

## CONCEPÇÕES DOS EX-ALUNOS ACERCA DA CIDADANIA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: UMA PERSPECTIVA LUSO- BRASILEIRA.

Arménio Rego <sup>?</sup>

Dálcio Reis<sup>9</sup>

**Resumo:** *Este artigo mostra de que forma os alunos diplomados valorizam os comportamentos de cidadania dos seus antigos docentes. Estes comportamentos são explicitados em quatro dimensões: O comportamento participativo que representa a promoção do diálogo e o fomento da participação dos estudantes no processo pedagógico; A orientação prática que reflete a preocupação pedagógica do docente em ilustrar a explanação das matérias com exemplos práticos e interessantes para a vida dos estudantes; a consciência pedagógica que diz respeito aos comportamentos reveladores de uma postura preocupada com o exercício rigoroso da função docente (por exemplo, preparar bem as aulas, ser exigente, dar as aulas com rigor e seriedade); a cortesia ou falta dela que representa um tratamento respeitador (ou não) dos estudantes.*

**Abstract:** *This article presents the ways that graduate students value citizenships behaviors of their previous professors. These behaviors are analyzed through four dimensions: the behavior that stresses the dialogue and the intention of student's participation in pedagogical process; the orientation to practice reflecting teacher's intention by using interesting and concrete examples to students life; pedagogical consciousness in terms of professional attitude towards teaching (such as lecture preparation, class conduction with rigidity and seriousness); courtesy (or lack of it) that represents respect (or lack of it) of students treatment.*

---

<sup>?</sup> Secção Autónoma de Gestão e Engenharia Industrial, Universidade de Aveiro, 3810-193 – Aveiro – Portugal. Tel.: 351 234 370 024, Fax: 351 234 370 215, e-mail: arego@egi.ua.pt

<sup>9</sup> Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná., 80230-901 - Curitiba – Brasil, Tel.: 55 41 310-4721, Fax: 55 (41) 310-4714, dalcio@ppgte.cefetpr.br e-mail: dalcio@ppgte.cefetpr.br

## 1. Introdução

O presente artigo possui três objetivos fundamentais, fortemente conectados: a) mostrar como os alunos diplomados valorizam os comportamentos de cidadania dos seus antigos docentes; b) adicionar evidência empírica ao já existente no terreno de validação do instrumento de medida dos Comportamentos de Cidadania dos Docentes Universitários (CIDOCE); c) mostrar como as propriedades psicométricas do instrumento obtidas em Portugal são replicáveis numa amostra recolhida no Brasil. O enquadramento do trabalho pode ser estruturado do seguinte modo:

*Primeiro:* a qualidade no ensino superior tem ocupado, nos últimos anos, um lugar de destaque, seja no discurso dos agentes educativos, nas preocupações dos decisores políticos, ou na literatura especializada (SALLIS, 1993; HORINE *et al.*, 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; ZABALZA, 1999).

*Segundo:* nessa matéria, o **processo ensino-aprendizagem** tem sido apontado por diversos estudiosos (SCHARGEL, 1994; HELMS & KEY, 1994; ELLINGTON & ROSS, 1994; BAILEY & BENNETT, 1996; ROWLEY, 1996; YORKE, 1997; HORSBURGH, 1999) como **uma das áreas de maior potencial de intervenção** – embora parcamente estudada (HANSEN & JACKSON, 1996).

*Terceiro:* apesar dessa frugal atenção, é possível identificar na literatura um significativo rol de comportamentos docentes com potenciais efeitos positivos sobre os estudantes e, globalmente, o processo de ensino-aprendizagem. A título ilustrativo podem citar-se (ELLINGTON & ROSS, 1994; HELMS & KEY, 1994; WILSON & CAMERON, 1996; ROWLEY, 1996; STRINGER & IRWING, 1998; MARSH *et al.*, 1998; HORSBURGH, 1999): *feedback* da aprendizagem pontual e justo; preparação dos materiais; clareza das explicações; pontualidade; entusiasmo e dinamismo; encorajamento da participação; atuação amistosa, interesse pelos estudantes e disponibilidade para os atender; espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas; credibilidade e fidelidade nas avaliações; justiça, cortesia e conscientização no exercício do papel docente.

*Quarto:* muitos destes comportamentos denotam semelhanças com os CIDOCE. Estes podem ser definidos como “os comportamentos discricionários, não direta ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de

recompensa formal e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização universitária, designadamente no que concerne ao desempenho acadêmico dos estudantes.” (REGO & SOUSA, 2000:11).

*Quinto:* esta definição tem a sua gênese no conceito de comportamentos de cidadania organizacional (ORGAN, 1988, 1997), tendo sido adaptada e desenvolvida por REGO (2000a, 2000b, 2000c) e REGO & SOUSA (2000). Estes autores operacionalizaram e descortinaram quatro dimensões:

- ?? O comportamento participativo representa a promoção do diálogo e o fomento da participação dos estudantes no processo pedagógico;
- ?? 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;
- ?? 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);
- ?? A (des)cortesia representa um tratamento (des)respeitador dos estudantes.

