

## O BOM CIDADÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA SENDA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

ARMÉNIO REGO\*

*RESUMO:* Este artigo representa uma extensão de trabalho prévio realizado no domínio dos comportamentos de cidadania dos professores universitários (Cidoce). O seu objectivo é o de mostrar como quatro categorias de Cidoce (comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade e cortesia) influenciam a motivação profissional e autoconfiança dos estudantes (actuais ou antigos), assim a cotação global de desempenho que estes lhes atribuem. Retomam-se dados de investigação anteriormente realizada com amostras de estudantes e professores (Rego & Sousa, 2000), procedendo-se à inclusão de uma amostra de diplomados com curso superior. Na globalidade, foram inquiridos 249 estudantes, 123 professores e 209 diplomados. Os estudantes debruçaram-se sobre actuais docentes, e os professores e diplomados foram convidados a descrever os comportamentos dos seus antigos mestres. Os resultados revelam o seguinte: a) os três tipos de participantes nos estudos declaram que as quatro categorias de cidadania influenciam significativamente a sua motivação profissional e autoconfiança; b) todos eles ponderam fortemente esses quatro comportamentos quando são chamados a notar o desempenho global dos seus professores. A consistência desta evidência sugere que podemos estar em presença de comportamentos docentes com forte potencial de melhoria da qualidade do ensino superior, nomeadamente no que concerne à qualidade do processo ensino-aprendizagem.

*Palavras-chave:* Qualidade no ensino superior; Comportamentos de cidadania dos professores universitários; Autoconfiança; Motivação profissional.

---

\* Secção Autónoma de Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro (Portugal). *E-mail:* arego@egi.ua.pt

## Introdução

### 1. Qualidade *versus* processo ensino-aprendizagem

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 (v.g., Horine, Hailley & Rubach, 1993; Schargel, 1994; Ellington & Ross, 1994; Ace, 1994; Feigenbaum, 1994; Helms & Key, 1994; Sirvanci, 1996; Rowley, 1996; Hansen & Jackson, 1996; Bailey & Bennett, 1996; Massy, 1997; Horsburgh, 1999; Montano & Utter, 1999; Zabalza, 1999). Esta significativa expressão do tópico representa, em grande medida, a expansão para o domínio educativo de uma filosofia de gestão que, desde há muito, se vem tentando implementar nas empresas industriais e de serviços (v.g., Hackman & Wageman, 1995; Shemwell, Yavas, & Bilgin, 1998; Zbaracki, 1998).

Para se alcançarem efectivas melhorias qualitárias, importa, todavia, descortinar as áreas de pesquisa e intervenção mais pertinentes. Se se pretende evitar que a eficácia da acção fique seriamente comprometida, é crucial extrair do “terreno” os ensinamentos mais frutuozos. Sucede que, neste domínio, o *processo ensino-aprendizagem* tem sido referido por diversos estudiosos da qualidade (v.g., Schargel, 1994; Ellington & Ross, 1994; Bailey & Bennett, 1996; Hansen & Jackson, 1996; Rowley, 1996; Yorke, 1997; Horsburgh, 1999) como *uma das áreas de intervenção com maior potencial*. Helms & Key (1994) enunciaram eloqüentemente essa tese ao afirmarem que “não há lugar algum onde os resultados positivos da gestão da qualidade total sejam mais necessários do que... na sala de aula” (p. 97). Este artigo insere-se nesse domínio de preocupações e procura dar resposta a um desafio expressivamente manifestado por Hansen & Jackson (1996): “Apesar do extenso discurso sobre a qualidade, a actividade nuclear das universidades – a docência – permanece em grande medida intacta” (pp. 211-212).

É possível que este *déficit* tenha a sua génese na dificuldade que o campo encerra (v.g. Helms & Key, 1994; Rowley, 1996). Mas tal não deve (não pode!) ser impeditivo de que novas pesquisas e contributos sejam procurados e lançados para discussão. Acresce que as ausências e carências contêm, quase sempre, duas facetas: um obstáculo e... uma *oportunidade*. Constituem, até, um convite à criatividade, investigação, reflexão e descoberta de linhas de orientação potencialmente contributivas de melhores desempenhos individuais e organizacionais. Um olhar atento

permite, aliás, verificar que alguns caminhos proveitosos já começaram a ser rasgados. Com efeito, é possível identificar na literatura um elenco significativo de comportamentos docentes com potenciais efeitos positivos sobre os estudantes e, globalmente, 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):

- a) *feedback* da aprendizagem pontual e justo;
- b) preparação dos materiais;
- c) clareza das explicações;
- d) pontualidade;
- e) entusiasmo;
- f) dinamismo;
- g) encorajamento da participação;
- h) actuação amistosa, interesse pelos estudantes e disponibilidade para os atender;
- i) espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas;
- j) credibilidade e fiabilidade nas avaliações;
- k) promoção da autonomia e da aprendizagem activa;
- l) justiça, cortesia e conscienciosidade no exercício do papel docente.

