
Comportamentos de cidadania dos professores universitários – um construto com promissora infância

Arménio Rego¹

Resumo

O artigo focaliza a sua atenção nos trabalhos que vêm sendo produzidos no domínio dos comportamentos de cidadania docente universitária (CIDOCE). Este construto foi proposto por Rego (2000a, 2000b, Rego & Sousa, 2000a, 2000b; Rego, 2001; Rego & Reis, no prelo), e tem revelado propriedades psicométricas muito satisfatórias. A importância das quatro categorias comportamentais que integram o construto (comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade e cortesia) é aferível por duas constatações principais. Primeira: os CIDOCE têm revelado potencial explicativo para a motivação profissional, a autoconfiança e o desempenho académico dos estudantes. Segundo: os estudantes, os professores e os diplomados (portugueses e brasileiros) denotam concepções muito convergentes acerca da importância desses comportamentos e do seu significado para a excelência do desempenho docente. Os vários trabalhos empíricos entretanto produzidos justificam que se proceda a uma análise globalizante dos pontos fortes e fracos do construto e do instrumento que o operacionaliza, e que se abram algumas avenidas de pesquisa passíveis de contribuir para o seu desenvolvimento e para o reforço da sua aplicabilidade (nos domínios teórico, empírico e da prática pedagógica). É este o objectivo do presente artigo.

63

¹ Doutor em Organização e Gestão de Empresas. Secção Autónoma de Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro (arego@egi.ua.pt)

Palavras-chave: comportamentos de cidadania docente universitária; qualidade no ensino superior.

Citizenship behaviors of university teachers - the promising childhood of the construct

This article focus on the construct of citizenship behaviours of university teachers (CBUT) proposed by Rego (Rego, 2000a, 2000b, Rego & Sousa, 2000a, 2000b; Rego, 2001; Rego & Reis, in press). CBUT construct has shown good psychometric properties and its relevance is twofold. On the one hand, CBUT explain professional motivation, self-confidence and academic achievement of students. On the other hand, students, teachers and graduates (Portuguese and Brazilian) have similar points of view about the importance of the CBUT for the teacher performance. The empirical work already produced suggests the need to move on to a global analysis that allows a) to discuss the weaknesses and strengths of the construct and of the respective measurement instrument; b) to highlight some directions for future research.

Keywords: Citizenship behaviours of university teachers; quality in higher education.

1. Introdução

Os investigadores da psicologia industrial/organizacional desde há muito vêm alertando para a importância dos comportamentos extra-papel, isto é, os comportamentos discricionários que ultrapassam as expectativas de papel e os conteúdos funcionais formalmente estabelecidos mas que, simultaneamente, beneficiam a organização (v.g., Barnard, 1938; Katz, 1964; Katz & Kahn, 1966, 1978). A génese desta perspectiva foi lapidarmente desenhada por Katz quando afirmou que “qualquer organização que dependa apenas dos comportamentos prescritos é um sistema social muito frágil” (1964:132).

Desta concepção viriam a brotar várias linhas de pesquisa, sendo a mais proeminente a que se debruçou sobre os comportamentos de cidadania organizacional (CCO) (Smith *et al.*, 1983; Organ, 1988, 1997; Van Dyne *et al.*, 1995; Organ & Ryan, 1995; Podsakoff *et al.*, 1997, 2000; Netemeyer *et al.*, 1997; Organ & Paine, 1999; MacKenzie *et al.*, 1999; Rego, 2000c, 2000d). A definição mais frequentemente utilizada pelos investigadores é aquela que Organ (1988; 1990) enunciou há mais de uma década: os comportamentos de cidadania organizacional são “os comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que, no agregado, promovem o funcionamento eficaz da organização” (1988:4).

Apesar de desenvolvimentos posteriores terem apontado para várias fraquezas ou imperfeições desta definição (v.g., Van Dyne *et al.*, 1994, 1995; Organ, 1997; Pond *et al.*, 1997; Lam *et al.*, 1999), parece ser razoável empregar três elementos para caracterizar os CCO: a) têm mais probabilidade do que outros de não fazerem parte do papel ou do elenco de obrigações das pessoas; b) é também maior a probabilidade de não serem contratualmente (oficialmente) recompensados; c) contribuem para a eficácia das organizações.

Os CCO têm sido profusamente estudados (ver sínteses em Organ & Ryan, 1995; Organ & Paine, 1999; Podsakoff *et al.*, 2000), mas são escassos os estudos que se debruçam sobre os comportamentos de cidadania docente (Koh *et al.*, 1995; Skarlicki &

Latham, 1995). Partindo desta constatação, Rego (Rego, 2000a, 2000b, 2001; Rego & Sousa, 2000a) encetou um trabalho de operacionalização do construto dos comportamentos de cidadania docente universitária (CIDOCE):

- Partiu, então, de uma definição de trabalho segundo a qual os CIDOCE são “comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização universitária, designadamente no que concerne ao desempenho académico dos estudantes” (Rego & Sousa, 2000a:11).
- Recolheu itens na análise de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas realizadas com estudantes e professores universitários, na literatura atinente aos comportamentos de cidadania dos professores de graus de ensino não-superior (Rego & Sousa, 1998, 1999), e no “questionário de avaliação pelos estudantes da qualidade educacional” (v.g., Marsh *et al.*, 1998).

66

Porque almejava estudar os impactos desses comportamentos sobre os estudantes, Rego enfatizou as acções pedagógicas atinentes ao relacionamento entre docentes e alunos. No momento em que iniciou os seus trabalhos, Rego (2000a, 2001) constatou não existir nenhum instrumento com essa finalidade. Com efeito, o instrumento usado por Koh *et al.* (1995) resultou de uma adaptação do instrumento desenvolvido por Smith *et al.* (1983) para medir os CCO. Por seu turno, o questionário usado por Skarlicki & Latham (1995) enfatizou os comportamentos dos professores direccionados para a organização escolar e os colegas docentes, sem abordar os comportamentos orientados para os estudantes.