*Sexto:* há razões empíricas bastante sólidas para presumir que estes comportamentos podem, efetivamente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior. Com efeito, a evidência empírica mostra o seguinte (REGO, 2000a, 2000b, 2000c; REGO & SOUSA, 2000):

- ?? Os CIDOCE são fortemente e igualmente valorizados pelos estudantes, professores e alunos já diplomados com curso superior;
- ?? Estes três tipos de pessoas consideram que tais comportamentos dos seus (atuais ou antigos) professores exercem efeitos positivos sobre a sua motivação profissional e a sua autoconfiança;
- ?? Os CIDOCE explicam variância significativa do desempenho acadêmico dos estudantes.

O fato de as concepções dos estudantes, professores e alunos diplomados serem convergentes robustece a importância dos comportamentos sob escrutínio. Todavia, as amostras de que REGO & SOUSA (2000) se muniram eram exclusivamente portuguesas. No presente artigo, procurar-se-á extravasar das fronteiras lusas, através do recurso a uma amostra contendo graduados por uma universidade

brasileira. Para efeitos comparativos, recuperar-se-ão os dados de REGO (2000c), referentes a uma amostra de diplomados por uma universidade portuguesa. Espera-se, deste modo, reforçar o estudo da validade do instrumento – seja testando o poder preditivo dos CIDOCE, analisando os índices de ajustamento do esquema fatorial anteriormente extraído, ou examinando os índices de consistência interna das escalas.

## 2. Método

Foram remetidas, por correio, 700 questionários aos ex-alunos diplomados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET/PR, detentores dos cursos de Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Industrial Mecânica. Os inquiridos foram convidados a escolher um antigo professor, a descreverem os respectivos CIDOCE, a expressarem os impactos que eles haviam exercido sobre a sua motivação profissional e autoconfiança, e a imputarem-lhe uma cotação global de desempenho:

- ?? Para descreverem os CIDOCE, foram-lhes apresentados os 14 itens remanescentes das análises fatoriais efetuadas por REGO (2000a, 2000b, 2000c) e REGO & SOUSA (2000), tendo-lhes sido facultada uma escala de Likert de 7 pontos (1: “Nunca”; ...; 7: “Sempre”);
- ?? Para a descrição dos impactos, foram-lhes expostas 10 escalas de diferencial semântico, de 7 pontos (Anexo 1). Estas descrições haviam sido extraídas da análise de conteúdo do material semântico proveniente de entrevistas realizadas a estudantes e professores universitários (REGO, 2000c; REGO & SOUSA, 2000).
- ?? Para a atribuição da notação global de desempenho, foram convidados a responder à luz de uma escala variando entre 1 (“péssimo professor”) e 20 (“excelente professor”).

Dos 700 questionários, foram devolvidos 151 (taxa de devolução: 21.4%). Estes graduados são oriundos dos cursos de Engenharia Industrial Mecânica e Engenharia Industrial Elétrica onde distribuem-se pelas especializações de Eletrônica, Telecomunicações e Eletrotécnica (ver Anexo 2). As profissões exercidas são muito diversas, e o período decorrido desde o termo do curso varia entre 3 meses e 17 anos. A amostra de REGO (2000c) continha 209 graduados pela Universidade de Aveiro, de cursos e profissões também diversificados. A metodologia de

abordagem para a amostra brasileira foi, em tudo, idêntica à, atrás patente, metodologia usada na amostra portuguesa.

Os dados de cidadania e impactos foram submetidos a uma análise fatorial confirmatória (JORESKOG & SORBOM, 1993; BYRNE, 1998), tendo sido testado um modelo de 6 fatores: 4 de cidadania, e 2 de impacto (motivação profissional e autoconfiança). Visando o alcance de melhores índices de ajustamento, foram removidos dois descritores relativos aos impactos. Foram depois computadas correlações entre as variáveis, e calculadas regressões para decifrar o poder explicativo dos CIDOCE sobre as duas variáveis de impacto e a notação global de desempenho. Foi ainda executada uma análise de *clusters* tendo em vista conhecer como as várias categorias de cidadania se podem combinar nos professores descritos, e como essas configurações docentes são concebidas pelos graduados.

### 3. Resultados

A Tabela 1 expõe os resultados da análise fatorial confirmatória. Em termos globais, os índices de ajustamento podem ser considerados satisfatórios. Os alphas de Cronbach remontam, sempre, a valores superiores ao mínimo de 0.70 sugerido por NUNNALLY (1978). Com excepção do referente a um descritor de autoconfiança, todos os *lambdas* se cifram em valores superiores a 0.50, e quase sempre se aproximam de 0.80 ou 0.90. Para facilidade comparativa, são igualmente patentes os resultados referentes aos dados de REGO (2000c). De modo geral, as propriedades psicométricas evidenciadas na amostra brasileira aproximam-se das reveladas pela amostra portuguesa.

