

Cidadania em função da *dotação* (sobredotação *versus* infradotação), ao longo da adolescência*

Feliciano H. Veiga
Fernando Garcia
Maria José Caldeira

Resumo. Este estudo teve como objectivo a análise da relação entre as representações dos alunos acerca da cidadania dos professores e os seguintes indicadores de *dotação*: rendimento escolar (excelente *versus* baixo), criatividade (“os teus professores consideram-te um aluno criativo”; “consideras-te criativo”), facilidade de aprendizagem (“os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem”) e gosto pelo trabalho difícil (“os teus professores acham que sentes atracção pelo trabalho difícil”). A amostra foi constituída por 246 sujeitos de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), de escolas da Grande Lisboa, englobando sujeitos dos dois sexos. Como instrumento de avaliação, foi utilizada a “Escala de representações dos alunos acerca da cidadania dos professores”, ERA-CIP, que, para além de incluir as dimensões de um questionário de Rego e outros (1999, 2004), — participação, orientação prática, conscienciosidade e cortesia — contém novas dimensões, especificamente a interpessoalidade e a normatividade (gestão das normas), apresenta uma variância total explicada de 58.64% e qualidades psicométricas manifestas (Veiga *et al.*, no prelo). A análise dos resultados permitiu observar, na generalidade das situações, diferenças significativas nas dimensões da cidadania docente inferida pelos alunos, em função da *dotação*. Observou-se, ainda, o efeito da interacção da variável ano de escolaridade com indicadores da *dotação*. O estudo termina com a discussão dos resultados e sua comparação com outras investigações, remetendo para a necessidade de novas pesquisas, em função de variáveis pessoais e familiares.

Palavras-chave. Cidadania dos professores, Desempenho docente, Rendimento escolar, Dotação, Adolescência.

Abstract. This study’s goal was to analyze the relationship between the students representation of teachers citizenship and the following indicators of *endowment*: school results (excellent *versus* low), creativity (“your teachers see you as a creative student”; “you consider yourself creative”), learning ability (“your teachers think that you learn easily”) and taste for the hard work (“your teachers think you like hard work”). The sample was constituted by 246 individuals of different grades (7º, 9º and 11º), from schools of great Lisbon area, with individuals of both genders. As evaluation instrument, was used the “Scale of students representations of teachers citizenship” that, besides including the dimensions of one of Rego’s questionnaire and others (1999, 2004), — participation, practical orientation, consciousness and politeness — has new dimensions, as the interpersonalness and normativity (rules management), presents a total variance difference of 58.64% and visible psychometric qualities (Veiga *et al.*, in prelo). The results analyses allowed to observe, in most situations, significant differences in teachers citizenship inferred by the students, in function of *endowment*. It was also observed the effect of the *grade* variable with indicators of endowment. The study ends with the results discussion and its comparison with parallel investigations, remitting to the necessity of new researches, relating to personal and familiar varieties.

Keywords. Teachers’ citizenship, Teaching performance, School achievement, Endowment, Adolescence.

* Veiga, F. H., García, F., & Caldeira, M. J. (2005). Cidadania em função da *dotação* (Sobredotação *versus* infradotação), ao longo da adolescência. *Sobredotação, Vol.6, pp. 293-310*.

Este artigo dá conta dos resultados de um estudo empírico acerca da relação entre a *cidadania* dos professores inferida pelos alunos e a *dotação* (sobredotação *versus* infradotação) destes últimos sujeitos, em indicadores como o rendimento escolar e a criatividade. A literatura acerca da relação entre as referidas variáveis apresenta-se, ainda, algo escassa. A importância do estudo da cidadania dos professores inferida pelos alunos com diferentes graus de *dotação* assenta em vários pilares, com destaque para a consideração da cidadania inferida como núcleo de valorização dos professores enquanto referências do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos. Depois da apresentação de elementos relativos à literatura, quer da cidadania quer da dotação, apresenta-se a metodologia e os resultados obtidos.

