

Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários: a perspectiva dos estudantes e dos professores

Impacts of the citizenship behaviors of university teachers on their students: students' and teachers' point of view

*Arménio Rego**

*Liliana Sousa***

Resumo

O estudo insere-se numa linha de pesquisa com génese recente: a que se debruça sobre os comportamentos de cidadania docente (CIDOCE) dos professores universitários. O seu objectivo é o de relacionar tais comportamentos com dois factores de impacto sobre os estudantes (motivação profissional e auto-confiança) e com o modo como estes avaliam o desempenho docente. Foram inquiridos 249 estudantes e 123 docentes universitários. Os primeiros descreveram os comportamentos de um professor actual, e os segundos foram convidados a descrever os de um antigo professor. Foram pesquisadas quatro dimensões de CIDOCE: comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade e (des)cortesia. Os resultados mostram o seguinte: a) quer os estudantes quer os professores valorizam muito significativamente essas quatro categorias comportamentais; b) os docentes valorizam a orientação prática e a conscienciosidade mais claramente do que os estudantes, ocorrendo o inverso com o comportamento participativo. A evidência empírica obtida sugere que os CIDOCE são um construto pertinente, e lança pistas para futuras pesquisas no domínio da qualidade do ensino e da melhoria nos desempenhos académicos.

*Secção Autónoma de Gestão e Engenharia Industrial, Universidade de Aveiro, Portugal.

**Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

E-mails: AREGO@EGI.UA.PT e LILIANAX@DCE.UA.PT

A Revista *Linhas Críticas* optou por adotar a grafia original do artigo, mantendo as pequenas diferenças relativas à Língua Portuguesa escrita em Portugal.

Palavras-chave: Comportamentos de cidadania dos professores universitários. Qualidade no ensino superior. Motivação profissional. Auto-confiança.

Abstract

The field of the present study is the citizenship behaviors of university teachers (CBUT). It aims to show how CBUT relate to: a) the professional motivation and self-confidence of students; b) the way students evaluate teachers' performance. A sample of 249 undergraduate students and 123 university teachers was collected. The students were invited to describe the CBUT of one of their present teachers, and the university teachers were asked to describe the behaviors of a former teacher. Four CBUT dimensions were studied: participatory behavior, practical orientation, conscientiousness and (dis)courtesy. The results show that: a) both students and teachers weight significantly the four dimensions; b) teachers give more importance to practical orientation and conscientiousness than students do, while the obverse occurs with the participatory behavior. The empirical evidence suggests the construct pertinence and gives clues to future research within the domain of the quality in higher education and academic performance.

Key words: Citizenship behaviors of university teachers. Quality in higher education. Professional motivation. Self-confidence.

“Apesar do extenso discurso sobre a qualidade, a actividade nuclear das universidades – a docência – permanece em grande medida intacta. ... A menos que se actue sobre o processo ensino-aprendizagem, as mudanças na gestão da qualidade suscitarão, apenas, benefícios diminutos” (Hansen & Jackson, 1996: 211-212).

“As pessoas reivindicam melhores escolas, embora sem ideias claras acerca do que significa a melhoria na educação e/ou de como pode ser implementada” (Deming, 1993: 8).

Introdução

As preocupações com a qualidade no ensino superior têm vindo, nos últimos anos, a adquirir expressão significativa (v.g., Horine, Hailley & Rubach, 1993; Schargel, 1994; Ellington & Ross, 1994; Race, 1994; Feigenbaum, 1994; Helms & Key, 1994; Sirvanci, 1996; Rowley, 1996; Hansen & Jackson, 1996; Bailey & Bennett, 1996; Horsburgh, 1999; Montano & Utter, 1999). Esta orientação representa, em grande medida, a expansão para o domínio educativo de uma filosofia que desde há muito se vem tentando implementar nas empresas (v.g., Hackman & Wageman, 1995; Zbaracki, 1998).

De entre os diversos *stakeholders* identificáveis nos estudos, têm sido enfatizados os professores, estudantes, sociedade, pais e empregadores (v.g., Roffe, 1997; Schargel, 1994). No que aos estudantes concerne, um dos aspectos que mais controvérsia tem suscitado é o que respeita à questão de saber se eles são “**matéria-prima**” (a ser transformada em diplomados competentes), “**empregados**” (como co-agentes desse processo de transformação), “**clientes**” (do serviço educativo prestado pelas instituições) ou “**produto**” (procurado e adquirido pelos empregadores) (v.g., Helms & Key, 1994; Sirvanci, 1996). É, todavia, inquestionável que, independentemente da perspectiva adoptada, é fundamental actuar sobre o processo de ensino-aprendizagem. Parafrazeando Helms & Key (1994: 97), “não há lugar algum onde os resultados positivos da gestão da qualidade total sejam mais necessários do que ... na sala de aula”.

O processo ensino-aprendizagem tem sido, aliás, referido por diversos estudiosos como uma das áreas de intervenção com maior potencial para a melhoria da qualidade (v.g., Schargel, 1994; Ellington & Ross, 1994; Bailey & Bennett, 1996; Hansen & Jackson, 1996; Rowley, 1996; Yorke, 1997; Horsburgh, 1999). Paradoxalmente, parece ser um daqueles aspectos que menos atenção tem recebido (v.g., Race, 1994; Hansen & Jackson, 1996), o que pode dever-se, eventualmente, à dificuldade que o campo encerra (v.g. Helms & Key, 1994; Rowley, 1996).