Tabela 1  
Análise fatorial confirmatória (solução completamente estandardizada)

|  | Dados da amostra atual<br>(n=151) | Dados de REGO<br>(2000c)<br>(n=209) |
|--|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Comportamento participativo  | (0.90)                            | (0.84)                              |
| Fomenta a participação dos alunos na aula.                                 | 0.83                              | 0.82                                |
| Dialoga abertamente com os alunos.   | 0.92                              | 0.88                                |
| Quando pede a opinião dos alunos ... toma as idéias deles em consideração. | 0.83                              | 0.72                                |
| Orientação prática   | (0.95)                            | (0.91)                              |
| Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos.       | 0.94                              | 0.89                                |
| Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas.                       | 0.93                              | 0.92                                |
| Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos.                      | 0.91                              | 0.83                                |
| Conscientização  | (0.90)                            | (0.91)                              |
| Expõe a matéria de modo organizado.  | 0.95                              | 0.89                                |
| Nas aulas, não segue um fio de pensamento (i.e., "mistura tudo") (I).      | -0.75                             | -0.81                               |
| Prepara bem as aulas.  | 0.90                              | 0.84                                |
| É metódico na exposição da matéria.  | 0.75                              | 0.88                                |

|  |                |                |
|--|----------------|----------------|
| <b>(Des)Cortesia</b>   | <b>(0.92)</b>  | <b>(0.87)</b>  |
| Culpa os alunos pelos maus resultados (I).   | 0.84           | 0.69           |
| Marginaliza os alunos de que não gosta (I).  | 0.87           | 0.89           |
| Trata com indiferença os alunos menos bons (I).  | 0.86           | 0.81           |
| Quando os alunos o procuram para esclarecer dúvidas ... faz troça dos erros cometidos (I). | 0.90           | 0.78           |
| Motivação profissional   | <b>(0.94)</b>  | <b>(0.92)</b>  |
| Sentimento de prep. para enfrentar as dificuldades ao longo da vida.                       | 0.87           | 0.83           |
| Interesse pelo curso.  | 0.87           | 0.83           |
| Sentimento de preparação para ingressar no mundo do trabalho.                              | 0.83           | 0.84           |
| Motivação para estudar.  | 0.89           | 0.85           |
| Influência marcante na vida.   | 0.88           | 0.84           |
| Autoconfiança  | <b>(0.75)</b>  | <b>(0.69)</b>  |
| Força para enfrentar as dificuldades da vida.  | 0.81           | 0.74           |
| Relação com os colegas.  | 0.42           | 0.39           |
| Autoconfiança.   | 0.83           | 0.83           |
| <b>Índices de ajustamento</b>  |                |                |
| Qui-quadrado (p)   | 307.69 (0.000) | 366.42 (0.000) |
| Qui-quadrado/Graus de liberdade  | 1.6            | 1.8            |
| Root mean square root of approximation   | 0.063          | 0.065          |
| Goodness of fit index  | 0.84           | 0.86           |
| Adjusted goodness of fit index   | 0.79           | 0.82           |
| Parsimony goodness of fit index  | 0.65           | 0.66           |
| Normed fit index   | 0.91           | 0.90           |
| Non-normed fit index   | 0.95           | 0.93           |
| Parsimony normed fit index   | 0.76           | 0.75           |
| Comparative fit index  | 0.96           | 0.95           |
| Incremental fit index  | 0.96           | 0.95           |
| Relative fit index   | 0.89           | 0.88           |
| N crítico  | 110.880        | 129.60         |

Entre parêntesis: alphas de Cronbach

(I) As pontuações nestes itens foram invertidas.

A Tabela 2 expõe as médias, desvios-padrão e correlações entre variáveis. Se agregarmos à análise a evidência relativa à amostra portuguesa, várias linhas de registro são mencionáveis:

- ?? Os valores médios para as duas amostras são muito semelhantes, embora pareça haver uma ligeira tendência para maiores cotações de cidadania e de impactos no seio da amostra brasileira, o oposto ocorrendo com a cotação de desempenho docente;
- ?? Os desvios-padrão brasileiros são mais elevados, o que parece revelar que estes graduados dispersam mais as escolhas dos professores cujo comportamento e impactos descrevem;
- ?? São bastante elevadas as correlações entre as diversas dimensões de cidadania. A tendência é extensiva às duas amostras, embora os coeficientes tendam a ser superiores entre os inquiridos brasileiros;
- ?? Os CIDOCE correlacionam-se fortemente com as duas variáveis de impacto e a cotação de desempenho docente, voltando a emergir,

genericamente, coeficientes superiores no seio da amostra brasileira.

Tabela 2: Médias, desvios-padrão e correlações

|   | <i>Média</i> | <i>DP</i>  | 1           | 2           | 3           | 4           | 5           | 6           | 7           |
|---|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. Comportamento participativo            | <b>4.5</b>   | <b>1.8</b> | -           |             |             |             |             |             |             |
| 2. Orientação prática                     | 4.3          | 1.5        | <b>0.86</b> | -           |             |             |             |             |             |
| 3. Conscientização                        | <b>4.5</b>   | <b>1.5</b> | 0.71        | <b>0.75</b> | -           |             |             |             |             |
| 4. (Des)Cortesia                          | <b>5.4</b>   | <b>1.5</b> | 0.55        | 0.56        |             |             |             |             |             |
| 5. CIDOCE global (média das 4 dimensões)* | <b>4.9</b>   | <b>2.0</b> | <b>0.79</b> | <b>0.73</b> | <b>0.57</b> | -           |             |             |             |
| 6. Motivação profissional                 | 5.0          | 1.5        | 0.61        | 0.58        | 0.59        | <b>0.88</b> | -           |             |             |
| 7. Autoconfiança                          | <b>4.9</b>   | <b>1.6</b> | <b>0.94</b> | <b>0.94</b> | <b>0.82</b> | <b>0.88</b> |             |             |             |
| 8. Cotação de desempenho docente          | 4.7          | 1.3        | 0.86        | 0.86        | 0.81        | 0.83        | <b>0.88</b> | -           |             |
|   | <b>4.8</b>   | <b>1.7</b> | <b>0.84</b> | <b>0.85</b> | <b>0.69</b> | <b>0.77</b> | <b>0.88</b> |             |             |
|   | 4.7          | 1.5        | 0.69        | 0.75        | 0.71        | 0.66        | 0.84        |             |             |
|   | <b>5.0</b>   | <b>1.2</b> | <b>0.57</b> | <b>0.52</b> | <b>0.93</b> | <b>0.44</b> | <b>0.55</b> | <b>0.70</b> | -           |
|   | 4.6          | 1.0        | 0.50        | 0.54        | 0.53        | 0.59        | 0.64        | 0.78        |             |
|   | <b>13.0</b>  | <b>7.0</b> | <b>0.89</b> | <b>0.88</b> | <b>0.74</b> | <b>0.83</b> | <b>0.94</b> | <b>0.92</b> | <b>0.56</b> |
|   | 13.5         | 5.4        | 0.75        | 0.75        | 0.75        | 0.73        | 0.89        | 0.86        | 0.62        |