Os trabalhos entretanto produzidos por Rego e seus colaboradores (Rego, 2000a, 2000b; Rego & Sousa, 2000a, 2000b; Rego, no prelo; Rego & Reis, no prelo) seguiram vários caminhos de pesquisa. A riqueza do material gerado está patente em vários domínios:

- Foram realizados vários testes às propriedades psicométricas do instrumento utilizado, sendo que o panorama empírico pro-

duzido acalenta muito bons augúrios, seja do ponto de vista da estrutura dimensional ou das consistências internas (Alphas de Crónbach).

- As quatro categorias comportamentais estudadas (comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade e cortesia) foram relacionadas empiricamente com a motivação profissional e a autoconfiança dos estudantes, assim como com o respectivo desempenho académico. Os resultados empíricos vaticinam igualmente significativo potencial explicativo para essas variáveis.
- Foram inquiridas amostras de estudantes, professores e diplomados portugueses. Os dados sugerem que, quando analisam os comportamentos dos seus (antigos) mestres, os três tipos de pessoas denotam concepções muito semelhantes acerca do que significa a “excelência” docente universitária.
- Foi ainda inquirida uma amostra de diplomados brasileiros, sendo que os dados mantiveram a tendência antes traçada em amostras portuguesas.

O legado empírico que os trabalhos de Rego têm produzido justifica que se proceda, agora, a uma abordagem globalizante, tendo em mira três intentos fortemente relacionados:

- Divisar tendências que permitam aferir da solidez do construto dos CIDOCE e do seu potencial explicativo para variáveis já pesquisadas.
- Desvendar aspectos para os quais o rigor psicométrico e científico recomenda trabalhos de melhoria.
- Iluminar avenidas de pesquisa que permitam criar e desenvolver um mais rico capital interpretativo dos antecedentes e consequências dos CIDOCE.

Este artigo está animado pelos três objectivos mencionados. Adotar-se-á um processo expositivo em três passos:

- Será redigida uma visão analítica da estrutura dimensional do construto, executando análises factoriais confirmatórias sobre os dados recolhidos nas várias amostras inquiridas por Rego e seus colaboradores.

67

- Enfatizar-se-ão os poderes explicativos dos CIDOCE para três variáveis de impacto sobre os inquiridos (autoconfiança e motivação profissional tais como descritos por estes, e cotação global de desempenho que atribuem aos docentes sobre os quais se debruçaram).
- Caracterizar-se-ão as principais configurações/perfis de cidadania docente, e descrever-se-ão as concepções que sobre elas projectam os estudantes, os diplomados e os professores universitários.
- Serão expostas reflexões sobre os pontos fortes da investigação realizada, pontos fracos, elementos carecentes de melhoria, e potenciais caminhos de pesquisa com potencial interpretativo para duas ordens de factores: (1) as consequências dos CIDOCE para a vida universitária; (2) as razões pelas quais os professores os adoptam.

2. A estrutura dimensional do construto

O primeiro esquema factorial extraído dos dados sugeriu quatro dimensões (Rego, 2000; 2001): comportamento empático (16 itens; α : 0.97), conscienciosidade pedagógica (8 itens; 0.92), (des)cortesia (6 itens; 0.90) e uso (in)adequado de transparências (2 itens; 0.81). Estas 4 dimensões mostraram distinguir significativamente os “bons” e os “maus” professores – na concepção dos estudantes. Para aprimorar as propriedades psicométricas do instrumento, Rego adoptou dois procedimentos nas pesquisas ulteriormente efectuadas (v.g., 2000a):

- Eliminou da análise a última dimensão, devido ao facto de conter apenas dois descritores, pois esta uma situação é pouco recomendável quando se pretende executar análises factoriais confirmatórias (Byrne, 1998).
- Devido ao carácter extenso e difuso do primeiro factor, optou por testar a sua divisão em dois factores, à luz do teor semântico dos itens.

O método sistematicamente usado por Rego tem sido o de convidar os estudantes a descreverem os comportamentos dos seus docentes, a enunciarem os impactos que esses docentes exerceram sobre eles, e a atribuírem-lhes uma cotação global de desempenho. Mas os seus esforços investigativos, em cooperação com outros investigadores, transvasaram para o domínio da constituição das amostras, não se atendo a inquirir estudantes. Na verdade, também convidou os professores e os diplomados (ex-alunos) a projectarem o seu olhar sobre antigos mestres (Rego, 2000b; Rego & Sousa, 2000a) e extravasou as fronteiras portuguesas ao abranger uma amostra de diplomados brasileiros (Rego & Reis, no prelo).

Deste trabalho resultou um modelo tetra-factorial, contendo 14 descritores, e com índices de ajustamento bastante satisfatórios e superiores aos do esquema tri-factorial correspondente à agregação dos dois primeiros factores (Rego, 2001). O esquema exposto na tabela 1 representa este modelo relativamente a amostras inquiridas por Rego e seus colaboradores (Rego, 2000a, 2000b, 2001; Rego & Sousa, 2000a; Rego & Reis, no prelo): uma de estudantes, uma de docentes, outra de diplomados por uma universidade portuguesa, e ainda outra compreendendo diplomados por uma instituição brasileira:

- Os estudantes eram oriundos da Universidade de Aveiro, provenientes de 21 cursos de licenciatura (das áreas da gestão/economia, engenharias, ciências, línguas/letras, comunicação).
- Os professores exerciam actividade na mesma Universidade, distribuindo-se por diversos departamentos (gestão/economia, engenharias, química, física, educação, biologia, geologia, matemática, comunicação e arte).
- Os diplomados portugueses haviam terminado cursos na mesma instituição, em diversas áreas, designadamente “humanidades”, ciências, engenharias, gestão e economia. Eram técnicos superiores em várias organizações públicas e privadas, directores, gestores, formadores e professores de vários níveis de ensino.
- Os diplomados brasileiros haviam frequentado os cursos de Engenharia Industrial Mecânica e Engenharia Industrial Eléctrica, no Centro Federal de Educação Tecnológica do

Paraná, distribuindo-se pelas especializações de Electrónica, Telecomunicações e Electrotécnica. As profissões eram muito diversas, incluindo funções técnicas/engenharia em várias especialidades, directores de diversas áreas funcionais em organizações, professores, analistas de sistemas e de CAD/CAM.