Pese embora esta carência, é possível identificar na literatura um elenco significativo de comportamentos docentes com potenciais efeitos positivos sobre os estudantes e, globalmente, sobre o processo de ensino-aprendizagem. A título ilustrativo podem citar-se (v.g., Ellington & Ross, 1994; Helms & Key, 1994; Rowley, 1996; Stringer & Irving, 1998; Marsh *et al.*, 1998; Horsburgh, 1999): *feedback* da aprendizagem pontual e justo, preparação dos materiais, clareza das explicações, pontualidade, entusiasmo, dinamismo, encorajamento da participação, actuação amistosa, interesse pelos estudantes e disponibilidade para os atender, espírito de diálogo, práticas reflexivas partilhadas, credibilidade e fiabilidade nas avaliações, promoção da autonomia e da aprendizagem activa, justiça, cortesia e conscienciosidade no exercício do papel docente.

Alguns dos comportamentos mais vinculados nessas pesquisas apresentam semelhanças com os comportamentos de cidadania docente universitária (CIDOCE). Estes podem ser definidos como os 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. Esta definição tem a sua génese no conceito de comportamentos de cidadania

organizacional (v.g., Organ, 1988, 1997), tendo sido adaptada e desenvolvida por Rego & Sousa (Rego, 1999a, 1999b; Rego & Sousa, 1998, 1999a, 1999b). Estes autores operacionalizaram o construto, tendo descortinado quatro dimensões:

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

b) A **orientação prática** reflecte 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 aos 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.

Rego & Sousa enfatizaram as acções pedagógicas mais presumivelmente ligadas ao desempenho dos estudantes, procurando suprir a ausência de estudos nessa área. Os investigadores enveredaram por uma tal via comportamental por duas razões:

a) Em primeiro lugar, notaram que os instrumentos e construtos de cidadania disponíveis secundarizavam os actos direccionados para os estudantes. Com efeito, o instrumento usado por Koh, Steers & Terborg (1995) resultou de uma adaptação do instrumento desenvolvido por Smith, Organ & Near (1983), sendo este destinado a medir os comportamentos de cidadania organizacional. Por seu turno, o questionário usado por Skarlicki & Latham (1995) enfatizou os comportamentos direccionados para a organização escolar e para os colegas docentes.

b) Em segundo lugar, pareceu-lhes lógico que o estudo empírico das relações entre os CIDOCE e os impactos sobre os estudantes (com especial destaque para os desempenhos académicos) seria mais profícuo se fossem pesquisados comportamentos de relacionamento entre docentes e estudantes – mais do que actos direccionados para os colegas docentes (v.g., ajuda na revisão de um artigo) ou para a organização (v.g., fornecer sugestões de melhoria do funcionamento administrativo da universidade).

O trabalho de validação empírica do construto entretanto executado parece conferir fundamento à opção dos autores. Na verdade, Rego (1999a) constatou que estas quatro dimensões distinguem significativamente os “bons” e os “fracos” professores (na perspectiva dos estudantes). E obteve evidência de

que tais CIDOCE estão associados ao desempenho académico dos alunos (1999b). Verificou, todavia, que estas relações são contingentes da metodologia adoptada. Mais especificamente, notou que elas são mais fortes quando os estudantes descrevem os CIDOCE depois de terem conhecimento da classificação obtida na disciplina. Quando a descrição comportamental é executada antes do período avaliativo, as variâncias explicadas são modestas, sendo que apenas a cortesia expressa poder preditivo significativo.

Por conseguinte, o construto parece ser válido e útil, podendo contribuir para a compreensão e promoção da qualidade no ensino superior. No entanto, a modéstia das relações empíricas detectadas aconselha a realização de estudos adicionais e sugere a necessidade de pesquisar outras variáveis que permitam construir uma rede nomológica de validação do construto. Mais especificamente, é possível que o efeito dos CIDOCE sobre o desempenho dos estudantes seja mediado ou moderado por outras variáveis, que importa descortinar. A sua detecção pode ajudar os investigadores a testarem modelos explicativos mais complexos e de maior poder heurístico.

O presente estudo insere-se neste domínio de preocupações, e pretende estudar o modo como as quatro dimensões de cidadania citadas explicam duas variáveis de impacto sobre os estudantes (motivação profissional e auto-confiança), assim como uma cotação global de desempenho por estes atribuída ao professor escolhido. A evidência teórica e empírica existente é escassa. Mas um breve relance pela literatura afirm permite acalentar e configurar de modo aproximado a hipótese de trabalho que subjaz à presente investigação:

a) Os comportamentos dos indivíduos são, em parte, influenciados pelos actores que, no campo perceptual dos indivíduos, se afiguram como **modelos** passíveis de imitação (v.g., Bandura, 1977). Sendo uma figura saliente aos olhos dos estudantes, é presumível que o professor possa, com mais probabilidade, vir a desempenhar este papel. Na tradução da abordagem para o domínio da docência universitária, e a título ilustrativo, é plausível que os comportamentos de empenho, dedicação, disponibilidade ... dos docentes possam suscitar comportamentos similares nos seus estudantes, assim contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem.

b) Em grande medida, os efeitos dos professores sobre o desempenho dos estudantes não são directos nem imediatos. O seu papel fundamental concretiza-se através da criação de um clima ou ambiente que promova o envolvimento activo dos estudantes em objectivos e tarefas relacionadas com a aprendizagem. Mais propriamente, podem agir como **líderes**, dentro e fora da sala de aula, de vários modos.

c) O apoio sócio-afectivo – e, mais genericamente, o “comportamento de consideração” (v.g., Fleishman, 1957; Yukl, 1971, 1998) – pode constituir um dos modos de actuação com maior impacto. Mas é no terreno das actuações e influências **carismáticas** e/ou transformacionais que o efeito pode ser mais vincado.