Todos os coeficientes são significativos para  $p < 0.001$

\* O alpha de Cronbach, com a inclusão das 4 dimensões, cifra-se em 0.91 para a presente amostra e em 0.85 para a amostra de REGO (2000c)

**Nota:** a 1ª linha reporta os dados da atual pesquisa, ao passo que a 2ª representa os dados de REGO (2000c).

A Tabela 3 expõe os resultados das análises de regressão, denotando o poder explicativo dos CIDOCE para as duas variáveis de impacto e a cotação global de desempenho. Considerando a evidência referente às duas amostras, podem enunciar-se alguns traços empíricos gerais:

- ?? poder preditivo dos CIDOCE para a cotação global de desempenho docente e a motivação profissional pode ser considerado bastante elevado, especialmente para a amostra brasileira (88% contra 79%);
- ?? A posição relativa das duas amostras inverte-se no que concerne à autoconfiança, sendo que as variâncias explicadas pelos CIDOCE se situam claramente abaixo das expostas na alínea anterior (32%-40%);
- ?? No que diz respeito ao peso relativo de cada CIDOCE, detectam-se muitas semelhanças entre as duas amostras quando as variáveis a explicar são a cotação de desempenho e a motivação profissional. Aqui, a diferença fundamental reside no fato de os brasileiros ponderarem mais fortemente o comportamento participativo, e os portugueses atribuírem maior importância à conscientização (que não assume poder preditivo da motivação expressa pelos

graduados brasileiros). Todavia, quando se atenta na autoconfiança, os panoramas empíricos relativos às duas amostras divergem mais claramente. Na verdade, na amostra brasileira, apenas o comportamento participativo explica significativamente a autoconfiança. Na portuguesa, ocorre precisamente o oposto: apenas essa dimensão de cidadania não expressa poder preditivo.

Tabela 3: Regressões – poder explicativo dos CIDOCE para a cotação global de desempenho e as variáveis de impacto

|                               | Amostra de diplomados do presente estudo (n=151) |             | Amostra de diplomados do estudo de REGO (2000c) (n=209) |             | Cotação de desempenho |             |
|-------------------------------|--|-------------|---|-------------|-----------------------|-------------|
|                               | Motiv. prof.                                     | Autoconf.   | Motiv. prof.  | Autoconf.   | Cotação de desempenho |             |
| Comportamento participativo   | 0.30***  | 0.52**      | 0.35***   | 0.16**      | 0.05                  | 0.25***     |
| Orientação prática            | 0.37***  | 0.05        | 0.28***   | 0.36***     | 0.20**                | 0.22***     |
| Conscientização (Des)Cortesia | 0.10   | 0.08        | 0.15***   | 0.31***     | 0.19**                | 0.36***     |
| F                             | 0.21***  | -0.05       | 0.25***   | 0.17***     | 0.32***               | 0.25***     |
|                               | 133.10***  | 18.19***    | 260.02***   | 125.13***   | 37.66***              | 204.97***   |
| R <sup>2</sup> ajustado       | <b>0.78</b>                                      | <b>0.32</b> | <b>0.88</b>   | <b>0.70</b> | <b>0.40</b>           | <b>0.79</b> |

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

A Tabela 4 mostra a caracterização das várias configurações de cidadania docente que emergiram da análise de *clusters*. Para efeitos de comparação, os dados de REGO (2000c) foram agregados aos da atual amostra. O processo que desembocou nessa caracterização seguiu aos seguintes passos:

- ?? Os professores escolhidos pelos inquiridos foram agrupados em função das cotações nas quatro dimensões de cidadania. Daí emergiram sete agrupamentos;
- ?? Os vários grupos foram então comparados no que concerne às variáveis de cidadania, impactos e cotação de desempenho.