Os dados permitem acalentar expectativas bastante positivas acerca das qualidades psicométricas do instrumento:

- Genericamente, a estrutura dimensional ajusta-se satisfatoriamente aos dados, qualquer que seja a composição das amostras: estudantes, professores, diplomados portugueses ou brasileiros.
- Os níveis de consistência interna são invariavelmente elevados (Nunnally, 1978).

Tabela 1: CIDOCE - análise factorial confirmatória (solução completamente estandarizada).

	Estudantes portugueses (n=249)	Professores portugueses (n=123)	Diplomados portugueses (n=258)	Diplomados brasileiros (n=151)
Comportamento Participativo	(0.85)	(0.84)	(0.85)	(0.90)
Fomenta a participação dos alunos na aula	0.81	0.83	0.81	0.83
Dialoga abertamente com os alunos	0.79	0.85	0.88	0.92
Quando pede as opiniões dos alunos...toma as idéias deles em consideração	0.81	0.72	0.74	0.84
Orientação Prática	(0.85)	(0.90)	(0.90)	(0.95)
Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos	0.80	0.89	0.87	0.94
Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas	0.84	0.92	0.92	0.94
Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos	0.77	0.79	0.84	0.91
Conscienciosidade Pedagógica	(0.88)	(0.93)	(0.91)	(0.90)
Expõe a matéria de modo organizado	0.90	0.88	0.89	0.95
Nas aulas, não segue um fio de pensamento (i.e., "mistura tudo") ¹	-0.78	-0.84	-0.78	0.75
Prepara bem as aulas	0.86	0.85	0.83	0.90
É metódico na exposição da matéria	0.71	0.93	0.88	0.75
(Des)Cortesia	(0.82)	(0.82)	(0.88)	(0.92)
Culpa os alunos pelos maus resultados (1)	0.67	0.64	0.69	0.83
Marginaliza os alunos de que não gosta (1)	0.80	0.80	0.80	0.87
Trata com indiferença os alunos menos bons (1)	0.74	0.76	0.83	0.86
Quando os alunos vão ao gabinete para esclarecer dúvidas...faz troça dos erros cometidos ¹	0.75	0.76	0.79	0.90
Índices de ajustamento	0.084	0.058	0.071	0.065
Root mean square error of approximation	0.95	0.90	0.92	0.90
Goodness of fit index	0.93	0.84	0.88	0.85
Comparative fit index	0.99	0.97	0.96	0.97
Incremental fit index	0.99	0.97	0.96	0.97
Relative fit index	0.94	0.89	0.92	0.93

Entre parêntesis: alphas de Cronbach

¹ As pontuações nestes itens foram invertidas

3. Impactos dos CIDOCE sobre os estudantes

O material empírico produzido pelas investigações de Rego tem gerado elementos de reflexão e discussão que importa atender. De modo condensado e sucinto, esses dados podem ser enunciados do modo que a seguir se explana.

Primeiro: os estudantes que se debruçam sobre “bons” professores atribuem-lhes pontuações de cidadania significativamente superiores às que são imputadas por outros alunos aos “maus” professores (Rego, 2001).

Segundo: os CIDOCE explicam as classificações obtidas pelos estudantes (Rego, 2000a). Todavia, não é irrelevante que as descrições de cidadania pelos estudantes sejam feitas antes ou depois de estes conhecerem a classificação obtida na disciplina ministrada pelos docentes avaliados: quando a descrição comportamental é feita depois da nota obtida, o poder explicativo é superior. Parece, por conseguinte, que os estudantes descrevem mais positivamente os CIDOCE de professores que lhes atribuíram boas classificações. Mas é indubitável que os dados apontam para os CIDOCE como fomentadores potenciais do desempenho académico.

Terceiro: os CIDOCE explicam a autoconfiança e a motivação profissional dos inquiridos (tais como descritas por estes), assim como a cotação global de desempenho que imputam aos professores cujos comportamentos descrevem. Se considerarmos a síntese exposta na Tabela 2, assim como os dados empíricos contidos nos vários trabalhos de Rego e seus colaboradores (Rego, 2000b, 2001; Rego & Sousa, 2000a, 2000b; Rego & Reis, no prelo), algumas particularidades podem ser apontadas:

Tabela 2: Poder explicativo dos CIDOCE para três variáveis de impacto

	Motivação Profissional ¹	Autoconfiança ²	Cotação de desempenho
Comportamento participativo	0.20***	0.17***	0.30***
Orientação prática	0.40***	0.27***	0.26***
Conscienciosidade	0.20***	0.10**	0.29***
Cortesia	0.17***	0.08*	0.22***
F	346.84***	69.41***	589.70***
R ² ajustado	64%	26%	76%

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001
Estes dados reportam ao conjunto das amostras mencionadas na tabela 1
¹ 5 itens, alpha: 0.92 ² 3 itens, alpha: 0.75

- Globalmente, as quatro categorias de cidadania explicam 64% da variância da motivação profissional. As cifras correspondentes a cada uma das 4 amostras são bastante próximas. Ou seja: professores, estudantes e diplomados (sejam brasileiros ou portugueses) afirmam terem sido fortemente motivados pelos mestres que denotavam forte orientação para os CIDOCE.
- Os CIDOCE explicam cerca de 76% da variância da cotação global de desempenho. Também neste caso, os poderes preditivos são similares para as quatro amostras. O corolário interpretativo é claro: estudantes, professores e diplomados (brasileiros e portugueses) valorizam fortemente estes quatro comportamentos quando reflectem sobre o desempenho dos seus docentes.
- O poder explicativo atinente à autoconfiança é bastante inferior (26%) aos anteriormente referidos. Acresce que as duas últimas dimensões denotam poder explicativo muito baixo. De qualquer modo, as variâncias não são despidiendas, atingindo mesmo a cifra de 40% se considerarmos apenas a amostra de diplomados portugueses.