d) Na verdade, na moldura específica das teorias da liderança carismática e transformacional, existem claras indicações de que determinados comportamentos (v.g., estratégias não-convencionais credíveis, auto-sacrifícios, demonstrações de coragem e convicção, gestão impressiva de competências, demonstrações de auto-confiança, colocação de elevadas expectativas nos colaboradores) suscitam sentimentos de confiança, produzem identificação pessoal, concitam entusiasmo e satisfação, promovem o *commitment*, incrementam a auto-estima e auto-eficácia, e geram posturas de maior responsabilidade (v.g., Podsakoff *et al.*, 1990; Nadler & Tushman, 1990; House, 1995; Rego, 1997; Yukl, 1998; Harvie & Leiter, 1999).

e) Várias abordagens de liderança participativa referem a necessidade de os líderes envolverem os seus seguidores em actividades relevantes e desafiantes, tendo em vista promover o seu auto-desenvolvimento e auto-confiança (v.g., Rego, 1997; Yukl, 1998).

f) O professor pode sinalizar expectativas aos seus estudantes, através de comportamentos verbais ou não-verbais. Se positivas e captadas pelos alunos, estes podem adquirir sentimentos de auto-confiança e o desejo de satisfação das mesmas, contribuindo para o maior empenhamento e dedicação às tarefas académicas. O efeito Pigmalião constitui uma ferramenta conceptual que nos permite entender como estas influências podem ocorrer (Rosenthal & Jacobson, 1968).

g) As abordagens atinentes às “avaliações pelos estudantes da eficácia do professor” (v.g., Rowley, 1996; Stringer & Irving, 1998) sugerem que a qualidade da docência (v.g., pontualidade, preparação das aulas) pode exercer um efeito indirecto sobre a estimulação/aprendizagem e a avaliação global que os estudantes projectam sobre os professores e as disciplinas.

h) Os estudos incidentes sobre as “avaliações pelos estudantes da qualidade educativa” (v.g., Marsh *et al.*, 1998) podem ser igualmente pertinentes para a compreensão dos eventuais efeitos que os professores exercem sobre os estudantes. De entre os comportamentos propostos, a linha de investigação seguida refere o fomento da discussão, o encorajamento de expressão de ideias, a actuação individual amistosa, a facilitação de recolha de apontamentos na

aula. E a investigação empírica mostra que estas actuações são especialmente valorizadas pelos estudantes e suscitam nestes a atribuição de elevadas notações de desempenho docente.

A presente pesquisa insere-se nesta armadura teórica e empírica, e destina-se a responder a duas questões. Primeira: quais os impactos dos CIDOCE na vida dos estudantes universitários? Segunda: qual a relação entre esses comportamentos e a cotação de desempenho docente atribuída pelos mesmos estudantes? Uma particularidade merece, desde já, ser apontada: o estudo engloba as perspectivas de estudantes e de (actuais) professores universitários.

Esta opção metodológica justifica-se porque uma das estratégias mais pertinentes para conferir credibilidade às avaliações dos estudantes consiste, precisamente, em compará-las ... com as percepções e avaliações que os docentes universitários projectam sobre os seus antigos professores. Uma divergência notória não deixará de ter significado, na medida em que pode revelar a existência de expectativas distintas/contraditórias entre as duas partes envolvidas num processo tão complexo como é o do ensino-aprendizagem. Mas a eventual detecção de convergências contribuirá para legitimar a proposição de linhas comportamentais adoptáveis pelos professores.

Metodologia

A amostra engloba 249 estudantes e 123 docentes universitários. Os estudantes foram convidados a descrever os comportamentos de cidadania de um docente (actual) à sua escolha, tendo-lhes sido apresentada uma escala de sete pontos (1: “nunca”; ...; 7: “sempre”). A metodologia usada com os docentes foi idêntica, com uma diferença: foi-lhes solicitado que descrevessem os CIDOCE de um antigo professor, também à sua escolha. O questionário apresentado havia sido previamente testado (Rego, 1999a), e continha 14 itens provindos de duas fontes: a) análise de conteúdo de entrevistas efectuadas a 7 professores e 49 alunos universitários; b) recolha de itens na literatura (Rego & Sousa, 1998, 1999a; Marsh et al., 1998).

Tabela 1

CIDOCE - análise factorial confirmatória (solução completamente standardizada)

	Estudantes (n=249)	Professores (n=123)	Total (n=372)
Comportamento participativo	(0.85)	(0.84)	(0.80)
Fomenta a participação dos alunos na aula	0.81	0.83	0.80
Dialoga abertamente com os alunos	0.79	0.85	0.80
Quando pede a opinião dos alunos ... toma as ideias deles em consideração	0.81	0.72	0.68
Orientação prática	(0.85)	(0.90)	(0.86)
Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos	0.80	0.89	0.82
Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas	0.84	0.92	0.86
Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos	0.77	0.79	0.78
Conscienciosidade pedagógica	(0.88)	(0.93)	(0.90)
Expõe a matéria de modo organizado	0.90	0.88	0.90
Nas aulas, não segue um fio de pensamento (i.e., "mistura tudo") (I)	-0.78	-0.84	-0.79
Prepara bem as aulas	0.86	0.85	0.86
É metódico na exposição da matéria	0.71	0.93	0.78
(Des)Cortesia	(0.82)	(0.82)	(0.82)
Culpa os alunos pelos maus resultados (I)	0.67	0.64	0.66
Marginaliza os alunos de que não gosta (I)	0.80	0.80	0.79
Trata com indiferença os alunos menos bons (I)	0.74	0.76	0.75
Quando os alunos vão esclarecer dúvidas, faz troça dos erros cometidos (I)	0.75	0.76	0.76
cometidos (I)			
Índices de ajustamento			
Qui-quadrado (p)	91.65(p=0.05)	100.49(p=0.01)	126.54(p=0.0001)
Qui-quadrado/Graus de liberdade	1.29	1.4	1.7
Root mean square root of approximation	0.034	0.058	0.046
Goodness of fit index	0.95	0.90	0.95
Adjusted goodness of fit index	0.93	0.84	0.93
Parsimony goodness of fit index	0.64	0.61	0.64
Normed fit index	0.96	0.91	0.96
Non-normed fit index	0.99	0.96	0.97
Parsimony normed fit index	0.75	0.71	0.75
Comparative fit index	0.99	0.97	0.98
Incremental fit index	0.99	0.97	0.98
Relative fit index	0.94	0.89	0.94
N crítico	286.88	119.05	299.10