Tabela 4  
Caracterização dos agrupamentos de docentes escolhidos pelos inquiridos

|                     | racos (n=49) | penas simpencos (n=26) | penas simpencos onscien- iosos (n=20) | egulares (n=32) | onscien- iosos e orteses (n=61) | rofis- ionais iligentes (n=26) | xempla- s (n=184) | Quanti- dad de pares d grupos diferen- tes |
|---------------------|--------------|------------------------|---------------------------------------|-----------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------|--|
| Comp. participativo | 2.0          | 2.4                    | 3.1                                   | 4.1             | 3.6                             | 4.9                            | 5.6               | 16   |
| Orientação prática  | 1.9          | 2.4                    | 4.0                                   | 4.4             | 3.7                             | 5.2                            | 5.9               | 18   |
| Conscientização     | 3.6          | 3.0                    | 5.3                                   | 3.4             | 5.6                             | 4.4                            | 6.3               | 17   |

|                                   |     |     |     |      |      |      |      |    |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|------|------|------|------|----|
| <b>(Des)Cortesia</b>              | 2.3 | 5.0 | 2.1 | 3.8  | 5.2  | 6.1  | 6.1  | 18 |
| <b>CIDOCE global</b>              | 2.4 | 3.2 | 3.6 | 3.9  | 4.5  | 5.1  | 6.0  | 19 |
| <b>Motivação profissional</b>     |     |     |     |      |      |      |      |    |
| <i>Brasil</i>                     | 2.5 | 2.5 | 3.6 | 3.1  | 3.8  | 5.9  | 6.0  | 11 |
| <i>Portugal</i>                   | 2.6 | 3.2 | 3.5 | 3.9  | 4.6  | 5.0  | 5.8  | 13 |
| <b>Autoconfiança</b>              |     |     |     |      |      |      |      |    |
| <i>Brasil</i>                     | 3.9 | 3.9 | 4.8 | 3.9  | 4.7  | 5.6  | 5.5  | 4  |
| <i>Portugal</i>                   | 3.6 | 4.7 | 4.1 | 4.1  | 4.5  | 4.7  | 5.2  | 2  |
| <b>Cotação de desemp. docente</b> |     |     |     |      |      |      |      |    |
| <i>Brasil</i>                     | 2.9 | 3.0 | 7.4 | 7.4  | 9.2  | 17.0 | 18.3 | 14 |
| <i>Portugal</i>                   | 4.4 | 6.6 | 7.8 | 10.2 | 13.5 | 15.3 | 17.5 | 15 |

\* Teste Scheffé (p<0.05)

A caracterização de cada agrupamento pode ser enunciada do modo que a seguir se expõe:

- ?? Os “**Fracos**” foram assim designados por denotarem baixas cotações em todas as dimensões de cidadania. Os graduados consideram estes docentes como tendo exercido fracos impactos nas suas motivação profissional e autoconfiança. A cotação de desempenho que lhes atribuem, tanto os brasileiros (2.9) quanto os portugueses (4.4), podem ser considerada péssima – se considerarmos que o espectro de possíveis pontuações variava entre 1 e 20;
- ?? Os “**Apenas simpáticos/corteses**” receberam essa denominação por serem, em geral, “maus” cidadãos docentes – apesar de denotarem um pendor simpático/cortês muito considerável. Registre-se o fato de serem menos conscienciosos do que os do anterior agrupamento. Os impactos exercidos sobre os graduados, tal como por estes declarados, são ligeiramente superiores aos respeitantes ao grupo anterior. O mesmo pode ser dito a propósito da cotação de desempenho docente. De qualquer modo, brota dos dados a idéia clara de que os graduados os consideram fracos professores. Também aqui, os portugueses são mais benevolentes na apreciação. Note-se que os brasileiros quase não distinguem (em termos de impacto e desempenho global) entre estes professores e os “fracos” – apesar de lhes reconhecerem mais elevadas cotações de cidadania. No nosso entender, é presumível que a cortesia/simpatia, se desacompanhada de outros predicados, seja contraproducente aos olhos dos estudantes, e gere uma espécie de efeito *boomerang*;
- ?? A denominação “**Apenas conscientizados**” provém do fato de os docentes em causa expressarem uma genericamente fraca

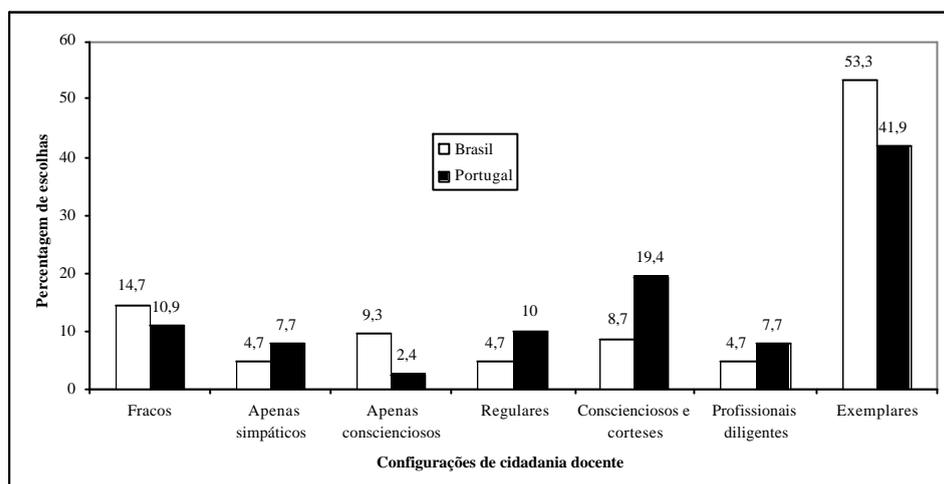
inclinação de cidadania. Os graduados descrevem os impactos destes professores como sendo bastante modestos, embora superiores aos referentes aos dois grupos anteriores. A pontuação de desempenho que lhe atribuem é ainda “negativa”, embora ultrapasse a vigente para os dois anteriores agrupamentos. Em geral, o perfil de impactos revela bastante paralelismo entre as duas amostras;