Esta tendência geral não deve, contudo, obnubilar algumas divergências entre os diferentes inquiridos no que concerne às ponderações relativas atribuídas a cada CIDOCE. Considere-

rando as amostras portuguesas, são enunciáveis os seguintes apontamentos:

- Relativamente aos alunos e diplomados, os professores valorizam mais fortemente a conscienciosidade.
- Comparativamente com os professores, os estudantes ponderam mais fortemente o comportamento participativo.
- Os professores e os diplomados valorizam a orientação prática mais fortemente do que os estudantes.
- Relativamente aos professores e estudantes, os diplomados atribuem maior peso à cortesia.

Se, no plano das comparações, colocarmos os diplomados portugueses e brasileiros, dois traços fundamentais podem ser gizados: os brasileiros valorizam mais vincadamente o comportamento participativo, o inverso ocorrendo com a conscienciosidade.

4. Configurações de cidadania docente

Um dos modos mais inteligíveis de compreender as concepções que os estudantes, professores e diplomados projectam sobre os CIDOCE consiste em agrupar os docentes (escolhidos pelos inquiridos) em configurações internamente homogêneas, e depois testar o grau em que esses perfis são valorizados pelos inquiridos. Rego e seus colaboradores têm desvendado configurações cuja compreensão é intuitiva e de grande potencial interpretativo – mas o seu conteúdo tem variado ao longo dos vários trabalhos já produzidos. Parece razoável supor que tal advém parcialmente da especificidade de cada amostra. Mas não pode ser descurado um outro facto - o que se relaciona com a técnica estatística utilizada, ou seja, a análise de *clusters*.

Com efeito, para que os agrupamentos adquiram pertinência estatística, é necessário que se distingam significativamente entre si – mas, para tal, é necessário que tenham dimensão suficiente. Quando alguns *clusters* configuram um perfil

comportamental docente com características interessantes, mas com poucos indivíduos, torna-se aconselhável não os autonomizar – antes os agregando a *clusters* semelhantes. Este obstáculo pode ser largamente ultrapassado quando a amostra assume maiores dimensões. Foi na linha deste *leitmotiv* que o presente artigo se moveu:

- Os docentes (escolhidos pelos inquiridos) das várias amostras recolhidas por Rego e seus colaboradores foram agregados numa só amostra de 781 indivíduos.
- Mediante uma análise de *clusters* (método: vizinho mais afastado; distância: euclidiana ao quadrado), estes docentes foram agrupados em sete grupos homogêneos, de acordo com as respectivas orientações para as 4 categorias de cidadania.
- Os agrupamentos foram comparados em termos dos CIDOCE e das três variáveis de impacto.

Os resultados estão consignados na Tabela 3. As configurações podem ser assim caracterizadas e comparadas:

- Os docentes do grupo 1 foram designados Fracos. Denotam muito fracas pontuações em todas as dimensões de cidadania, sendo que os inquiridos lhes atribuem muito baixa cotação de desempenho (5.4 pontos em 20), e consideram ter recebido deles fracas influências nos planos da motivação profissional e da autoconfiança.
- O grupo 2 integra os docentes com fracas orientações de cidadania, exceptuando na dimensão cortesia. Assemelham-se a docentes Apenas simpáticos, que descuram a preparação e organização das aulas, a participação dos alunos e a ilustração das lições com exemplos práticos. Os inquiridos consideram que este perfil produz fraco desempenho docente, e que é pouco fomentador da motivação profissional e da autoconfiança.
- Os docentes do grupo 3 denotam um perfil típico dos Apenas conscienciosos, isto é: apenas vincado na categoria de cidadania homónima. Em geral, os inquiridos atribuem-lhes uma cotação de desempenho positiva (11.5 pontos em 20), mas consideram que foram influenciados por eles, nos planos motivador e da autoconfiança, de modo bastante modesto.

- Os impactos descritos pelos inquiridos que se debruçaram sobre os docentes denominados Consciosos e corteses são muito similares aos do grupo anterior. À partida, este dado pode parecer estranho, na medida em que o perfil é bastante forte nas duas dimensões de cidadania homónimas – ao passo que o anterior o é apenas na categoria da conscienciosidade. No entanto, é provável que tal se deva às menores pontuações nas categorias da orientação prática e da cortesia.
- Os docentes do grupo 5 foram designados Práticos, pelo facto de denotarem bastante elevada pontuação na categoria da “orientação prática”. Todavia, as orientações nos restantes CIDOCE podem ser consideradas regulares ou medianas. Assemelham-se a professores “regulares” que privilegiam a ilustração das matérias com exemplos práticos. Seria interessante estudar se estamos em presença de docentes para quem a vida académica representa apenas uma parcela da sua vida profissional. Os seus impactos sobre os inquiridos são mais positivos do que atinentes aos quatro perfis anteriores.
- No grupo 6 estão inseridos os docentes apelidados de Bons profissionais. Denotam orientações bastante fortes para todos os CIDOCE. Os inquiridos reputam-lhes elevado desempenho (16.5 pontos em 20), e consideram ter recebido deles influências bastante positivas nos planos da autoconfiança e, sobretudo, da motivação profissional.
- Os elementos do grupo 7 expressam um perfil típico de professores Excelentes. Denotam muito elevados pendores de cidadania em todas as categorias. Os inquiridos reputam-nos como professores de excelente desempenho e alegam ter sido alvo de influências muito positivas nos planos da motivação profissional e da autoconfiança.