Entre parêntesis: alphas de Cronbach

(I) As pontuações nestes itens foram invertidas.

Os dados foram sujeitos a análises factoriais confirmatórias (Joreskog & Sorbom, 1993; Byrne, 1998), à luz do modelo tetra-dimensional exposto em Rego (1999a). Foram realizados testes para a amostra global e cada sub-amostra. Os resultados encontram-se na tabela 1. Os índices de ajustamento revelam que o modelo se ajusta satisfatoriamente aos dados. As consistências internas são sempre superiores ao mínimo sugerido por Nunnally (1978).

Após descrever os CIDOCE do docente escolhido, solicitou-se a cada inquirido que assinalasse os impactos que esse docente teve na sua vida académica/profissional. Para o efeito, utilizou-se um questionário cujos descritores foram recolhidos em duas fontes:

a) Solicitou-se a treze estudantes do ensino superior que reflectissem sobre o melhor/pior professor que haviam tido (no mesmo nível de ensino), e que referissem o tipo de influências que ele havia exercido sobre a sua vida académica. Foi analisado o conteúdo do material semântico produzido.

b) Idêntico processo foi aplicado ao conteúdo do material obtido na fase de recolha dos itens de medida dos CIDOCE (Rego, 1999a). Os estudantes (n=49) haviam sido convidados a pensar em professores que, do seu ponto de vista, eram exemplares, e a descreverem os respectivos comportamentos. A sete docentes havia sido requerida idêntica descrição para seus antigos professores. O material obtido revelou grande riqueza descritiva, pois muitos inquiridos não se limitaram a citar comportamentos: também descreveram os efeitos sentidos e citaram razões pelas quais consideravam exemplares os professores escolhidos.

Desta dupla proveniência resultaram doze itens, apresentados no questionário através de escalas de diferencial semântico, com sete pontos. Cada estudante foi convidado a assinalar o grau em que o docente escolhido o havia influenciado nos doze aspectos mencionados. Os dados foram sujeitos a uma análise factorial das componentes principais (Kim & Mueller, 1978a, 1978b; Ford, MacCallum & Tait, 1986; Bryman & Cramer, 1990; Klyne, 1994), com rotação *varimax* (KMO: 0.89; teste de esfericidade de Bartlett: 1996.70, p=0.000). Após um processo iterativo de depuração visando produzir uma estrutura factorial clara, dois itens foram removidos. Os dez remanescentes deram origem a dois factores, explicando 64.6% da variância (tabela 2).

O primeiro factor foi designado de “**motivação profissional**”, pois integra itens relacionados com o empenho académico e o sentimento de preparação para a vida e para o trabalho. O segundo foi denominado de “**auto-confiança**”. A interpretação deste factor revelou-se mais difícil do que o primeiro, especialmente devido ao item atinente à “relação com os colegas”. Uma possível explanação reside na ideia de que a auto-confiança pode interferir nos processos de interacção social.

Tabela 2

Impactos percebidos pelos estudantes – análise factorial das componentes principais

Itens	Factor 1	Factor 2
	Motivação profissional	Auto-confiança
Vontade de ir às aulas.	0.87	0.11
Sentimento de preparação para enfrentar as dificuldades ao longo da vida.	0.75	0.24
Interesse pela disciplina.	0.89	0.11
Interesse pelo curso.	0.74	0.24
Sentimento de preparação para ingressar no mundo do trabalho.	0.61	0.42
Motivação para estudar.	0.72	0.26
Influência marcante na vida.	0.69	0.22
Força para enfrentar as dificuldades da vida.	0.42	0.66
Relação com os colegas.	-0.03	0.88
Auto-confiança.	0.44	0.65
Valores próprios	5.23	1.18
Variância explicada	52.8%	11.8%
Alpha de Cronbach	0.90	0.71

Finalmente, cada inquirido foi convidado a atribuir uma cotação de desempenho global ao professor escolhido, numa escala de 1 (“péssimo professor”) a 20 (“excelente professor”). Esta escala é similar à que, em Portugal, costuma ser utilizada pelos professores para avaliarem os seus alunos: a reprovação ocorre quando a classificação é inferior a 9.5.

Resultados

A tabela 3 expõe as médias, desvios-padrão e correlações entre as variáveis. Todos os coeficientes são estatisticamente significativos ($p < 0.001$). Os factores de cidadania associam-se moderadamente entre si, sendo de especial realce a relação entre o comportamento participativo e a orientação prática. As correlações entre os CIDOCE e a cotação de desempenho são quase sempre superiores a 0.50. O mesmo sucede com a motivação profissional, sendo menos expressivos os coeficientes atinentes à auto-confiança.