## 2. Comportamentos de cidadania docente universitária

Alguns dos comportamentos mais vinculados nessas pesquisas apresentam semelhanças com os comportamentos de cidadania docente universitária (Cidoce). Estes podem ser definidos como os *comportamentos (tendencialmente) 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 (Smith, Organ & Near, 1983; Van Dyne, Cummings & Parks, 1995; Organ & Ryan, 1995; Organ, 1988, 1997; Podsakoff et al., 1997; Netemeyer et al., 1997; MacKenzie et al., 1998; Organ & Paine, 1999), tendo sido adaptada e desenvolvida por Rego &

Sousa (Rego, 1999; Rego & Sousa, 1999a). Depois de obterem itens na literatura (Marsh et al., 1998; Stringer & Irwing, 1998; Rego & Sousa, 1999b) e de analisarem o material semântico obtido em entrevistas semi-estruturadas junto de 49 estudantes e 7 professores universitários (a quem foi solicitado que referissem actos característicos de antigos professores que considerassem excelentes), os dois investigadores operacionalizaram o constructo, 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* 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 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.

Nas suas investigações, Rego & Sousa enfatizaram as ações pedagógicas mais presumivelmente ligadas ao desempenho dos estudantes, procurando suprir a ausência de estudos nessa matéria. Enveredaram por uma tal via comportamental por três razões:

- a) Em primeiro lugar, notaram que os instrumentos e constructos 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 actos direccionados para a organização escolar e 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 proficuo 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 instituição).
- c) Em terceiro lugar, procuraram responder ao desafio lançado por Hansem & Jackson (1996): “*A menos que se actue sobre o processo ensino-aprendizagem, as mudanças na gestão da qualidade suscitarão, apenas, benefícios diminutos*” (p. 211-212. Grifo nosso).

O presente artigo visa expor os resultados de diversos estudos cujo objectivo é o de relacionar os comportamentos de cidadania dos professores universitários com três variáveis: a) o *desempenho* global dos professores, tal como atribuído pelos seus alunos (actuais ou antigos); b) a *motivação profissional* e a *auto-confiança* dos seus estudantes. Sucinta e simplesmente, será exposta diversa evidência empírica susceptível de contribuir para responder a duas questões básicas. Primeira: o que significa ser um “exce-lente” professor universitário? Segunda: haverá diferenças entre as concepções de estudantes, professores e diplomados com curso superior?

### 3. Metodologia

Foram inquiridos 249 estudantes universitários, 123 professores e 209 diplomados com curso superior. Os estudantes provinham de 27 cursos superiores (das áreas de letras/humanidades, engenharias, ciências, gestão/economia) e frequentando entre o 1º e o 5º ano. Os professores exerciam actividade na Universidade de Aveiro, distribuindo-se por diversos departamentos (gestão, engenharia, química, física, educação, biologia, geologia, comunicação e arte, matemática) dessa instituição. Os diplomados eram detentores de diplomas de diversa natureza, exerciam actividades profissionais diversas e haviam terminado os seus cursos em momentos bastante distintos. A sua caracterização encontra-se em anexo.

Os participantes foram abordados do seguinte modo: a) os estudantes foram convidados a reflectir sobre um actual professor, à sua escolha; b) aos professores e diplomados foi solicitado que reflectissem sobre um antigo docente, também à sua escolha. A todos foi proposto que escolhessem e pensassem num docente, cujo comportamento pudessem descrever com algum rigor, independentemente de gostarem ou

não dele, de o considerarem ou não competente, e qualquer que fosse o sexo, idade ou área de actividade. O inquérito que lhes foi proposto continha três partes principais:

a) Na primeira, a pessoa era convidada a responder ao questionário de medida dos Cidoce, assinalando em que medida as afirmações enunciadas se aplicavam ao docente em que havia pensado, através de uma escala tipo Likert de 7 pontos (1: “não se aplica nada”; ...; 7: “aplica-se completamente”). O questionário tem duas versões. Na sua forma extensa (aplicada aos estudantes), comporta 32 itens. Na sua forma reduzida (respondida por professores e diplomados), integra 14 descritores (Tabela 1). No presente artigo, para efeitos comparativos, apenas se apresentam os dados relativos à forma sucinta.

b) Na segunda parte, era solicitado ao inquirido que referisse os impactos que esse professor havia exercido sobre si, através de 10 escalas de diferencial semântico (também com 7 pontos). Estes descritores haviam sido recolhidos por Rego & Sousa (Rego, 1999; Rego & Sousa, 1999a) em duas fontes. Primeira: entrevistas semi-estruturadas a 13 estudantes, os quais foram convidados a pensar em excelentes (antigos) professores, e a reportar os efeitos que eles haviam exercido sobre a sua vida. Segunda: análise do material semântico obtido na fase exploratória de recolha de itens para o instrumento de medida dos Cidoce. Com efeito, os 49 estudantes e 7 professores participantes nesse estudo exploratório não se limitaram a citar comportamentos, antes extravasaram para os efeitos sentidos e para as razões pelas quais consideravam exemplares os professores escolhidos.

c) Na terceira, solicitava-se ao indivíduo que atribuísse uma cotação global de desempenho ao professor em mente, numa escala de 1 (“péssimo professor”) a 20 (“excelente professor”). Esta escala é similar à que é utilizada pelos docentes para avaliarem o desempenho dos seus alunos.