Tabela 3: Agrupamentos emergentes da análise de clusters (valores médios para cada grupo)

	Grupo 1 Íracos (n=123)	Grupo 2 Apenas simpáticos (n=53)	Grupo 3 Apenas consciosos (n=62)	Grupo 4 Consciosos e corteses (n=83)	Grupo 5 Práticos (n=39)	Grupo 6 Bons profissionais (n=284)	Grupo 7 Exemplares (n=137)	Número de grupos diferentes ¹
Comportamento participativo	2.5	3.3	3.0	3.2	4.6	4.9	6.3	17
Orientação prática	2.5	3.0	4.1	3.2	5.3	5.0	6.2	19
Consciosidade	3.3	3.0	6.1	5.4	3.9	5.9	6.4	18
Cortesia	2.8	5.7	3.5	5.4	4.3	6.1	6.5	20
CIDOCE global (médias das 4 categorias)	2.8	3.7	4.2	4.3	4.5	5.5	6.4	19
Motivação Profissional	2.9	3.6	4.3	4.0	4.6	5.3	6.0	18
Autoconfiança	3.9	4.2	4.3	4.3	4.7	4.8	5.5	11
Cotação de desempenho docente	5.4	8.2	11.5	11.3	12.7	16.5	18.1	18

¹ Teste Scheffé, p<0.05

Sumariamente, a tendência geral é facilmente enunciável: à medida que se caminha da esquerda para a direita, o incremento nas orientações de cidadania é acompanhado pelo incremento nas pontuações nas três variáveis de impacto. Esta linha tendencial é similar para estudantes, professores e diplomados (sejam eles brasileiros ou portugueses). Ou seja: todas as classes de inquiridos são categóricas ao considerar que os excelentes professores são os que adoptam comportamentos participativos, práticos, conscienciosos e corteses. Todavia, algumas diferenças entre as quatro amostras brotam de uma análise mais pormenorizada:

- O perfil “apenas consciencioso” é bastante mais valorizado pelos professores do que pelos restantes inquiridos. Na verdade, e ilustrativamente, os professores atribuem-lhes uma pontuação de desempenho que remonta a 15 pontos, ao passo que os estudantes e os diplomados (portugueses ou brasileiros) lhes imputam pontuações mediando entre 9 e 11 pontos.
- Idêntica (embora menos vincada) propensão é manifestada a propósito do perfil “prático”: os professores inquiridos atribuem-lhes 15 pontos de desempenho, enquanto os restantes inquiridos lhes imputam pontuações que medeiam entre 9 e 13 pontos.
- Comparativamente com os restantes inquiridos, os estudantes tendem a ser menos benevolentes a respeito dos perfis fracamente orientados para a participação e a ilustração das matérias com exemplos práticos.
- A tendência mais clara que discerne os diplomados brasileiros dos restantes inquiridos é a de que são menos benevolentes ao avaliarem o desempenho e impactos dos cinco perfis mais fracos, e mais favoráveis a propósito das configurações “bons profissionais” e “excelentes”. Isto é: penalizam mais os mais “fracos cidadãos docentes” e elogiam mais categoricamente os “melhores cidadãos”.

5. Uma reflexão globalizante

Uma projecção abrangente sobre os dados sintéticos aqui expostos – e o recurso aos trabalhos divulgados (ou em vias de divulgação) por Rego e seus colaboradores – permite extrair algumas reflexões pertinentes sobre as potencialidades do construto (ao nível teórico, empírico e prático), os elementos merecedores de aprimoramentos, e as avenidas de pesquisa que se abrem e que outros investigadores poderão percorrer. Ence-temos as cogitações em torno das potencialidades:

- A estrutura tetra-dimensional ajusta-se satisfatoriamente aos dados, qualquer que seja a amostra considerada e a nacionalidade dos inquiridos. Embora incipientemente, esta última particularidade confere ao construto algum teor transcultural.
- A pertinência desta tetra-dimensionalização tem justificação acrescida pelo facto de as quatro dimensões explicarem as três variáveis de impacto. A remoção de alguma delas representaria uma perda de poder explicativo não negligenciável.
- As consistências internas (Alphas de Cronbach) são invariavelmente elevadas (Nunnally, 1978), situando-se nos níveis que rondam 0.80-0.90.
- Os dados apontam para um possível efeito dos CIDOCE sobre a motivação profissional dos estudantes, a sua autoconfiança e, até, o respectivo desempenho académico. Embora novos desenvolvimentos metodológicos sejam necessários, estes elementos sustentam uma inegável valia do construto que importa aproveitar, explorar e desenvolver.
- O facto de os quatro CIDOCE explicarem tão nitidamente as variáveis de impacto (destacando-se a cotação de desempenho e a motivação profissional) representa um patamar de optimismo considerável. Se a isso acrescentarmos a circunstância de haver uma quase total sintonia entre as concepções de estudantes, professores e diplomados (sejam eles portugueses ou brasileiros), então parece haver razões para pensar que estamos em presença de comportamentos de inegáveis potencialidades para os incrementos da qualidade no ensino superior (Schargel, 1994; Ellington & Ross, 1994; Bailey & Bennett, 1996; Hansen & Jackson, 1996; Rowley, 1996; Yorke, 1997; Horsburgh, 1999).

Importa depositar alguma atenção adicional neste último aspecto. Com efeito, é possível que os professores que agem como “bons cidadãos” funcionem como modelos passíveis de imitação, suscitem 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 (Bandura, 1977; Fleishman, 1957; Rosenthal & Jacobson, 1968; Yukl, 1971, 1998; Podsakoff *et al.*, 1990; Nadler & Tushman, 1990; House, 1995; Rego, 1997; Yukl, 1998; Stringer & Irving, 1998; Marsh *et al.*, 1998; Harvie & Leiter, 1999).

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.

No que concerne às limitações do construto e das pesquisas realizadas por Rego e seus colaboradores, eis alguns aspectos dignos de meritória citação. A primeira limitação respeita ao facto de o instrumento integrar exclusivamente comportamentos docentes atinentes ao relacionamento com os estudantes. Esta opção teve o fito de edificar um construto passível de explicar os efeitos sobre os estudantes, designadamente o desempenho académico. Sucede que, idealmente, uma medida de cidadania docente deveria incluir também comportamentos doutra natureza (v.g., ajuda a colegas; disponibilidade para cargos directivos e actividades administrativas sem retorno para a progressão na carreira), com presumíveis impactos sobre a qualidade no ensino superior. Erguem-se, contudo, obstáculos de monta no que concerne à fonte descritora:

- Os estudantes não são fontes adequadas para descrever actos docentes que raramente observam: ajuda a outros professores, disponibilidade para actividades directivas e administrativas, participação empenhada em actividades sem retorno para a carreira profissional.
- Não parece recomendável solicitar aos docentes que descrevamos comportamentos dos seus colegas que não têm oportunidade de observar – e esse é o caso da maior parte dos CIDOCE considerados neste artigo.
- Uma alternativa aparentemente viável consistiria em recorrer a auto-notações. Mas esta via erige dificuldades que as pesquisas em comportamentos de cidadania organizacional fazem supor (v.g., Van Dyne & LePine, 1998). Designadamente, não permite avaliações independentes.