Cidadania

Se os comportamentos de cidadania organizacional têm sido bastante investigados (Organ, 1997; Mackenzie, Podsakoff & Ahearne, 1998; Netemeyer *et al.*, 1997), e embora o estudo do impacto que o comportamento dos professores tem sobre o desempenho escolar dos seus alunos tenha sido objecto de estudos vários (Almeida, 1995; Morais, 2001; Rego, 2004; Veiga, 2001), é notória a falta de estudos acerca da cidadania docente (Skarlicki & Latham, 1995; Rego, 2004). Os comportamentos de cidadania organizacional aparecem caracterizados por contribuírem para a eficácia da organização, não estarem relacionados (ou apresentarem maior probabilidade de não estarem) com obrigações formais e, ainda, por terem uma baixa probabilidade de serem formalmente recompensados (Organ, 1997; Rego, 2004). Partindo de contextos organizacionais, os comportamentos de cidadania docente aparecem entendidos (Borman & Motowidlo, 1997; Rego, 2004) como acções que contribuem para modelar o ambiente organizacional, social e psicológico em que as tarefas formais dos sujeitos se desenvolvem, concorrendo para a eficácia das escolas (Podsakoff & Mackenzie, 1997) e, assim, para o sucesso dos estudantes.

Num estudo com estudantes universitários acerca da relação entre cidadania docente e as notas dos respectivos alunos (Rego, 2004), foram encontradas correlações significativas ($p < 0.001$), respectivamente, as seguintes: 0.64, no comportamento empático; 0.47, na conscienciosidade pedagógica; e 0.73, na cortesia. Acontece, porém, que, como o autor do estudo admite, tais correlações podem estar inflacionadas, pelo facto de os estudantes inquiridos terem descrito o comportamento de cidadania (variável independente) ao mesmo tempo que conheceram a nota que tiveram na disciplina leccionada pelo docente classificado (variável dependente), admitindo a hipótese de os estudantes terem procedido às descrições comportamentais dos seus professores sob a influência da classificação que estes lhes atribuíram.

Tal suposição foi confirmada num estudo (Rego, 2004) em que foi pedido aos estudantes ($N = 142$), pertencentes a 24 cursos, que avaliassem, anonimamente, um professor à sua escolha, respondendo ao questionário de cidadania, já na fase final do 1º semestre e, portanto, antes do conhecimento da classificação obtida na disciplina do professor classificado. A suposição foi a de que a “longitudinalidade” (entendida como a separação de dois meses entre a cidadania classificada pelos alunos e o conhecimento da nota destes na disciplina) poderia fazer baixar as correlações entre a cidadania atribuída e a nota obtida pelos alunos. Os resultados encontrados foram os seguintes: 0.18 ($p < 0.5$), para o comportamento participativo; 0.18 ($p < 0.5$), para a orientação prática; -0.05, para a conscienciosidade pedagógica; e 0.35 ($p < 0.001$), para a cortesia. Este estudo permitiu observar que apenas uma das dimensões da cidadania docente

apresentou potencial explicativo para a nota obtida pelo estudante, a dimensão denominada cortesia, com uma variância total explicada de 15%.

Atendendo aos dois anteriores estudos — em que o objectivo foi analisar como é que as dimensões da cidadania docente universitária se relacionavam com o desempenho escolar dos estudantes —, podemos admitir que, à medida que for aumentando o intervalo de tempo entre a cidadania inferida e a nota atribuída aos alunos, vai também aumentando a independência entre estas variáveis, deixando de aparecer significativamente associadas. Esta suposição foi tomada como uma das bases do estudo aqui apresentado, envolvendo a cidadania e a dotação.