Os dados de cidadania e impactos foram sujeitos a uma análise factorial confirmatória (Joreskog & Sorbom, 1993; Byrne, 1998). Foi testado o modelo de seis dimensões emergente da investigação de Rego (1999): quatro para a cidadania e duas para os impactos (motivação profissional e auto-confiança) – o resultado encontra-se na Tabela 1. Globalmente, os índices de ajustamento do modelo são satisfatórios e as consistências internas satisfazem o valor mínimo de 0.70 sugerido por Nunnally (1978).

Tabela 1  
Análise factorial confirmatória (solução completamente estandardizada)

	<b>Diplomados + professores + estudantes</b> (n=581)
<b>Comportamento participativo</b>	<b>(0.82)</b>
Fomenta a participação dos alunos na aula.	0.81
Dialoga abertamente com os alunos.	0.82
Quando pede a opinião dos alunos... toma as ideias deles em consideração.	0.79
<b>Orientação prática</b>	<b>(0.88)</b>
Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos.	0.85
Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas.	0.88
Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos.	0.80
<b>Conscienciosidade</b>	<b>(0.91)</b>
Expõe a matéria de modo organizado.	0.89
Nas aulas, não segue um fio de pensamento (i.e., "mistura tudo") (I).	-0.79
Prepara bem as aulas.	0.85
É metódico na exposição da matéria.	0.82
<b>(Des)Cortesia</b>	<b>(0.85)</b>
Culpa os alunos pelos maus resultados (I).	0.67
Marginaliza os alunos de que não gosta (I).	0.84
Trata com indiferença os alunos menos bons (I).	0.78
Quando os alunos vão ao gabinete para esclarecer dúvidas... faz troça dos erros cometidos (I).	0.76
<b>Motivação profissional</b>	<b>(0.88)</b>
Sentimento de preparação para enfrentar as dificuldades ao longo da vida.	0.79
Interesse pelo curso.	0.76
Sentimento de preparação para ingressar no mundo do trabalho.	0.78
Motivação para estudar.	0.75
Influência marcante na vida.	0.75
<b>Auto-confiança</b>	<b>(0.70)</b>
Força para enfrentar as dificuldades da vida.	0.74
Relação com os colegas.	0.44
Autoconfiança.	0.78

<i>Índices de ajustamento</i>	
Qui-quadrado (p)	540.78 (0.000)
Qui-quadrado/Graus de liberdade	2.8
<i>Root mean square root of approximation</i>	0.057
<i>Goodness of fit index</i>	0.92
<i>Adjusted goodness of fit index</i>	0.90
<i>Parsimony goodness of fit index</i>	0.71
<i>Normed fit index</i>	0.93
<i>Non-normed fit index</i>	0.94
<i>Parsimony normed fit index</i>	0.78
<i>Comparative fit index</i>	0.95
<i>Incremental fit index</i>	0.95
<i>Relative fit index</i>	0.91
N crítico	244.303

Entre parêntesis: alphas de Cronbach

(I) AS PONTUAÇÕES NESTES ITENS FORAM INVERTIDAS.

#### 4. Resultados

A Tabela 2 expõe as médias, desvios-padrão e correlações entre as variáveis. Em geral, as variáveis de cidadania relacionam-se significativamente entre si, com as duas variáveis de impacto (especialmente a motivação profissional) e a cotação global de desempenho. Estes valores correlativos são similares para os três tipos de inquiridos (estudantes, professores e diplomados).

A Tabela 3 expõe os resultados para as análises de regressão. Procura evidenciar o poder explicativo das dimensões de cidadania para a cotação de desempenho, a motivação profissional e a auto-confiança. A sua leitura permite extrair algumas tendências, designadamente:

- a) Todas as variáveis de cidadania explicam de modo bastante expressivo a cotação de desempenho e a motivação profissional. Ou seja, tanto estudantes como professores e graduados ponderam fortemente esses quatro tipos de comportamento quando avaliam o desempenho dos seus mestres (actuais ou antigos), e quando reflectem sobre a influência por eles exercida na sua própria motivação profissional. Os efeitos exercidos pelos Cidoce sobre a autoconfiança são menos notórios.
- b) 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.