Há, por conseguinte, limitações de natureza metodológica (atinentes à fonte de recolha de dados) que dificultam a tomada em consideração de outros comportamentos, pelo menos quando se pretende estudar os efeitos sobre os estudantes. Assim, parece ser mais apropriado recorrer a diferentes fontes para descrever diferentes categorias de comportamentos executados pelos docentes. Ademais, é plausível que distintas categorias comportamentais exerçam efeitos mais prováveis sobre alguns aspectos da vida académica do que outros. Por exemplo, é possível que os comportamentos de ajuda entre docentes se repercutam mais na produção científica do que na vida dos estudantes. E que os CIDOCE consignados neste artigo actuem mais fortemente sobre as atitudes e comportamentos dos estudantes do que sobre os custos das instituições e a sua eficiência decisória e organizacional.

A segunda limitação credora de atenção é a que concerne ao facto de, nas pesquisas realizadas, a fonte descritora das variáveis dependentes (CIDOCE) coincidir com a que descreve as dependentes (os impactos e a cotação global de desempenho docente). Esta via metodológica pode gerar riscos de variância do método comum (Podsakoff & Organ, 1986). Ou seja, e para exemplificar: os CIDOCE podem denotar elevado poder explicativo da motivação profissional, não porque tais comportamentos estejam efectivamente associados com ela, mas porque

os inquiridos tendem a adoptar um esquema de raciocínio, no momento das descrições, que pode ser assim transcrito: *este professor comportava-se deste modo – logo deve ter exercido efeitos sobre a minha motivação.*

A terceira limitação advém do facto de as amostras portuguesas terem sido extraídas de uma única instituição universitária, o mesmo sucedendo com a amostra brasileira. No que concerne a Portugal, essa limitação é parcialmente ultrapassada pelo facto de os estudantes (e os diplomados) provirem de um elenco muito diversificado de cursos, de os professores exercerem funções em departamentos muito distintos, e de os diplomados ocuparem posições profissionais muito distintas. Mas essa diversidade não é apanágio da amostra brasileira. Sucede que, embora um país pequeno como Portugal denote um nível de homogeneidade cultural e social significativo, o mesmo não sucede num país grande e com enormes diferenças regionais como o Brasil. Esta limitação edifica algumas dificuldades de generalização das conclusões, pelo que pesquisas posteriores deverão diversificar a constituição da amostra.

A quarta limitação concerne ao método usado por Rego (2000a) para testar o poder preditivo dos CIDOCE sobre o desempenho académico dos estudantes. O investigador convidou cada estudante a descrever os comportamentos de um docente dois meses antes de conhecer as classificações obtidas na disciplina por ele leccionada. Este caminho reduz, mas não elimina, os riscos de os estudantes descreverem os comportamentos sob influência da classificação recebida (pontuando mais favoravelmente os professores de quem receberam melhores classificações). Pode suceder, também, que os estudantes mais empenhados no estudo tenham determinadas características que os induzem a pontuar melhor os professores. Alternativamente, pode especular-se sobre se os estudantes não conseguirão antecipar parcialmente (atendendo ao capital de estudo já investido na disciplina) a classificação que obterão na disciplina – acabando por verter para as descrições comportamentais essa expectativa.

Acresce que a relação de causalidade presumida (CIDOCE à classificações), embora plausível, também pode ser questionada. Com efeito, pode suceder que os docentes reajam com mais

cidadania perante os estudantes que, pelas suas qualidades, empenho, dedicação e relacionamento pedagógico, sejam potencialmente mais eficazes do ponto de vista do desempenho académico. É ainda possível que se conjuguem os efeitos nos dois sentidos. Pode, ainda, presumir-se que a relação se deve a determinadas características de personalidade que influenciam simultaneamente os CIDOCE e as classificações. Por exemplo, e tomando como ilustração a cortesia, pode admitir-se o seguinte: os professores com pendor de personalidade mais benevolente adoptam comportamentos mais corteses e são mais benevolentes na atribuição de notas.

Note-se que alguns destes efeitos são presumivelmente extensíveis à auto-confiança e à motivação profissional. Por exemplo, pode suceder que os professores reajam com mais comportamentos de cidadania aos alunos com elevados níveis de motivação e auto-confiança. Nesse caso, o nexos de causalidade não seria o admitido por Rego e seus colaboradores, mas o inverso.

Cabe, finalmente, apontar algumas avenidas de pesquisa que futuros trabalhos poderão percorrer tendo em vista a construção de um corpo de conhecimentos mais sólidos nesta matéria – seja do ponto de vista teórico, psicométrico ou de intervenção prática na vida das instituições de ensino. Eis algumas sugestões:

- Em Portugal, é recomendável levar a cabo estudos que incorporem inquiridos de um leque mais diversificado de instituições. No Brasil (onde apenas foram inquiridos diplomados), importa realizar estudos incluindo estudantes e professores, sendo conveniente que as proveniências sejam diversificadas (do ponto de vista da origem geográfica e regional das instituições, dos cursos frequentados pelos estudantes e das áreas de actividade dos professores).
- É fundamental contornar os riscos da variância do método comum oriundos do facto de as variáveis independentes e dependentes provirem da mesma fonte. Uma das vias possíveis consiste em solicitar a vários inquiridos que descrevam os comportamentos de um dado docente, e a outras pessoas distintas que relatem os efeitos sentidos nos planos motivacional e de autoconfiança. Alternativamente, pode recorrer-se a métodos

longitudinais e experimentais.