- ?? Os “**Regulares**” receberam essa denominação por denotarem valores de cidadania que podem ser considerados intermédios. Embora recebam, em geral, cotações de cidadania superiores aos docentes do grupo anterior, são considerados menos conscientizados do que eles. Talvez por isso, os impactos exercidos sobre os graduados, não são, em geral, melhores do que os que dizem respeito aos *clusters* anteriormente traçados. Porém, e contrariamente aos brasileiros (que os consideram tão modestos professores quanto os “apenas conscientizados”), os graduados portugueses atribuem-lhes nota “positiva” de desempenho;
- ?? Os “**conscientizados e corteses**” manifestam pendores participativos e práticos menos explícitos do que o agrupamento anterior, mas ultrapassam-no nos planos da cortesia e conscientização. Os impactos exercidos sobre os graduados, tal como por estes descritos, são os mais positivos de entre os que respeitam aos grupos já explanados. O mesmo pode ser declarado a propósito da cotação de desempenho global que os inquiridos lhe tributam. Mas é digno de registro o fato de os portugueses serem mais benevolentes do que os brasileiros – para quem estes professores ainda não merecem uma nota “positiva”.
- ?? Os “**Profissionais diligentes**” foram assim designados por serem, em termos globais, bastante “bons cidadãos docentes”. Os impactos declarados pelos graduados são bastante positivos, sendo esta asserção extensiva ao modo como os graduados interpretam o seu desempenho global. Anote-se ainda o fato de este perfil de cidadão docente ser mais valorizado pelos portugueses do que pelos seus congêneres brasileiros. Quiçá, o fato pode ser explicado pela modesta índole de conscientização destes docentes: na verdade, se atendermos às regressões (tabela 3), esta dimensão é mais valorizada pelos inquiridos lusos;
- ?? A configuração “**Exemplares**” deve a designação ao fato de apresentar as mais elevadas pontuações de cidadania de entre os sete grupos emergentes da análise. Esta superioridade tem tradução em impactos e desempenho global mais positivos.

Também aqui, os brasileiros são mais benevolentes do que os portugueses.

Finalmente, a figura 1, que a seguir se expõe, mostra o modo como brasileiros e portugueses distribuíram as suas escolhas pelas várias configurações de cidadania. O dado mais óbvio é o que concerne ao fato de ambos terem optado preferencialmente por descrever comportamentos e impactos de excelentes professores, sendo a tendência mais forte entre os inquiridos brasileiros.

Figura 1: Como os graduados distribuem as suas escolhas pelos professores de diferentes configurações de cidadania



#### 4. Discussão e conclusões

Não parece haver dúvidas de que os graduados valorizam fortemente os comportamentos de cidadania dos seus antigos docentes. Na sua interpretação, para ser considerado um excelente professor, não basta ser conscientizado e estruturado no exercício da função. Também não basta ser forte numa das restantes três dimensões de cidadania (os professores meramente corteses são, aliás, fortemente penalizados nas apreciações dos seus antigos alunos). Para ser incluído no rol dos bons professores, é crucial ser consciente e organizado, ter espírito participativo, ser cortês no trato, e imprimir orientação prática às lições.

Estas asserções são válidas para os graduados portugueses e brasileiros. Por conseguinte, os dados são consonantes com os anteriormente obtidos por REGO (2000b, 2000c) e REGO & SOUSA (2000), quando pesquisaram as concepções de estudantes (acerca de atuais docentes) e de professores (que se debruçaram sobre os seus antigos mestres). A comparação luso-brasileira suscita, porém, que se anotem algumas diferenças:

- ?? Em geral, quando são convidados a descrever os comportamentos de antigos docentes, os graduados inclinam-se para aqueles que consideram ser modelares. Esta tendência atravessa as duas amostras, tendo sido igualmente detectada por REGO (2000b, 2000c) e REGO & SOUSA (2000c) quando pesquisou as concepções de alunos e professores. Será que, à medida que o tempo passa, os antigos alunos (atuais professores) vão ficando mais sensíveis aos “bons exemplos” do que aos “maus”. Será que, ao serem convidados a pensar em seus antigos docentes, recuperam da memória aqueles que mais se salientaram como modelos positivos e guias de ação para o exercício atual das suas atividades profissionais?
- ?? Os brasileiros valorizam mais fortemente o comportamento participativo do que os lusos, ocorrendo o inverso no que concerne à conscientização. É verosímil admitir que a diferença se deva a particularidades das amostras. Mas também é plausível debitá-la às particularidades culturais de cada país. No que concerne especificamente à maior valorização da conscientização pelos portugueses, pode recorrer-se a uma das variáveis da tetralogia de HOFSTEDE (1989, 1997): o controle da incerteza. Esta característica cultural representa a necessidade de regras e de previsibilidade, e concretiza-se pela existência de normas estruturantes da vida social. Nas comparações internacionais, Portugal emerge como o segundo País com maior pendor nesta dimensão cultural (104 pontos, contra 76 do Brasil). Sucede que a conscientização docente do presente estudo contém partículas que podem ser enquadradas, ao nível micro (i.e. da sala de aula), nesse conceito. A sobre-valorização desta dimensão pelos graduados portugueses constituirá um reflexo dessa macro-tendência cultural?
- ?? Para os brasileiros, a cidadania docente marcada pela participação é a única variável que exerce impactos sobre a autoconfiança. Mas, para os portugueses, essa dimensão perde todo o poder explicativo em favor das restantes três dimensões de cidadania. Importa, porém, enfatizar que esta evidência brasileira é congruente com a obtida por REGO (2000a, 2000b, 2000c) e REGO & SOUSA (2000)