Tabela 2  
Médias, desvios-padrão e correlações

	<i>Média</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Comportamento participativo	4.3	1.5	-						
2. Orientação prática	4.4	1.5	0.70	-					
3. Conscienciosidade	5.2	1.5	0.39	0.46	-				
4. Cortesia	5.4	1.5	0.52	0.42	0.43	-			
5. Cidoce global (média das 4 dimensões)*	4.8	1.2	0.84	0.82	0.73	0.75	-		
6. Motivação profissional	4.7	1.4	0.67	0.74	0.59	0.54	0.81	-	
7. Autoconfiança	4.6	0.9	0.42	0.46	0.33	0.36	0.50	0.66	-
8. Cotação de desempenho docente	13.5	5.0	0.71	0.69	0.65	0.58	0.84	0.84	0.49

Todos os coeficientes são significativos para  $p < 0.001$

\* O alpha de Cronbach, com a inclusão das 4 dimensões, cifra-se em 0.79

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

	<b>Estudantes</b>			<b>Professores</b>			<b>Diplomados</b>		
	(n=249)			(n=123)			(n=209)		
	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Auto-confiança	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Auto-confiança	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Auto-confiança
Comp. participativo	0.47***	0.32***	0.24*	0.19***	0.17*	0.19*	0.25***	0.16**	0.05
Orientação prática	0.15**	0.37***	0.13	0.25***	0.44***	0.36***	0.22***	0.36***	0.20**
Conscienciosidade	0.28***	0.19***	0.07	0.41***	0.26***	-0.03	0.36***	0.31***	0.19**
Cortesia	0.15***	0.13**	0.04	0.20***	0.13*	0.07	0.25***	0.17***	0.32***
<b>F</b>	<b>124.86***</b>	<b>107.96***</b>	<b>11.38***</b>	<b>11.38***</b>	<b>0.57</b>	<b>2.87***</b>	<b>204.97***</b>	<b>125.13***</b>	<b>37.66***</b>
<b>R<sup>2</sup> ajustado</b>	<b>67%</b>	<b>64%</b>	<b>15%</b>	<b>71%</b>	<b>59%</b>	<b>28%</b>	<b>0.79</b>	<b>0.70</b>	<b>0.40</b>

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

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

d) Quando se trata de avaliar o desempenho global dos docentes, os diplomados e os professores ponderam a conscienciosidade e a orientação prática em maior grau do que os estudantes. Estes, por seu turno, valorizam mais o comportamento participativo.

e) A orientação prática representa a categoria de cidadania mais fortemente relacionada com a motivação profissional declarada, seja para os estudantes, os professores ou os diplomados.

f) Enquanto os estudantes declaram que os seus níveis de autoconfiança 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.

Para testarmos a eventual existência de efeitos moderadores provocados pelo tipo de curso realizado, a actividade profissional dos diplomados e o tempo decorrido desde o *terminus* do curso, executámos 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/directores); 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 registo, exceptuando uma pequena tendência: os diplomados com cursos de engenharia são mais sensíveis à orientação prática.

A tabela 4 expõe a caracterização de seis 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 inter-grupos nas variáveis de cidadania, de impacto e de desempenho global. Os agrupamentos podem ser assim caracterizados:

- a) Os docentes do grupo 1 foram denominados “Fracos” por apresentarem baixas notações em todas as dimensões de cidadania. Todos os tipos de inquiridos lhes atribuem cotação de desempenho bastante “negativa”. Os efeitos exercidos sobre a mo-

**Tabela 4**  
Desempenho global e impactos dos docentes com diferentes configurações de cidadania (Valores médios para cada grupo)