- Justifica-se aprofundar as relações dos CIDOCE com outras variáveis de impacto sobre os alunos. Exemplificam-se: a auto-eficácia, o empenhamento na vida académica, a proactividade ou comportamentos de iniciativa, a satisfação, a inserção no mercado de trabalho, a progressão na carreira e, até, os próprios comportamentos de cidadania (social, profissional e organizacional) dos alunos.
- Pode ser heurísticamente enriquecedor testar modelos com variáveis intermédias. Por exemplo, é plausível que os potenciais efeitos dos CIDOCE sobre o desempenho académico sejam mediados pelos níveis de aprendizagem, autoconfiança, empenhamento na vida académica.
- Mais importante do que estudar os efeitos dos docentes sobre os estudantes pode ser a pesquisa dos impactos que os CIDOCE agregados das instituições produzem nos vários planos da vida académica, científica, pedagógica, social e de intervenção na vida social, económica e política.
- Admitindo – de acordo, aliás, com o que é legitimado pelos resultados das pesquisas já feitas – que os CIDOCE são pertinentes para a vida académica *lato sensu*, é fundamental que sejam investigadas as razões pelas quais os docentes os adoptam. Numa fase inicial das investigações pode revelar-se útil testar os antecedentes que vêm sendo pesquisados no domínio dos CCO (v.g., Organ & Ryan, 1995; Moorman & Blakely, 1995; Bolon, 1997; Burroughs & Eby, 1998; LePine & Van Dyne, 1998; MacKenzie *et al.*, 1998; Chattopadhyay, 1999; Organ & Paine, 1999; Podsakoff *et al.*, 2000; Rego, 2000c, 2000d, 2000e, 2002), designadamente: as características disposicionais dos docentes (v.g., conscienciosidade, afectividade positiva e negativa, locus de controlo, motivação para a afiliação, orientação para o colectivo, auto-estima), os seus níveis de satisfação, as percepções de justiça, a confiança, o empenhamento e o sentido psicológico de comunidade de trabalho.
- Uma linha de pesquisas potencialmente frutuosa é a que distingue os “bons cidadãos” dos “bons actores” (v.g., Bolino, 1999). Ou seja: pode suceder que os docentes adoptem comportamentos de cidadania, não porque desejem beneficiar a instituição de ensino e/ou os estudantes de um modo “genuíno” ou “autêntico”, mas porque pretendem gerir impressões positivas junto de terceiras entidades (v.g., receber convocações para cargos

ou projectos de investigação que acarretem dividendos para a carreira).

- Parece razoável supor que o construto comporta capacidades que lhe permitam emigrar para outros níveis de ensino. Futuras investigações poderão tomar a peito esta verosimilhança e testar a validade da hipótese.

Em suma: os CIDOCE representam um construto com propriedades psicométricas muito satisfatórias, ajudam a explicar algumas variáveis pertinentes para a vida académica, e apresentam-se como uma área com grandes virtualidades – seja do ponto de vista do enriquecimento teórico ou da intervenção prática que fite o fomento da qualidade no ensino superior. Na senda do percurso já percorrido pelos comportamentos de cidadania organizacional (Organ, 1988, 1997; Organ & Paine, 1999; Podsakoff *et al.*, 2000; Rego, 2002), importa enveredar por estudos que pesquisem os seus antecedentes e testem as suas consequências através de metodologias apropriadas.

Referências

BAILEY, D. & BENNETT, J. V. The realistic model of higher education. *Quality Progress*, November, 1996, pp. 77-79.

BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1977.

BARNARD, C. I. *The functions of executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938.

BOLINO, M. C. Citizenship and impression management: good soldiers or good actors? *Academy of Management Review*, v. 24 n.1, 1999, pp. 82-98.

BOLON, D. S. Organizational citizenship behavior among hospital employees: a multidimensional analysis involving job satisfaction and organizational commitment. *Hospital & Health Services Administration*, v. 42 n. 2, 1997, pp. 221-241.

BURROUGHS, S. M. & EBY, L. T. Psychological sense of community at work: a measurement system and explanatory framework. *Journal of Community Psychology*, v. 26 n. 6, 1998, pp. 509-532.

BYRNE, B. M. *Structural equation modeling with lisrel, prelis, and simplis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

CHATTOPADHYAY, P. Beyond direct and symmetrical effects: the influence of demographic dissimilarity on organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, v. 42 n. 3, 1999, pp. 273-287.

ELLINGTON, H. & ROSS, G. Evaluating teaching quality throughout a university. *Quality Assurance in Education*, v. 2 n. 2, 1994, pp. 4-9.

FLEISHMAN, E. A. A leader behavior description for industry. In: STOGDILL, R. M. e COONS, A. E. (Orgs.), *Leader behavior: its description and measurement*. Columbus, Ohio: Bureau of Business Research, 1957.

HANSEN, W. L. & JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, v. 2 n. 3, 1996, pp. 211-217.

HARVIE, P. & LEITER, M. P. Engagement in learning: teacher behavior and student response. Paper presented at the 107th Annual Convention of the American Psychological Association, 1999, Boston, Massachusetts, 20-24 August.

HORSBURGH, M. Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. *Quality in Higher Education*, v. 5 n. 1, 1999, pp. 9-25.

HOUSE, R. J. A 1976 theory of charismatic leadership. In: Pierce, J. L. e Newstrom, J. W. (Orgs.), *Leaders & the Leadership Process*, Chicago: Irwin, 1995.

KATZ, D. & KAHN, R. L. *The social psychology of organizations*. New York: Wiley, 1966, 1978.

KATZ, D. The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, v. 9, 1964, pp. 131-133.

KOH, W.; STEERS, R.; & TERBORG, J. The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, v. 16, 1995, pp. 319-333.

LAM, S. S. K.; HUI, C. & LAW, K. S. Organizational citizenship behavior: comparing perspectives of supervisors and subordinates across four international samples. *Journal of Applied Psychology*, v. 84 n. 4, 1999, pp. 594-601.

LEPINE, J. A. & VAN DYNE, L. Predicting voice behavior in work groups. *Journal of Applied Psychology*, v. 83 n. 6, 1998, pp. 853-868.

MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M. & AHEARNE, M. Some possible antecedents and consequences of in-role and extra-role salesperson performance. *Journal of Marketing*, v. 62(July), 1998, pp. 87-98.

MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M. & PAINE, J. P. Do citizenship behaviors matter more for managers than for salespeople? *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 27 n. 4, 1999, pp. 396-410.

MARSH, H. W.; HAU, K.; CHUNG, C. & SIU, T. L. P. Confirmatory factor analyses of chinese students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, v. 5 n. 2, 1998, pp. 143-164.

MOORMAN, R. H. & BLAKELY, G. L.

Individualism-collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, v. 16, 1995, pp. 127-142.

NADLER, D. A. & TUSHMAN, M. L.

Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. *California Management Review*, v. 32 n. 2, 1990, pp. 77-97.

NETEMEYER, R. G., BOLES, J. S.; MCKEE, D. & MCMURRIAN, R.

An investigation into the antecedents of organizational citizenship behaviors in a personal selling context. *Journal of Marketing*, v. 6, 1997, pp. 85-98.

NUNNALLY, J. C.

Psychometric theory. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

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*, v. 14, 1999, pp. 338-368.

ORGAN, D. W. & RYAN, K. A. Meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, v. 48, 1995, pp. 775-802.

ORGAN, D. W.

Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome. Lexington, MA: Lexington Books, 1988.

The motivational basis of organizational citizenship behavior. In: STAW, B. M. & CUMMINGS, L. L. (Orgs.). *Research in organizational behavior*, Greenwich, Connecticut: JAI Press, v. 12, 1990, pp. 43-72.

Organizational citizenship behavior - its construct clean-up time. *Human Performance*, v. 10, 1997, pp. 85-97.

PODSAKOFF, P. M., & ORGAN, D. W.

Self-reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, v. 12, 1986, pp. 531-544.

PODSAKOFF, P. M.; AHEARNE, M. & MACKENZIE, S. B. Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, v. 82, 1997, pp. 262-270.

PODSAKOFF, P. M.; MACKENZIE, S. B.; MOORMAN, R. H. & FETTER, R. Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, v. 1, n. 2, 1990, pp. 107-142.

PODSAKOFF, P. M.; MACKENZIE, S. B.; PAINE, J. B. & BACHRACH, D. G.

Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, v. 26, n. 3, 2000, pp. 513-563.

POND III, S. B.; NACOSTE, R. W.; MONIQUE, F. M. & RODRIGUEZ, C. M.

The measurement of organizational citizenship behavior: are we assuming too much? *Journal of Applied Social Psychology*, v. 27, 1997, pp. 1527-1544.

REGO, A. & REIS, D.

Concepções dos ex-alunos acerca da cidadania docente universitária - uma perspectiva luso-brasileira. *Tecnologia e Humanismo*, no prelo.

REGO, A. & SOUSA, L.

Comportamentos de cidadania do professor. *Rumos*, n.22, 1998, pp. 18-19.

Comportamentos de cidadania do professor: sua importância na comunidade escolar. *Revista de Educação*, v. VIII, n. 1, 1999, pp. 57-63.

Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários - a perspectiva dos estudantes e dos professores. *Linhas Críticas*, v. 6, n. 10, 2000a, pp. 9-30.

Comportamentos de cidadania docente universitária: a perspectiva dos estudantes. *Psychologica*, v. 25, 2000b, pp. 67-74.

REGO, A.

Liderança nas Organizações - teoria e prática. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro, 1997.

Cidadania docente universitária: sua relação com o desempenho dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, n. 2, 2000a, pp. 199-217.

Comportamentos de cidadania dos professores universitários - a perspectiva dos diplomados. Comunicação apresentada ao *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 25-28 Abril, 2000b.

Comportamentos de cidadania organizacional – uma abordagem empírica a alguns dos seus antecedentes e consequências. Dissertação de doutoramento em Gestão de Empresas – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, 2000c.

Justiça e comportamentos de cidadania organizacional – uma abordagem sem tabus. Lisboa: Edições Sílabo, 2000d.

Justiça e comportamentos de cidadania. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 6 n. 1, 2000e, pp. 73-94.

Comportamentos de cidadania organizacional – operacionalização de um construto. *Revista de Educação*, v. X n. 1, 2001, pp. 87-98.

Comportamentos de cidadania nas organizações. Lisboa: McGraw-Hill, 2002.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L.
Pygmalion in the classroom. NY: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

ROWLEY, J.
Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 2 n. 3, 1996, pp. 237-255.

SCHARGEL, F. P.
Teaching TQM in a inner city high school. *Quality Progress*, September, 1994, pp. 87-90.

SKARLICKI, D. P. & LATHAM, G. P.
Organizational citizenship behavior and performance in a university setting. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, v. 12 n. 3, 1995, pp. 175-181.

SMITH, C. A.; ORGAN, D. W. & NEAR, J. P.
Organizational citizenship behavior: its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, v. 68, 1983, pp. 653-663.

STRINGER, M. & IRWING, P.
Students' evaluations of teaching effectiveness: a structural modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, v. 68, 1998, pp. 409-426.

VAN DYNE, L. & LEPINE, J. A.
Helping and voice extra-role behaviors: evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, v. 41 n. 1, 1998, pp. 108-119.

VAN DYNE, L.; GRAHAM, J. W. & DIENESCH, R. M.
Organizational citizenship behavior construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, v. 37, 1994, pp. 765-802.

VAN DYNE, L.; CUMMINGS, L. L. & PARKS, J. M.
Extra-role behaviors: in pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). In: CUMMINGS, L. L. e STAW, B. M. (Orgs.), *Research in Organizational Behavior*: Greenwich, Connecticut: JAI Press. v. 17, 1995, pp. 215-285.

YORKE, M.
This way QA? *Quality Assurance in Education*, v. 5 n. 2, 1997, pp. 97-100.

YUKL, G.
Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, v. 6, 1971, pp. 414-440.

Leadership in organizations. 4th ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1998.