em amostra de (atuais) alunos. Também os professores inquiridos por estes pesquisadores expressam ter recebido efeitos positivos da postura participativa dos seus antigos professores, embora a influência seja partilhada pela orientação prática dos mestres. Por conseguinte, adquire verosimilhança a hipótese de a amostra portuguesa que aqui foi adotada como termo de comparação poder conter particularidades de difícil réplica;

- ?? Relativamente aos graduados portugueses, os brasileiros são menos benevolentes quando são chamados a avaliar os efeitos dos perfis de fraca ou mediana cidadania. Todavia, são mais enfáticos na valorização das configurações de mais forte cidadania. Afiguram-se, portanto, menos complacentes na apreciação dos “maus” professores, e mais magnânimos no reconhecimento dos melhores.

A riqueza empírica assim detectada aponta para uma constatação relevante: as concepções dos graduados apontam no mesmo sentido que as percepções dos (atuais) alunos e professores. Importa todavia citar que a presente pesquisa comporta algumas limitações:

- ?? A dimensão da amostra brasileira é inferior ao desejável, fato que dever ser corrigido em estudos vindouros;
- ?? Os inquiridos brasileiros foram recolhidos no seio de uma mesma Universidade e de dois cursos sendo um dos cursos dividido em três ênfases. Estudos posteriores deverão recolher e confrontar dados de diversas instituições e cursos;
- ?? A comparação entre as amostras lusa e brasileira é prejudicada pela diferença de naturezas. Na verdade, embora ambas tenham sido extraídas de diplomados formados numa única Universidade, diferem no seguinte: a portuguesa inclui ex-alunos de quase uma dezena de cursos, enquanto a brasileira se resume a apenas dois cursos (este fato não parece ser ultrapassável pelo fato de um dos cursos englobar graduados de três ênfases);
- ?? A obtenção na mesma fonte (os graduados) dos dados relativos às variáveis dependentes e independentes pode induzir riscos de variância do método comum (PODSAKOFF & ORGAN, 1986). Ou seja: os poderes preditivos gerados pelos CIDOCE podem estar inflacionados pelo fato de terem sido as mesmas pessoas (num mesmo momento) a descrever os comportamentos e os impactos (“este professor teve comportamentos de cidadania, logo teve bons impactos em mim”). Estudos vindouros poderão ter vantagens em

recorrer a metodologias longitudinais (dados de cidadania recolhidos em momento diferente do da recolha dos dados de impacto e desempenho global). Ou, alternativamente, em suprir-se em dupla fonte: por exemplo, alguns graduados descrevem os CIDOCE e outros expressam os impactos e a cotação de desempenho.

?? De qualquer modo, os dados aqui expostos são convergentes com os já obtidos em estudos anteriores de REGO (2000b, 2000c) & REGO & SOUSA (2000). Esta consistência não pode deixar de ser considerada nas tentativas de diagnóstico das fontes de potenciais melhorias da qualidade no ensino superior. Se as concepções de estudantes, professores e graduados apontam para o mesmo ponto focal, então é legítimo propor que os quatro comportamentos sob escrutínio da presente pesquisa devem ser considerados seriamente nesses programas de qualidade. Oxalá novas pesquisas sejam realizadas noutras universidades dos dois países, e até mesmo expandidas para culturas de menores afinidades entre si.

## 5. Bibliografia

- BAILEY, D.; BENNETT, J. The realistic model of higher education. **Quality Progress**, p. 77-79, November, 1996.
- BYRNE, B. Structural Equation Modeling with Lisrel, **Prelis, and Simplis**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- ELLINGTON, H.; ROSS, G. Evaluating teaching quality throughout a university. **Quality Assurance in Education**, 2(2) p.04, 1994.
- FEIGENBAUM, A. Quality education and America's competitiveness. **Quality Progress**, p. 83-84, September, 1994.
- HANSEN, W.; JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom. **Quality in Higher Education**, 2(3) p. 211-217, 1996.
- HELMS, S.; KEY, C. Are students more than costumers in the classroom? **Quality Progress**, p. 97-99, September, 1994.
- HOFSTEDE, G. Organising for cultural diversity. **European Management Journal**, 7(4), p. 390-397, 1989.
- HOFSTEDE, G. **Culturas e Organizações – compreender a nossa programação mental**. Edições Sílabo, 1997.
- HORINE, J.; HAILEY, W.; RUBACH, L. Shaping America's future. **Quality Progress**, p. 41-60, October, 1993.
- HORSBURGH, M. Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. **Quality in Higher Education**, 5(1) p. 9-25, 1999.