	<i>Grupo 1</i> <b>Fracos</b>	<i>Grupo 2</i> <b>(‘Apenas’ cortesies</b>	<i>Grupo 3</i> <b>Conscien- ciosos</b>	<i>Grupo 4</i> <b>Regulares</b>	<i>Grupo 5</i> <b>Profissionais diligentes</b>	<i>Grupo 6</i> <b>Exemplares</b>	<i>Nº de pares de grupos diferentes*</i>
	<i>(n=61)</i>	<i>(n=49)</i>	<i>(n=77)</i>	<i>(n=54)</i>	<i>(n=165)</i>	<i>(n=166)</i>	
<b>Comportamento participativo</b>	2.6	3.1	2.6	4.6	4.9	5.5	11
<b>Orientação prática</b>	2.4	3.5	2.7	4.8	4.4	5.9	14
<b>Conscienciosidade</b>	2.8	3.3	5.6	4.0	5.8	6.2	13
<b>Cortesia</b>	2.9	5.5	4.9	4.5	6.3	6.0	13
<b>Cidoce global</b> (média das pontuações nos 4 Cidoce)	2.7	3.9	3.9	4.5	5.3	5.9	14
<b>Cotação de desempenho docente</b>							
<i>Atribuída pelos estudantes</i>	<b>5.9</b>	<b>9.3</b>	<b>9.3</b>	<b>13.6</b>	<b>15.0</b>	<b>16.5</b>	11
<i>Atribuída pelos professores</i>	<b>8.8</b>	<b>9.1</b>	<b>13.4</b>	<b>14.6</b>	<b>17.5</b>	<b>17.7</b>	11
<i>Atribuída pelos graduados</i>	<b>5.1</b>	<b>7.7</b>	<b>9.8</b>	<b>12.1</b>	<b>16.6</b>	<b>17.6</b>	11
<b>Motivação profissional</b>							
<i>Estudantes</i>	<b>3.0</b>	<b>3.6</b>	<b>3.6</b>	<b>4.6</b>	<b>4.8</b>	<b>5.8</b>	11
<i>Professores</i>	<b>3.2</b>	<b>3.6</b>	<b>4.7</b>	<b>4.9</b>	<b>5.5</b>	<b>5.6</b>	7
<i>Graduados</i>	<b>2.6</b>	<b>3.4</b>	<b>3.2</b>	<b>4.5</b>	<b>5.5</b>	<b>5.9</b>	11
<b>Autoconfiança</b>							
<i>Estudantes</i>	<b>3.9</b>	<b>4.0</b>	<b>4.3</b>	<b>4.4</b>	<b>4.5</b>	<b>5.0</b>	3
<i>Professores</i>	<b>4.0</b>	<b>4.2</b>	<b>4.1</b>	<b>4.8</b>	<b>4.6</b>	<b>4.9</b>	2
<i>Graduados</i>	<b>3.5</b>	<b>4.3</b>	<b>4.4</b>	<b>4.5</b>	<b>5.0</b>	<b>5.1</b>	6

Teste Scheffé, P<0.05

- tivação profissional e a autoconfiança são, igualmente, os mais fracos de entre os seis agrupamentos. Em termos gerais, os professores inquiridos são mais benevolentes nas apreciações destes docentes, e os diplomados são os mais contundentes na avaliação negativa.
- b) Aos elementos do grupo 2 foi imputada a designação de “**Apenas corteses**”. As suas notações de cidadania são geralmente baixas, mas apresentam uma elevada pontuação em cortesia. Assemelham-se a docentes simpáticos, mas que são pouco empenhados na preparação das aulas, pouco organizados e metódicos na leccionação, fracos promotores da participação dos alunos, e modestamente orientados para a ilustração da matéria com exemplos práticos e da vida pessoal. São alvo de cotações negativas de desempenho por parte de todos os tipos de inquiridos, especialmente os graduados. Os três tipos de inquiridos declaram que os efeitos por eles exercidos sobre a motivação profissional e a autoconfiança são igualmente fracos, embora melhores do que os ocorridos para o grupo anterior.
  - c) Os docentes englobados no terceiro agrupamento foram denominados “**Conscienciosos**”: as suas pontuações nas duas primeiras dimensões de cidadania são fracas, mas expressam elevada orientação conscienciosa (e pautam-se por um espírito moderadamente cortês). São uma espécie de docentes que se preocupam com o rigor e organização das suas aulas, adoptam um relacionamento harmonioso e cortês, mas descuram a vertente prática das aulas e o fomento da participação dos alunos. Denotam uma cotação de desempenho globalmente positiva, embora modesta. **Os professores que participaram nos estudos parece, no entanto, apreciarem relativamente bem este perfil nos seus antigos mestres.** Com efeito, para além da razoavelmente elevada cotação de desempenho que lhes atribuem, declaram terem sido bastante influenciados por eles no que concerne à motivação profissional. É possível que tal se deva, fundamentalmente, ao pendor consciencioso.
  - d) No quarto grupo estão agrupados os elementos que nomeámos “**Regulares**”. São medianamente orientados para todas as dimensões de cidadania. Em geral, todos os inquiridos os consideram razoavelmente bons docentes, embora seja de notar a menor apreciação de que são alvo por parte dos graduados. Os profes-

- sores que participaram do estudo, por seu turno, são mais benevolentes, denotando apreciar bastante este perfil nos seus antigos mestres. Em geral, todos os inquiridos consideram que eles influenciaram de modo positivo os seus níveis de motivação profissional e autoconfiança.
- e) Os docentes do agrupamento “Profissionais diligentes” caracterizam-se por pontuações bastante elevadas em todas as dimensões de cidadania, recebendo cotações de desempenho igualmente expressivas por parte de estudantes, professores e graduados. A influência por eles exercida sobre as duas variáveis de impacto é globalmente bastante positiva, qualquer que seja o tipo considerado de inquiridos.
  - f) Finalmente, os docentes do sexto grupo receberam a designação de “Exemplares”, devido ao facto de serem considerados excelentes cidadãos docentes em todas as dimensões comportamentais. O reflexo mais claro deste perfil está projectado na cotação de desempenho que todos os inquiridos lhes atribuem – a mais elevada dentre todos os grupos. Os impactos exercidos sobre a motivação profissional e a autoconfiança são mais elevados do que os verificáveis em qualquer dos agrupamentos anteriores.

