que a experiência profissional, entretanto adquirida, os torne mais aptos a avaliar a importância e os efeitos dos seus antigos mestres. A exposição à realidade do mundo do trabalho pode torná-los mais sensíveis à valia e (bom ou mau) exemplo dos seus antigos professores.

Segunda: mais do que os estudantes, os diplomados (e professores) atribuem à orientação prática uma importância relativa superior à imputada pelos estudantes. O mesmo pode ser dito a propósito da conscienciosidade. A argumentação anteriormente aduzida ajuda a explicar esta evidência. Com efeito, é possível que a experiência profissional os torne mais conscientes da importância dos ensinamentos práticos que os professores lhes transmitem (ou não). E que lhes revele a importância da conscienciosidade profissional, isto é, do rigor, método e organização.

Terceira: a cortesia é mais ponderada pelos diplomados do que pelos estudantes e professores. Ela representa, mesmo, a categoria comportamental que mais explica a autoconfiança. O dado pode parecer surpreendente, mas não deixa de chamar a atenção para a importância detida pelos atos docentes não especificamente ligados aos conteúdos programáticos e formativos. O que os dados sugerem é que uma variável *relacional* como a cortesia docente é (continua a ser!) valorizada pelos indivíduos já ingressados no mundo do trabalho.

Este dado apela para a consideração da evidência obtida por Rego (1999) quando verificou, num estudo longitudinal, que esta dimensão era a única com poder preditivo significativo do desempenho acadêmico. Segundo o investigador, o resultado poderia significar uma de duas coisas:

a) É possível que os professores (des)corteses exerçam um efeito (des)motivador sobre os seus estudantes, induzindo-os a alterar os seus níveis de esforço e empenho, com repercussões no desempenho acadêmico.

b) Mas também é verossímil que a relação detectada resulte da influência de uma terceira variável sobre os Cidoce e as classificações dos alunos, e não propriamente do efeito dos comportamentos dos

docentes sobre o trabalho e desempenho dos estudantes. Na verdade, pode suceder que alguns professores tenham determinadas características de personalidade que os induzem a ser mais corteses e, simultaneamente, mais benevolentes na atribuição das notas.

O que os dados empíricos emergentes do presente estudo sugerem é que, porventura, a cortesia representa algo mais do que a gênese da benevolência docente. Ela pode constituir, complementarmente com outros atos de cidadania, uma atividade docente de natureza socioafetiva com impactos significativos sobre a motivação, empenho, entusiasmo, satisfação, identificação pessoal, autoconfiança, identificação pessoal e maior disponibilidade para assumir responsabilidades (Podsakoff et al., 1990; Harvie, Leiter, 1999; Yukl, 1998). Por essas vias, é susceptível incrementar os níveis de dedicação ao trabalho, estimulação e aprendizagem (Stringer, Irwing, 1998).

Quarta: as tendências detectadas são extensivas aos diplomados com vários tipos de curso e diferentes profissões. E parece serem independentes do momento temporal em que o curso foi realizado. A consistência dos dados sugere, uma vez mais, a sua relevância e validade. Todavia, descortinou-se uma pequena tendência para que os diplomados em engenharias sejam mais sensíveis à orientação prática dos seus antigos docentes. O dado não é surpreendente, se pensarmos no teor dos conteúdos formativos desses cursos. É presumível que a aprendizagem de matérias com forte conteúdo técnico e tecnológico seja mais fortemente promovida com exemplos práticos do que a aprendizagem de tópicos cujo conteúdo é mais científico, "cultural" ou humanístico.

O presente estudo contém algumas especificidades (mormente metodológicas) cujas insuficiências os estudos posteriores poderão suprir, mas cujas potencialidades poderão ser desenvolvidas:

a) Os dados relativos às variáveis dependentes e independentes foram recolhidos na mesma fonte. Por conseguinte, os riscos da variância do método comum (Podsakoff, Organ, 1986) são mais prováveis. Há, portanto, interesse em que pesquisas posteriores adotem uma metodologia de "dupla fonte": alguns inquiridos descrevem o comportamento dos professores, e outros expressam os impactos e a cotação de desempenho.