- JORESKOG, K.; SORBOM, D. **Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language**. Scientific Software International, 1993
- MARSH, H.; HAU, K.; CHUNG, C.; SIU, T. Confirmatory factor analyses of chinese students' evaluations of university teaching. **Structural Equation Modeling**, 5(2) p. 143-164, 1998.
- MONTANO, C.; UTTER, G. Total quality management in higher education. **Quality Progress**, p. 52-59. August, 1999.
- NUNNALLY, J. **Psychometric Theory** (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill, 1978.
- ORGAN, D. **Organizational Citizenship Behavior: the Good Soldier Syndrome**. Lexington, MA: Lexington Books, 1988.
- ORGAN, D. Organizational citizenship behavior - its construct clean-up time. **Human Performance**, 10, p. 85-97, 1997.
- PODSAKOFF, P.; ORGAN, D. Self-reports in Organizational research: problems and prospects. **Journal of Management**, 12, p. 531- 544, 1986.
- RACE, P. Quality for some? What about the rest? **Quality Assurance in Education**, 2(2), p. 10-14, 1994.
- REGO, A. Cidadania docente universitária – sua relação com o desempenho dos estudantes. Aceite para publicação na **Revista Portuguesa de Educação**. 2000a.
- REGO, A. Comportamentos de cidadania docente universitária – operacionalização de um construto. Aceite para publicação na **Revista de Educação**. 2000b.
- REGO, A. O bom cidadão docente universitário – na senda da qualidade no ensino superior. Aceite para publicação na revista **Educação & Sociedade**. 2000c.
- REGO, A.; SOUSA, L. Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários – a perspectiva dos estudantes e dos professores. **Linhas Críticas** (Universidade de Brasília), 6(10), p. 9-30, 2000.
- ROWLEY, J. Measuring quality in higher education. **Quality in Higher Education**, 2(3), p. 237-255, 1996.
- SALLIS, E. **Total Quality Management in Education**. London: Kogan Page, 1993.
- SCHARGEL, F. Teaching TQM in a inner city high school. **Quality Progress**, p. 87-90, September, 1994.
- SIRVANCI, M. Are students the true customers of higher education? **Quality Progress**, p. 99-102, October, 1996.
- STRINGER, M.; IRWING, P. Students' evaluations of teaching effectiveness: a structural modelling approach. **British Journal of Educational Psychology**, 68, p. 409-426, 1998.
- WILSON, S.; CAMERON, R. Student teacher perceptions of effective teaching: a developmental perspective. **Journal of Education for Teaching**, 22(2), p. 181-195, 1996.
- YORKE, M. This way QA? **Quality Assurance in Education**, 5(2), p. 97-100, 1997.
- ZABALZA, M. Coordenadas básicas para una docencia de calidad en la Universidad: qué caracteriza la calidad de los docentes y la docencia universitaria. Conferência

apresentada ao **I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitária**,  
Santiago de Compostela, 2-4 de Dezembro, 1999.

### Anexo 1

Itens através dos quais os inquiridos declararam os impactos sobre si exercidos pelos seus antigos professores

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fiquei com mais vontade de ir às aulas dele(a).   | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Deixei de ir às aulas dele(a).  |
| Fiquei <b>mais</b> preparado(a) para as dificuldades que vim a enfrentar na vida.       | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Fiquei <b>menos</b> preparado(a).   |
| Fiquei <b>mais</b> interessado(a) pela disciplina.                                      | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Fiquei <b>menos</b> interessado(a) pela disciplina.                                     |
| Devido a ele(a), o meu interesse pelo curso <b>diminuiu</b> .                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Devido a ele(a), o meu interesse pelo curso <b> aumentou</b> .                          |
| Devido a ele(a) senti-me <b>menos</b> preparado(a) para ingressar no mundo do trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Devido a ele(a), senti-me <b>mais</b> preparado(a) para ingressar no mundo do trabalho. |
| Fiquei com <b>mais</b> força para enfrentar as dificuldades da vida.                    | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Fiquei com <b>menos</b> força para enfrentar as dificuldades da vida.                   |
| A minha motivação para estudar <b> aumentou</b> .                                       | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | A minha motivação para estudar <b> diminuiu</b> .                                       |
| Marcou-me <b>negativamente</b> para o resto da vida.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Marcou-me <b>positivamente</b> para o resto da vida.                                    |
| A relação com os meus colegas <b> melhorou</b> .  | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | A relação com os meus colegas <b> piorou</b> .  |
| Senti-me <b>mais</b> auto-confiante.  | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Senti-me <b>menos</b> auto-confiante.   |

### Anexo 2

Caracterização da amostra

| Curso/Especialização | Quantidade | Período decorrido desde o termo do curso | Quantidade |
|----------------------|------------|--|------------|
| Eletrônica           | e46        | Menos de 1 ano                           | 38         |
| Telecomunicações     |            |  |            |
| Eletrotécnica        | 60         | Entre 1 e 3 anos                         | 45         |
| Mecânica             | 25         | Entre 3 e 5 anos                         | 27         |
| Não responde         | 20         | Mais de 5 anos                           | 41         |
| <b>Total</b>         | <b>151</b> | <b>Total</b>                             | <b>151</b> |