## 5. 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 tetra-dimensional 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. Há, por conseguinte, razões acrescidas para prosseguir as pesquisas com o recurso ao instrumento em causa.

Em segundo lugar, importa referir que os elementos empíricos evidenciados revelam que a excelência docente universitária implica que os professores promovam a participação dos alunos, confirmem às aulas um pendor prático, sejam conscienciosos na preparação e organização das lições, e adotem condutas cordiais e corteses. Não basta ser consciencioso, nem é suficiente ser simpático/cortês: é necessário conciliar as quatro categorias de cidadania. Estas concepções são perfilhadas pelos professores e diplomados, mas também pelos estudantes.

Por conseguinte, contrariamente a uma ideia por vezes detectada na vida académica, afigura-se que os estudantes não procedem a apreciações *naïves* 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 “Apenas 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 e diplomados

Ou seja: também 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 e dos já diplomados. 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.

Esta recorrente evidência empírica projecta 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 & Irving, 1998; Rowley, 1996) e às “avaliações pelos estudantes da qualidade educativa” (v.g., Marsh et al., 1998). 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 lhe 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: para as mesmas configurações de cidadania docente (Tabela 4), os professores inquiridos tendem a ser mais *benevolentes* nas

cotações de desempenho atribuídas aos seus antigos mestres e nos impactos que declaram ter deles recebido. Os diplomados, por seu turno, são tendencialmente mais contundentes nas apreciações negativas. No que respeita à benevolência dos professores, é possível que ela resulta da renitência sentida pelos próprios em atribuírem pontuações excessivamente negativas aos seus colegas de profissão. É igualmente presumível que, devido à experiência docente entretanto adquirida, sejam mais capazes de compreender as dificuldades da função e se sintam menos propensos a juízos extremadamente negativos. Relativamente aos diplomados, pode admitir-se que a sua maior contundência se deve à experiência profissional que lhes suscita uma maior consciencialização das deficiências formativas recebidas de professores com fraco espírito de cidadania docente.

Terceira: 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 cientes da importância dos ensinamentos práticos que os professores lhes transmitiram (ou não). E que lhes revele a importância da conscienciosidade profissional, isto é, do rigor, método e organização. Pode suceder que, com a experiência de vida, sintam que os antigos docentes mais conscienciosos foram aqueles que, no médio/longo prazo, vieram a produzir efeitos mais proveitosos nas suas vidas.

Quarta: a cortesia é mais ponderada pelos diplomados do que pelos estudantes e professores. Ela representa, mesmo, a categoria comportamental que mais explica a respectiva autoconfiança. O dado pode parecer surpreendente, mas não deixa de chamar a atenção para a importância dos actos docentes não especificamente ligados aos conteúdos programáticos formais. 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 académico. Segundo o investigador, o resultado poderia significar uma de duas coisas:

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

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.

Ora, o que os dados empíricos emergentes dos actuais estudos sugerem é que, porventura, a cortesia representa algo mais do que a génese da benevolência docente. Ela pode constituir, complementarmente com outros actos de cidadania, uma actividade docente de natureza sócio-afectiva com impactos significativos sobre a motivação, empenho, entusiasmo, satisfação, identificação pessoal, autoconfiança, identificação pessoal e maior disponibilidade para assumir responsabilidades dos estudantes (Podsakoff et al., 1990; Harvie & Leiter, 1999; Yukl, 1998). Por essas vias, é susceptível de incrementar os níveis de dedicação ao trabalho, estimulação e aprendizagem (Stringer & Irving, 1998).

Quinta: as tendências detectadas são extensivas aos diplomados com vários tipos de curso e diferentes profissões. E parecem ser 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.

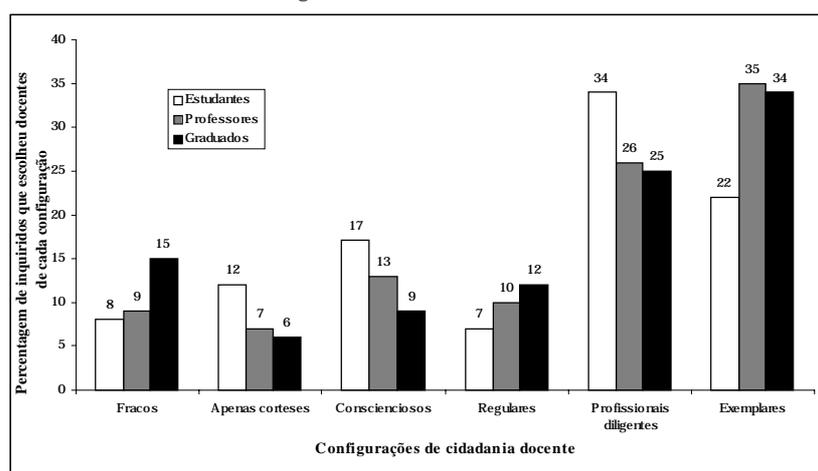
Finalmente, importa reter um aspecto que, embora (aparentemente) colateral, pode ajudar a compreender as concepções manifestadas pelos inquiridos. Na verdade, tanto os estudantes como os professores e os diplomados direccionaram as suas escolhas para docentes que são por eles considerados “bons” ou “excelentes” (vide figura 1). A prevalência de escolhas de perfis docentes “positivos” é, por conseguinte, extensiva aos estudantes. Este dado parece contrariar uma noção corrente, segundo a qual 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. Sublinhe-se, todavia, que a tendência é mais expressiva para os professores e diplomados inquiridos do que para os estudantes. Daqui emergem dois comentários:

a) Por razões corporativistas, é possível que os docentes se sintam 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) Ao serem convidados a reflectir sobre os seus antigos mestres, é presumível que os professores e restantes diplomados recuperem da memória aqueles que mais se salientaram como modelos positivos para a sua própria actividade actual.

Figura 1  
Distribuição das escolhas dos inquiridos pelas várias configurações de cidadania docente



Qui-quadrado: 28.97

Gráus de liberdade: 10

Significância: 0.001

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 factores 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 umnexo 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 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.

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., Marsh et al., 1998; Rowley, 1996). Eles 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 e diplomados que se debruçaram sobre os seus *antigos* docentes, como pelos estudantes que avaliaram os seus *actuais* professores. Todos consideram que as quatro categorias de cidadania definem vincadamente o perfil de um “bom” professor universitário e exercem efeitos sobre a sua motivação profissional e (menos expressivamente) autoconfiança.

É possível que isso ocorra porque os professores que agem como “bons cidadãos” funcionem como modelos passíveis de imitação, gerem ambientes promotores do *envolvimento activo* dos estudantes e do seu *desenvolvimento*, criem *expectativas positivas* nos seus alunos que induzem estes na tentativa de as cumprir, promovam as relações de *confiança*, transmitam *entusiasmo*, suscitem fenómenos de *identificação pessoal*, concitem *satisfação* e sentimentos de *auto-eficácia*, estimulem a aprendizagem, transmitam mensagens conducentes à *assunção de responsabilidades*.

Não pode daqui extrair-se simplisticamente a tese de que os comportamentos simultaneamente valorizados por professores, estudantes e diplomados 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.

Estes estudos representam, por conseguinte, um passo adicional 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. Eles ajudam, 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 verossímeis. 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 diplomados e os actuais professores carecem dessa capacidade!

*Recebido para publicação em março de 2000.*

THE UNIVERSITY TEACHER AS A GOOD CITIZEN:  
IN SEARCH OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION

**ABSTRACT:** *This paper extends previous research in the field of citizenship behaviors of university teachers (CBUT). It aims at showing how four dimensions of CBUT (participatory behavior, practical orientation, conscientiousness and courtesy) explain: a) the professional motivation and self-confidence of students; b) the way students evaluate teachers' performance. Previous data obtained from students and teachers samples are retaken, and a sample of graduates is added. The whole sample comprises 249 students (who described the behaviors of an actual teacher of their choice) plus 123 teachers and 209 graduates (who were invited to report the behaviors of a former teacher). The main findings are the following: a) students, teachers and graduates consider that the four behaviors of their (actual or former) teachers influenced significantly their own professional motivation and self-confidence; b) the three types of participants in the study attribute a high value to the four CBUT when evaluating the performance of their (actual or former) teachers. The consistency of these findings suggests that the CBUT can be an important source of quality in higher education, namely as for as the teaching-learning process is concerned.*

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

#### Referências bibliográficas

- BAILEY, D. & BENNETT, J.V. The realistic model of higher education. *Quality Progress*, nov. 1996, p.77-79.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge, 1990.
- BYRNE, B.M. *Structural Equation Modelling with Lisrel, Prellis, and Simplis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- ELLINGTON, H. & ROSS, G. Evaluating teaching quality throughout a university. *Quality Assurance in Education*, 2(2), 1994, p. 4-9.
- FEIGENBAUM, A.V. Quality education and America's competitiveness. *Quality Progress*, September, 1994, p. 83-84.
- HACKMAN, J.R. & WAGEMAN, R. Total quality management: Empirical, conceptual and practical issues. *Administrative Science Quarterly*, 40, 1995, p. 309-342.