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	4.3	1.5	0.69	-					
3. Conscienciosidade	5.2	1.5	0.33	0.41	-				
4. Cortesia	5.5	1.4	0.49	0.35	0.34	-			
5. CIDOCE global (média das 4 dimensões)*	4.8	1.1	0.83	0.81	0.69	0.71	-		
6. Motivação profissional	4.7	1.3	0.65	0.72	0.51	0.44	0.77	-	
7. Auto-confiança	4.5	0.9	0.37	0.40	0.22	0.24	0.41	0.58	-
8. Cotação de desempenho docente	13.5	4.7	0.69	0.67	0.58	0.49	0.81	0.80	0.42

Todos os coeficientes são significativos para $p < 0.001$

* O alpha de Cronbach, com a inclusão das 4 dimensões, cifra-se em 0.75

A tabela 4 expõe os resultados das análises de regressão, expressando o poder explicativo das dimensões de cidadania para os dois factores de impacto e a cotação global de desempenho. São apresentados os elementos empíricos referentes a ambas as sub-amostras.

Tabela 4

Regressões – poder explicativo das dimensões de cidadania para os dois factores de impacto e a cotação de desempenho

	<u>Motivação profissional</u>		<u>Auto-confiança</u>		<u>Cotação de desempenho</u>	
	<i>Alunos</i>	<i>Professores</i>	<i>Alunos</i>	<i>Professores</i>	<i>Alunos</i>	<i>Professores</i>
Comportamento participativo	0.32***	0.17*	0.24*	0.19*	0.47***	0.19***
Orientação prática	0.37***	0.44***	0.13	0.36***	0.15**	0.25***
Conscienciosidade	0.19***	0.26***	0.07	-0.03	0.28***	0.41***
Cortesia	0.13**	0.13*	0.04	0.07	0.15***	0.20***
F	107.96***	0.57	11.38***	2.87***	124.86***	11.38***
R² ajustado	64%	59%	15%	28%	67%	71%

* p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Em geral, as quatro dimensões comportamentais explicam cerca de 60% da variância do factor de impacto designado de “motivação profissional”, e cerca de 70% da cotação global de desempenho. No que concerne à auto-confiança, detectam-se diferenças entre as duas sub-amostras:

a) O poder explicativo evidenciado na amostra de docentes é quase o dobro do reflectido no seio do estudantes.

b) Na amostra de docentes, as duas primeiras dimensões comportamentais denotam poder explicativo significativo. Todavia, na amostra de estudantes, apenas a primeira categoria exerce esse papel.

De todo o exposto se decifra, portanto, uma bastante expressiva convergência entre os dois tipos de inquiridos no que concerne ao valor atribuído às várias dimensões de cidadania. É possível, todavia, descortinar algumas diferenças entre ambos no que respeita à ponderação de cada categoria comportamental:

a) Para os professores, a orientação prática predomina na explicação dos dois factores de impacto, enquanto a conscienciosidade prepondera na explicação da cotação de desempenho.

b) Entre os estudantes, o comportamento participativo é preponderante na explicação da auto-confiança e da cotação de desempenho e a orientação prática representa o principal factor explicativo da motivação profissional.

c) Os estudantes valorizam mais fortemente o comportamento participativo do que os professores. Distintamente, estes valorizam mais claramente a orientação prática e a conscienciosidade do que aqueles.

Tabela 4

Agrupamentos resultantes da análise de *clusters*

	Fracos ... embora cumpridores (n=37)	Insípidos (n=37)	Regulares e corteses (n=72)	Profissionais diligentes (n=56)	Exemplares (n=170)	Nº de pares de grupos diferentes*
CIDOCE						
Comportamento participativo	2.7	2.9	3.9	3.4	5.4	6
Orientação prática	2.8	2.3	3.5	4.2	5.4	9
Conscienciosidade	3.0	6.1	3.5	5.9	6.0	6
Cortesia	3.1	5.8	5.7	4.1	6.4	9
CIDOCE global	2.9	4.3	4.2	4.4	5.8	7
MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL						
Alunos	3.0	3.8	3.9	4.0	5.4	7
Professores	3.3	3.4	4.6	5.1	5.8	7
AUTO-CONFIANÇA						
Alunos	4.0	4.3	4.2	4.2	4.8	3
Professores	3.9	3.7	4.7	4.3	4.9	2
COTAÇÃO DE DESEMPENHO						
<i>Alunos</i>	6.6	10.8	10.5	11.5	16.1	7
Professores	8.9	10.5	13.2	15.1	17.8	7

* Teste Scheffé ($p < 0.05$)

A análise de *clusters* (método: vizinho mais afastado; distância: euclidiana ao quadrado) foi executada com base nas dimensões de cidadania. Foi escolhida a solução de cinco agrupamentos. Através de uma análise de variância (com recurso ao teste Scheffé), cada grupo foi depois comparado em termos das

pontuações nas variáveis de cidadania, de impacto e de desempenho. Os resultados estão expostos na tabela 4, podendo os agrupamentos ser caracterizados do seguinte modo:

a) O primeiro grupo (“Fracos”) denota cotações baixas em todas as dimensões de cidadania e no primeiro factor de impacto. Recebe a mais baixa notação global de desempenho.

b) Os elementos do segundo grupo foram designados “Insípidos ... embora cumpridores”. Insípidos porque revelam muito baixas pontuações nas vertentes participativa e prática. Embora cumpridores ... porque obtêm elevadas pontuações nas dimensões cortesia e, especialmente, conscienciosidade. Assemelham-se a professores que são cumpridores e corteses no seu papel transmissores de conhecimentos, mas descumrem a participação dos alunos, o diálogo e o interesse prático das matérias. Os impactos são relativamente fracos e a cotação de desempenho (embora “positiva”) é bastante modesta.