Dotação

No presente estudo, foram considerados os seguintes indicadores de *dotação*: rendimento escolar, criatividade, facilidade de aprendizagem e gosto do aluno pelo trabalho difícil. Elementos de estudos empíricos acerca da relação entre o rendimento escolar dos alunos universitários e a cidadania dos professores, inferida pelos estudantes, já anteriormente foram apresentados, tendo-se observado escassez de estudos e falta de consistência entre os resultados encontrados (Rego, 2004). No entanto, os estudos acerca da criatividade em contexto escolar, bem como da sua consideração como elemento de sobredotação, adquirem já relevância (Alencar, 1996; Almeida & Tavares, 1998; Morais, 2001; Oliveira & Serra, no prelo).

Num estudo em Portugal (Morais, 2001), são sistematizadas definições e interdependências da criatividade, bem como a dimensão cognitiva e o contexto de avaliação da criatividade, contrapondo uma avaliação tradicional e uma avaliação de produtos criativos. Nesta mesma investigação, aparece o estudo da relação entre variáveis cognitivas e diferentes desempenhos criativos (construção de textos e de cartazes), em alunos universitários. O estudo identificou um número restrito de preditores do desempenho criativo e um conjunto de variáveis diferenciadores de realizações criativas e não criativas. A avaliação do pensamento criativo não é pacífica até porque, segundo Pereira (1998, 273), “procuram-se meios standardizados de avaliação para um comportamento que, na sua essência, foge a padrões normativos”, além de que a multidimensionalidade da criatividade contribui para a dificuldade de uma definição (Morais, 2001). No meio da subjectividade e da controvérsia da avaliação, tem sido desenvolvida uma “perspectiva que afirma a criatividade do produto na medida em que observadores qualificados (familiarizados com o domínio) o avaliam consensualmente” (Morais, 2001, p. 207), num destaque da denominada “avaliação consensual de produtos criativos” radicada em investigações realizadas por Amabile (1996).

Para além da criatividade, também a inteligência tem sido frequentemente tomada no âmbito da sobredotação (Almeida, 1994; 1995; Monks & Van Boxtel, 1985; Pereira, 1998). A consideração do rendimento escolar aparece, porém, como um dos indicadores de dotação, frequentemente utilizados, dada a sua mais fácil operacionalização. Num recente estudo envolvendo o autoconceito e o rendimento (alto *versus* baixo) em matemática e em ciências (Veiga *et al.*, 2003), a análise dos resultados revelou, na globalidade das dimensões do autoconceito, diferenças significativas com superiores níveis de autoconceito nos alunos com alto rendimento; no entanto, os alunos de baixo rendimento académico apresentaram um autoconceito superior aos dos alunos de alto rendimento, na dimensão “aparência física”; a dimensão “popularidade” não apresentou diferenciação significativa. Num estudo longitudinal (Mulcahy *et al.*, 1991), foram

avaliados 660 alunos, sobredotados, não sobredotados e com dificuldades de aprendizagem, do 4.º e do 7.º anos de escolaridade, ao longo de dois anos, através de medições da competência percebida na habilidade cognitiva e do autoconceito. Verificou-se que, em geral, a competência avaliada e o autoconceito eram mais altos nos alunos sobredotados, e que se mantiveram estáveis para todos os grupos em estudo, durante o período em que decorreu.

Os resultados obtidos num estudo de Garzarelli *et al.* (1993), com alunos do 7º e do 8º anos de escolaridade, indicaram que, embora o autoconceito e o desempenho académico se encontrem relacionados em alunos sobredotados (N = 33), não existe relação entre estas duas variáveis nos alunos academicamente fracos (N = 33). Num outro estudo (Veiga, 1996), os resultados no autoconceito foram correlacionados com as notas em Ciências e Matemática, considerando os sujeitos por grupos com diferentes contextos de vida (NSE, zona geográfica, sexo e idade); foram ainda analisados em função do número de reprovações, considerando os sujeitos repartidos por anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos). A diferenciação da pressão cultural para o sucesso académico justificou a análise dos resultados por grupos de pertença variados. Os resultados indicam que as variáveis *autoconceito e realização escolar* aparecem em geral associadas, sugerem uma reconceptualização do modelo explicativo proposto por Skaalvic (1983), e valorizam a promoção de dimensões específicas do autoconceito dos jovens, sobretudo dos inseridos em subgrupos com menor estimulação cultural para o sucesso escolar.