- HANSEN, W.L. & JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, 2(3), 1996, p. 211-217.
- HARVIE, P. & LEITER, M.P. Engagement in learning: Teacher behavior and student response. Paper presented at the *107<sup>th</sup> 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, 1994, p. 97-99.
- HINDLE, Tim. *Como fazer comunicações*. Livraria Civilização Editora, 1998.
- HORINE, J.E., HAILEY, W.A. & RUBACH, L. Shaping America's future. *Quality Progress*, October, 1993, p. 41-60.
- HORSBURGH, M. Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. *Quality in Higher Education*, 5(1), 1999, p. 9-25.
- JORESKOG, K. & SORBOM, D. *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Scientific Software International, 1993.
- KOH, W., STEERS, R., & TERBORG, J. The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 1995, p. 319-333.
- MACKENZIE, S.B., PODSAKOFF, P.M. & AHEARNE, M. Some Possible Antecedents and Consequences of In-Role and Extra-Role Salesperson Performance. *Journal of Marketing*, 62, Jul. 1998, p. 87-98.
- MARSH, H.W., HAU, K., CHUNG, C. et al. Confirmatory factor analyses of chinese students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, 5(2), 1998, p. 143-164.
- MONTANO, C.B. & UTTER, G.H. Total quality management in higher education. *Quality Progress*, Aug. 1999, p. 52-59.
- NETEMEYER, R.G., BOLES, J.S., MCKEE, D. et al. An Investigation Into the Antecedents of Organizational Citizenship Behaviors in a Personal Selling Context. *Journal of Marketing*, 61, 1997, p. 85-98.

- NUNNALLY, J.C. *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, 1998.
- \_\_\_\_\_. Organizational Citizenship Behavior – its construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 1997, p. 85-97.
- 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*, 14, 1999, p. 338-368.
- ORGAN, D.W. & RYAN, K. A Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior. *Personnel Psychology*, 48, 1995, p. 775-802.
- PESTANA, M.H. & GAGEIRO, J.N. *Análise de dados em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo, 1998.
- PODSAKOFF, P.M., MACKENZIE, S.B., MOORMAN, R.H. et al. Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 1990, p. 107-142.
- RACE, P. Quality for some? What about the rest? *Quality Assurance in Education*, 2(2), 1994, p. 10-14.
- REGO, A. Ilustração empírica da pertinência da longitudinalidade – Cidadania docente *versus* desempenho dos estudantes universitários. Aceite para publicação nas Actas do Colóquio *Metodologias de Investigação em Educação*, Cidine, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, 25-26 Jun. 1999.
- REGO, A. & SOUSA, L. (1999a). Citizenship behaviors of university teachers and their impact on subordinates. Paper presented at the 57<sup>th</sup> Annual Convention of International Council of Psychologists, Salem, Massachusetts, 15-19 Augusto, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Comportamentos de cidadania do professor: Sua importância para a comunidade escolar. *Revista de Educação*, VIII (1), 1999b, p. 57-63.

- \_\_\_\_\_. Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários – A perspectiva dos estudantes e dos professores. *Linhas Críticas* 6(10), Universidade de Brasília, 2000, p. 9-30.
- REIS, E. *Análise de clusters: Um método de classificação sem preconceitos*. Lisboa: ISCTE/Giesta, 1991.
- ROWLEY, J. Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 2(3), 1996, p. 237-255.
- SCHARGEL, F.P. Teaching TQM in a inner city high school. *Quality Progress*, Sept. 1994, p. 87-90.
- SHEMWELL, D.J., YAVAS, U. & BILGIN, Z. Customer-service provider relationships: An empirical test of a model of service quality, satisfaction and relationship-oriented outcomes. *International Journal of Service Industry Management*, 9(2), 1998, p. 155-168.
- SIRVANCI, M. Are students the true customers of higher education? *Quality Progress*, Octob. 1996, p. 99-102.
- SKARLICKI, D.P. & LATHAM, G.P. Organizational citizenship behavior and performance in a university setting. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 12(3), 1995, p. 175-181.
- SMITH, C., ORGAN, D., & NEAR, J. Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents, *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 1983, p. 653-663.
- STRINGER, M. & IRWING, P. Students' evaluations of teaching effectiveness: A structural modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 1998, p. 409-426.
- 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: L.L. Cummings & B.M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, vol. 17, Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1995, p. 215-285.
- YORKE, M. This way QA? *Quality Assurance in Education*, 5(2), 1997, p. 97-100.
- YUKL. G. *Leadership in organizations* 4<sup>th</sup> ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1998.

ZABALZA, M. Coordinadas 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 dez. 1999.

ZBARACKI, M.J. The rhetoric and reality of total quality management. *Administrative Science Quarterly*, 43, 1998, p. 602-636.

Anexo  
Caracterização da amostra de diplomados

---

<b>Actividade profissional</b>	<b>Quantidade de inquiridos</b>
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
Directores, gestores, administradores, gerentes	46

---

---

<b>Graduação obtida</b>	<b>Quantidade de inquiridos</b>
Cursos via-ensino e “humanidades”	52
Ciências (Química, Física, Biologia, Geologia)	32
Engenharias	69
Gestão e Economia	45
Outros	11

---

---

<b>Há quanto tempo terminaram o curso?</b>	<b>Quantidade de inquiridos</b>
Menos de 3 anos	88
Entre 3 e 8 anos	63
Mais de 8 anos	58

---