c) O membros do terceiro agrupamento foram denominados “Regulares e corteses”. Regulares porque se caracterizam por cotações medianas em três dimensões de cidadania. Corteses por revelarem uma expressiva orientação na dimensão homónima. Os impactos e a cotação global de desempenho são em geral igualmente medianos, pouco se diferenciando do grupo anterior. Cite-se, todavia, a expressiva maior benevolência dos (actuais) professores – que imputam uma cotação de desempenho superior (em quase 3 pontos) à atribuída pelos alunos.

d) O quarto grupo (“Profissionais diligentes”) apresenta boa cotação na dimensão conscienciosidade, e moderadas notações em todas as restantes variáveis. Os seus membros assemelham-se a professores conscienciosos e responsáveis nas suas actuações docentes, embora sem brilhantismo. Os impactos são mais positivos do que os do grupo anterior, o mesmo sendo válido para a notação global de desempenho.

e) O quinto agrupamento (“Exemplares”) denota elevadas notações em todas as dimensões de cidadania, o que parece reflectir-se nos impactos e na cotação global de desempenho, que são, em ambos os casos, bastante elevados. Importa enfatizar a elevada percentagem (cerca de 46%) de inquiridos que optou por descrever docentes com estas características, embora a tendência seja mais vincada entre os professores do que entre os estudantes (52% contra 42%).

Esta descrição reflecte a existência de uma assinalável constância entre as duas sub-amostras. Contudo, duas dessemelhanças merecem realce. Primeira: os docentes são tendencialmente mais benevolentes nas cotações de desempenho

do que os estudantes. Ou seja, para os mesmos perfis comportamentais, imputam mais elevadas cotações. Segunda: o grupo dos “Profissionais diligentes” é bastante mais apreciado pelos professores do que pelos estudantes. Este dado é congruente com o dado demonstrativo de que os docentes valorizam mais fortemente do que os estudantes a “conscienciosidade” (tabela 4).

Discussão e conclusões

Os resultados expostos contribuem para a compreensão dos efeitos que os professores podem exercer sobre os estudantes, e fornecem valor acrescentado num domínio que os estudos sobre o ensino superior vêm progressivamente enfatizando: a qualidade. Sugerem claramente que as quatro dimensões de cidadania estudadas são bastante valorizadas, tanto pelos docentes que se debruçaram sobre os seus **antigos** docentes, como pelos estudantes que avaliaram os seus **actuais** professores. Ambos consideram que as quatro categorias de cidadania definem vincadamente o perfil de um “bom” professor universitário e exercem efeitos sobre a sua motivação profissional. No que concerne à auto-confiança, a evidência não é tão expressiva. Mas constata-se que o comportamento participativo (estudantes) e a orientação prática (estudantes e professores) denotam poder explicativo desse factor de impacto. Este dado não é surpreendente:

a) A participação no processo ensino-aprendizagem ajuda a desenvolver capacidades e competências, podendo contribuir para consolidar conhecimentos e competências. Em ambiente de diálogo, pode confirmar-se e aprofundar-se o que se escutou/aprendeu, assim como desenvolver a capacidade crítica e reflexiva acerca dos conhecimentos recebidos.

b) A orientação prática prepara de forma mais concreta para a futura vida profissional, sugerindo pistas acerca do modo de relacionar e aplicar conhecimentos **e, também, sobre formas de agir e resolver situações profissionais**. O facto de a dimensão não denotar poder explicativo significativo entre a amostra dos estudantes pode, apenas, reflectir o facto de que essa influência é especialmente sentida *a posteriori* – isto é, já na vivência da experiência profissional.

Da comparação entre estudantes e professores é ainda possível salientar alguns elementos adicionais relevantes. Primeiro: os estudantes denotam valorizar o comportamento **participativo** em maior grau do que os professores, enquanto estes expressam uma maior valoração da conscienciosidade e da **orientação prática**. Vejamos cada uma das vertentes.

No que concerne à orientação prática, a evidência detectada parece contrariar a tese, por vezes advogada, segundo a qual a reivindicação de uma postura prática que os estudantes perfilham é despropositada e merece ser contrariada por uma sólida vertente pedagógica predominantemente assente em bases teóricas. Com efeito, o que a evidência sugere é que **os próprios professores valorizam fortemente estes actos quando projectam as suas avaliações sobre os seus antigos docentes.**

Relativamente à conscienciosidade, parece que os actuais professores apreciam, mais do que os alunos, uma postura formal e pautada pelo rigor, método, preparação e organização da actividade lectiva. Os estudantes, ainda que inequivocamente sensíveis a este perfil, são particularmente apreciadores dos professores que adoptam uma postura participativa e dialogante. As razões subjacentes a esta diferença podem ser de diversa natureza, parecendo-nos haver alguma plausibilidade nas seguintes:

a) A diferença de idades está associada a diferentes padrões educacionais e a ambientes de formação geral também distintos. Os mais novos reivindicam, então, índices superiores de participação na leccionação das aulas.

b) A experiência docente dos professores induz alterações no modo de encarar a actividade lectiva. É possível, por exemplo, que adquiram perspectivas mais realistas e/ou mais concentradas no aspecto formal da actividade. Pode suceder que, com a experiência vivenciada, sintam que os antigos docentes mais conscienciosos foram aqueles que, no médio/longo prazo, vieram a produzir efeitos mais proveitosos nas suas vidas.

c) Os professores possuem características de personalidade distintas da generalidade das pessoas, sendo daí que provém a sua opção pela actividade docente e a sua distinta maneira de encarar a vida lectiva.

d) Os professores universitários (igualmente investigadores científicos!) desenvolvem maior orientação para a formalização e estruturação dos conhecimentos. Valorizam, assim, o método e organização – mais do que a prática e o diálogo.