Para ultrapassar eventuais dificuldades de concretização de uma tal metodologia, pode revelar-se útil obter os dados a partir dos mesmos indivíduos em momentos distanciados no tempo.

b) Um dos fatores de impacto (autoconfiança) carece de validação posterior, já que a sua interpretação suscita algumas dificuldades.

c) A metodologia usada é correlacional, pelo que não é possível aduzir um nexo de causalidade entre as variáveis. Pode, por exemplo, suceder que os estudantes que obtiveram melhores classificações na disciplina (ministrada pelo professor que escolheram para avaliação) procedam a racionalizações *post hoc* que os induzem a cotar positivamente o desempenho dos seus antigos professores, a declarar efeitos mais fortes na motivação e autoconfiança, e a atribuir-lhes cotações de cidadania mais elevadas. Nesse caso, assistir-se-ia a uma relação de causalidade inversa à subjacente no presente estudo.

d) O fato de haver correlações fortes entre determinados comportamentos dos docentes e as cotações de desempenho que lhes são imputadas pelos seus alunos não implica, necessariamente, que esses comportamentos sejam determinantes para o desempenho acadêmico. Importa, por conseguinte, prosseguir as pesquisas, na tentativa de se descortinar um padrão de relações que explique o poder explicativo dos Cidoce para o desempenho acadêmico dos estudantes.

De qualquer modo, é de justiça realçar que os resultados aqui apresentados são consistentes com diversa evidência empírica, designadamente a que tem sido produzida no âmbito das "avaliações pelos estudantes da eficácia do professor" (v. g. Stringer, Irwing, 1998) e das "avaliações pelos estudantes da qualidade educacional" (v. g., Marsh et al., 1998; Rowley, 1996). Não pode daqui extrair-se simplesmente a tese de que os comportamentos simultaneamente valorizados por professores, estudantes e diplomados com curso superior devem ser inseridos, de imediato, nos processos avaliativos da qualidade no ensino superior. Mas a convergência legítima a idêa de que os comportamentos aqui gizados constituem áreas de atuação de mais provável eficácia – seja para os docentes que pretendem adotar posturas

de "melhoria contínua", seja para as instituições que estão empenhadas em promover a adoção desses comportamentos pelos seus docentes. Este estudo apresenta, por conseguinte, um passo

adicional e na busca de fatores de melhoria da área que diversos estudiosos vêm mencionando como crucial para a gestão da qualidade total: o processo ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BRYMAN, A.; CRAMER, D. *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge, 1990.
- BYRNE, B. M. *Structural equation modeling with Lisrel, Preliis, and Simplis*. London: Lawrence Erlbaum, 1998.
- HANSEN, W. L.; JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, Abingdon, v. 2, n. 3, p. 211-217, 1996.
- HARVIE, P.; LEITER, M. P. *Engagement in learning: teacher behavior and student response*. Boston, 1999. (Trabalho apresentado na 107ª Convenção Anual da American Psychological Association, Boston, Massachusetts, Aug. 1999).
- HELMS, S.; KEY, C. H. Are students more than costumers in the classroom? *Quality Progress*, Milwaukee, v. 27, n. 9, p. 97-99, Sept. 1994.
- JORESKOG, K.; SORBOM, D. Lisrel 8: structural equation modeling with the simple command language. *Scientific Software International*, 1993.
- KATZ, D. The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science Research*, New Raven, n. 9, p. 131-133, 1964.
- KOH, W.; STEERS, R.; TERBORG, J. The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, Sussex, v. 16, p. 319-333, 1995.
- MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M.; AHEARNE, M. Some possible antecedents and consequences of in-role and extra-role salesperson performance. *Journal of Marketing Research*, Chicago, v. 62, n. 3, p. 87-98, July 1998.
- MARSH, H. W. et al. Confirmatory factor analyses of chinese students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, v. 5, n. 2, p. 143-164, 1998.
- NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory*. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.
- ORGAN, D. W. *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- _____. The motivational basis of organizational citizenship behavior. In: SATW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (Ed.). *Research in organizational behavior*. Greenwich: JAI Press, 1990. v. 10, p. 43-72.
- ORGAN, D. W.; PAINE, J. B. A new kind of performance for industrial and organizational psychology: recent contributions to the study of organizational citizenship behavior. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Chichester, v. 14, p. 338-368, 1999.

- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Sílabo, 1998.
- PODSAKOFF, P. M. et al. Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, v. 1, n. 2, p. 107-142, 1990.
- PODSAKOFF, P. M.; ORGAN, D. W. Self-reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, v. 12, p. 531-544, 1986.
- REGO, A. *Ilustração empírica da pertinência da longitudinalidade: cidadania docente versus desempenho de estudantes universitários*. [S. l.], 1999. (Aceite para publicação nas Actas do Colóquio Metodologias de Investigação em Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, jun. 1999).
- REGO, A.; SOUSA, L. Comportamentos de cidadania do professor: sua importância para a comunidade escolar. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 57-63, 1999a.
- _____. *Comportamentos de cidadania docente universitária: impactos nos estudantes*. [S. l.], 1999b. (Aceite para publicação nas Actas do Colóquio Inovação e Novas Ideias em Educação, Escola Superior de Educação, Santarém, nov. 1999).
- _____. *Comportamentos de cidadania docente universitária: a perspectiva dos estudantes e dos professores*. [S. l.]: 1999c. (Aceite para publicação nas Actas do I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitária, Santiago de Compostela, dez. 1999).
- REIS, E. *Análise de Clusters: um método de classificação sem preconceitos*. Lisboa: ISCTE, 1991.
- ROWLEY, J. Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, Abingdon, v. 2, n. 3, p. 237-255, 1996.
- SKARLICKI, D. P.; LATHAM, G. P. Organizational citizenship behavior and performance in a university setting. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, v. 12, n. 3, p. 175-181, 1995.
- STRINGER, M.; IRWING, P. Students' evaluations of teaching effectiveness a structural modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v. 68, p. 409-426, 1998.
- VAN DYNE, L.; LEPINE, J. A. Helping and voice extra-role behaviors: evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, Champaign, Illinois, v. 41, n. 1, p. 108-119, 1998.
- VAN DYNE, L.; CUMMINGS, L. L.; PARKS, J. M. Extra-role behaviors: in pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). In: CUMMINGS, L. L.; STAW, B. M. (Ed.). *Research in organizational behavior*. Greenwich: JAI Press, 1995. v. 17 p. 215-285.
- WERNER, J. M. Dimensions that make a difference: examining the impact of in-role and extra-role behaviors on supervisory ratings. *Journal of Applied Psychology*, Arlington, v. 79, p. 98-107, 1994.
- YUKL, G. *Leadership in organizations*. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1998.



Recebido em 9 de março de 2000.

Arménio Rego, mestre em Ciências Empresariais; doutor em Organização e Gestão de Empresas e professor da Universidade de Aveiro, Portugal.

Abstract

This study aims to show how the citizenship behaviors of university teachers (CBUT) relate with: a) the professional motivation and self-confidence of their students; b) a global performance score given by their students. Four CBUT dimensions were investigated: participatory behavior, practical orientation, conscientiousness and courtesy. A sample of 209 graduates, from several organizations and occupations, was collected. The main results are: a) the four CBUT dimensions explain 79% of the global performance score variance, 70% of the professional motivation variance, and 40% of the self-confidence variance; b) according to the graduates, the excellent teacher is the one who scores well on the four CBUT dimensions.

Keywords: citizenship behaviors; university teachers; professional motivation; self-confidence; quality in higher education.