Importa enfatizar, todavia, que este diferencial não conduz os estudantes a apreciações *naives* acerca dos seus professores. Eles valorizam as quatro vertentes comportamentais e acolhem particularmente bem o professor que consegue combiná-las em alto grau. Note-se, especialmente, o facto de cotarem de modo relativamente fraco os professores “Regulares e corteses”. Consequentemente, a ideia frequentemente divulgada de que os estudantes fazem juízos enviesados acerca dos desempenhos docentes – deixando-se “iludir” com professores (apenas) simpáticos, amistosos e corteses! – só pode

fazer carreira se se admitir ... que esses enviesamentos são partilhados pelos professores.

Ou seja: aos “olhos” dos alunos, não basta ser cortês; também não basta ser consciencioso; nem é suficiente a conciliação das duas vertentes; o perfil mais valorizado é, efectivamente, o que se caracteriza por **elevadas orientações nas quatro categorias comportamentais**. Globalmente, as suas concepções são muito semelhantes às dos actuais professores. As dessemelhanças não obscurecem a muito notória convergência. Há, portanto, algumas razões para advogar que os estudantes demonstram uma perspectiva acerca da excelência da docência que contradiz algumas ideias pré-concebidas e relativamente comuns no meio académico.

Segundo elemento destacável: os professores inquiridos são mais benevolentes na atribuição de cotações de desempenho. Descortinam-se duas hipóteses interpretativas plausíveis: a) têm uma noção mais precisa das dificuldades da função, sendo portanto mais “justos” nas avaliações do trabalho dos seus antigos docentes; b) enviesam as avaliações porque sentem desconforto/dificuldade em avaliar colegas de profissão (ou membros da “classe”!).

Terceiro elemento: tanto os docentes como os estudantes inquiridos direccionaram-se predominantemente para “bons professores”, embora essa tendência seja mais expressiva nos docentes. No nosso entender, duas possíveis interpretações são verosímeis.

a) Por razões corporativistas, os docentes sentem-se desconfortáveis na escolha e avaliação de “maus professores”. Podem, designadamente, sentir que uma tal opção representa uma avaliação negativa indirecta da sua própria actividade.

b) À medida que o tempo passa, os antigos alunos (actuais professores) vão ficando mais sensíveis aos “bons exemplos” do que aos “maus”. Paralelamente, ao serem convidados a pensar em seus antigos docentes, recuperam da memória aqueles que mais se salientaram como modelos positivos para a sua própria actividade actual.

De qualquer modo, a prevalência de escolhas de perfis docentes “positivos” é extensiva aos estudantes. Este dado parece contrariar a noção corrente de que os alunos são predominantemente “contestatários”, especialmente atentos a casos “negativos” e pouco sensíveis às “excepções” positivas. E torna mais rica a evidência empírica obtida, pois sugere aquilo que eles valorizam especialmente bem – mais do que aquilo que não desejam.

O presente estudo contém algumas particularidades e insuficiências que 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 estudantes descrevem o comportamento dos professores, e outros expressam os impactos e a cotação de desempenho.

b) Um dos factores de impacto (auto-confiança) 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 procedam a racionalizações *post hoc* que os induzam a cotar positivamente os seus professores 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 facto 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 académico. 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 académico dos estudantes.

e) No nosso entender, justifica-se o teste de modelos que incorporem três níveis: 1) os CIDOCE como variáveis independentes; 2) algumas variáveis de impacto (v.g., auto-eficácia, motivação e auto-confiança dos alunos) como variáveis intermédias; 3) as classificações dos estudantes como variável dependente.

f) A actividade lectiva não é independente da natureza das aulas (teóricas, teórico-práticas ou práticas), nem das áreas de estudo (v.g., ciências sociais, engenharias, humanidades). É, por conseguinte, bastante provável que a pertinência das várias dimensões CIDOCE seja contingente dessas diversas situações. Pode mesmo suceder que determinadas dimensões relevantes para alguns domínios específicos não estejam englobadas no presente estudo.

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 & Irving, 1998) e das “avaliações pelos estudantes da qualidade educacional” (v.g., Rowley, 1996; Marsh *et al.*, 1998). Não pode

daqui extrair-se simplisticamente a tese de que os comportamentos simultaneamente valorizados por professores e estudantes devem ser inseridos, de imediato, nos processos avaliativos da qualidade no ensino superior. Mas a convergência legítima a ideia de que os comportamentos aqui gizados constituem áreas de actuação de mais provável eficácia – seja para os docentes que pretendem adoptar posturas de “melhoria contínua”, seja para as instituições que estão empenhadas em promover a adopção desses comportamentos pelos seus docentes.

Este estudo representa, por conseguinte, um passo na busca de factores de melhoria da área que diversos estudiosos vêm mencionando como crucial para a gestão da qualidade total: o processo ensino-aprendizagem. Ele ajuda, ainda, a desfazer um dos maiores equívocos detectáveis no discurso por vezes desenvolvido em torno da qualidade no ensino superior: a secundarização das perspectivas dos estudantes. Na génese de um tal caminho estão razões várias e não será possível elencar exaustivamente as mais prováveis e/ou verosímeis. Mas uma se nos afigura mencionável: a tese segundo a qual os estudantes não estão capacitados para emitir juízos apropriados acerca da qualidade do ensino que lhes é ministrado. A presente investigação vai ao arripio dessa ideia e sugere que ela só pode continuar a ser sustentada se admitirmos que ... também os actuais professores carecem dessa capacidade!

Referências bibliográficas

- BAILEY, D. & BENNETT, J. V. The realistic model of higher education. *Quality Progress*, November, p. 77-79, 1996.
- BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1977.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge, 1990.
- BYRNE, B. M. *Structural equation modelling with lisrel, prelis, and simplis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- DEMING, W. E. *The new economics*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
- ELLINGTON, H. & ROSS, G. Evaluating teaching quality throughout a university. *Quality Assurance in Education*, v. 2, n. 2, p. 4-9, 1994.
- FEIGENBAUM, A. V. Quality education and America's competitiveness. *Quality Progress*, September, p. 83-84, 1994.
- FLEISHMAN, E. A. A leader behavior description for industry. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: its description and measurement*. Columbus, Ohio: Bureau of Business Research, 1957.

- FORD, J. K., MACCALLUM, R. C. & TAIT, M. The application of exploratory factor analysis in applied psychology: a critical review and analysis. *Personnel Psychology*, n. 39, p. 291-314, 1986.
- HACKMAN, J. R. & WAGEMAN, R. Total quality management: empirical, conceptual and practical issues. *Administrative Science Quarterly*, n. 40, p. 309-342, 1995.
- HANSEN, W. L. & JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 211-217, 1996.
- HARVIE, P. & LEITER, M. P. Engagement in learning: teacher behavior and student response. Paper presented at the 107th Annual Convention of the American Psychological Association, Boston, Massachusetts, 20-24 August, 1999.
- HELMS, S. & KEY, C. H. Are students more than costumers in the classroom? *Quality Progress*, September, p. 97-99, 1994.
- HORINE, J. E., HAILEY, W. A. & RUBACH, L. Shaping America's future. *Quality Progress*, October, p. 41-60, 1993.
- HORSBURGH, M. Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 9-25, 1999.
- HOUSE, R. J. A theory of charismatic leadership. 1976. In: J. L. PIERCE & J. W. NEWSTROM (Eds.), *Leaders & the Leadership Process* (p. 203-211). Chicago: Irwin, 1995.
- JORESKOG, K. & SORBOM, D. *Lisrel 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, 1993.
- KIM, J. & MUELLER, C. W. *Factor analysis: statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, CA: SAGE, 1978a.
- . *Introduction to factor analysis - what it is and how to do it*. Beverly Hills, CA: SAGE, 1978b.
- KLINE, P. *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge, 1994.
- KOH, W., STEERS, R., & TERBORG, J. The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, n. 16, p. 319-333, 1995.
- MARSH, H. W., HAU, K., CHUNG, C. & SIU, T. L. P. Confirmatory factor analysis of chinese students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, v. 5, n. 2, p. 143-164, 1998.
- MONTANO, C. B. & UTTER, G. H. Total quality management in higher education. *Quality Progress*, August, p. 52-59, 1999.
- NADLER, D. A. & TUSHMAN, M. L. Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. *California Management Review*, v. 32, n. 2, p. 77-97, 1990.

- NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 1978.
- ORGAN, D. W. *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books, 1988.
- ORGAN, D. W. Organizational citizenship behavior - its construct clean-up time. *Human Performance*, n. 10, p. 85-97, 1997.
- PODSAKOFF, P. M. & ORGAN, D. W. Self-reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, n. 12, p. 531-544, 1986.
- PODSAKOFF, P. M., MACKENZIE, S. B., MOORMAN, R. H. & FETTER, R. 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.
- RACE, P. Quality for some? What about the rest? *Quality Assurance in Education*, v. 2, n. 2, p. 10-14, 1994.
- REGO, A. *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro, 1997.
- . Comportamentos de cidadania docente universitária – operacionalização de um construto. Artigo aceito para publicação na *Revista de Educação*, 1999a.
- . Ilustração empírica da pertinência da longitudinalidade – cidadania docente *versus* desempenho dos estudantes universitários. Comunicação apresentada ao Colóquio *Metodologias de Investigação em Educação*, CIDInE, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, p. 25-26, Junho 1999b.
- REGO, A. & SOUSA, L. Comportamentos de cidadania do professor. *Rumos*, n. 22, p. 18-19, 1998.
- . Comportamentos de cidadania do professor: sua importância para a comunidade escolar. *Revista de Educação*, v. 8, n. 1, p. 57-63, 1999a.
- . Citizenship behaviors of university teachers and their impact on students. Paper presented at the 57th Annual Convention of International Council of Psychologists, Salem, Massachusetts, p. 15-19, August 1999b.
- ROFFE, I. Developing a dynamic in a learning innovation. *Quality Assurance in Education*, v. 5, n. 2, p. 90-96, 1997.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. NY: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ROWLEY, J. Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 237-255, 1996.
- SCHARGEL, F. P. Teaching TQM in a inner city high school. *Quality Progress*, September, p. 87-90, 1994.

- SIRVANCI, M. Are students the true customers of higher education? *Quality Progress, October*, p. 99-102, 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.
- SMITH, C. A., ORGAN, D. W. & NEAR, J. P. Organizational citizenship behavior: its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, n. 68, p. 653-663, 1983.
- STRINGER, M. & IRWING, P. Students' evaluations of teaching effectiveness: a structural modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, n. 68, p. 409-426, 1998.
- YORKE, M. This way QA? *Quality Assurance in Education*, v. 5, n. 2, p. 97-100, 1997.
- YUKL, G. Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, n. 6, p. 414-440, 1971.
- . *Leadership in organizations* (4th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1998.
- ZBARACKI, M. J. The rhetoric and reality of total quality management. *Administrative Science Quarterly*, n. 43, p. 602-636, 1998.

Recebido em: 13.03.2000

Aceito em: 13.04.2000