Antes de passarmos à apresentação da metodologia, acrescente-se que a consideração de grupos extremos de rendimento escolar como indicadores de dotação aparece com uma justificação reforçada, sobretudo se atendermos aos baixos resultados nacionais obtidos nas diferentes disciplinas. No que respeita à *matemática*, no ano de 2003, a nota média na primeira chamada do 12º ano foi de 9,3 valores. Na segunda chamada, a média foi 7,4 valores, considerando apenas as classificações dos alunos internos. Quanto às *ciências*, especificamente a física, esta foi a disciplina que piores resultados apresentou, das 18 disciplinas em que houve exames. Considerando o universo dos alunos internos, na primeira fase a nota foi de 8,1 valores e na segunda de 7 valores.

O **objectivo do estudo** agora apresentado foi a análise da relação entre as representações dos alunos acerca da cidadania dos professores e os seguintes indicadores de *dotação*: rendimento escolar (excelente *versus* baixo), criatividade do aluno percebida como atribuída pelos professores, criatividade professada, facilidade de aprendizagem percebida como atribuída pelos professores, e atracção pelo trabalho difícil percebida como atribuída pelos professores. A definição operacional das variáveis envolvidas é feita no âmbito da metodologia. Com base nos trabalhos revistos, levantaram-se as seguintes **questões de estudo**: como se correlaciona a cidadania dos professores inferida pelos alunos e os indicadores de *dotação* desses mesmos alunos? Como evoluem as dimensões da cidadania ao longo dos anos de escolaridade? Será que existem diferenças significativas nas dimensões da cidadania dos professores inferida pelos alunos, em função da *dotação* destes mesmos sujeitos? Se sim, em que grupos de sujeitos se apresentarão tais diferenças favoráveis? Ocorrerá algum efeito da interacção da variável *ano de escolaridade* com algum dos indicadores da *dotação* considerada? A procura de respostas a estas questões recorreu a elementos vários, numa metodologia que em seguida se apresenta.

Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada, apresentam-se os sujeitos da amostra, especificam-se os instrumentos de avaliação e relata-se a operacionalização das variáveis em estudo.

Sujeitos

A amostra foi constituída por 246 sujeitos de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), de escolas da Grande Lisboa, englobando sujeitos dos dois sexos. Os sujeitos apresentam-se repartidos por grupos extremos quanto ao rendimento escolar, um com fraco rendimento e outro com rendimento excelente; o interesse pelo grupo com rendimento médio nas disciplinas consideradas aparece neste estudo deliberadamente subsumido.

Instrumentos

A cidadania docente poderia ser avaliada recorrendo aos próprios professores (auto e hétero-avaliação) ou aos alunos. No presente estudo, optou-se por considerar os alunos como a fonte privilegiada de avaliação da cidadania docente. Como instrumento de avaliação, foi utilizada a *Escala de representações dos alunos acerca da cidadania dos professores* (ERA-CIP) que, para além de incluir as quatro dimensões de um questionário, com 14 itens, de Rego e outros (1999, 2001, 2004), — participação, orientação prática, conscienciosidade e cortesia —, contém duas novas dimensões, especificamente a interpessoalidade e a normatividade, com qualidades psicométricas manifestas (Veiga *et al.*, no prelo). A inclusão destas duas novas dimensões ficou a dever-se à importância do seu conteúdo semântico como intrínseco ao construto *cidadania docente* no ensino básico e secundário. Trata-se de um instrumento com 24 itens, inseridos numa escala tipo Likert (discordância – concordância, de 1 a 6), com uma variância total explicada de 58.64%. No seu início, a escala ERA-CIP contém a seguinte afirmação: “No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com *o que pensas acerca dos professores na escola em geral*”. Os factores abrangem 6 categorias de comportamentos, assim descritos: *participação* (estímulo à participação dos alunos); *orientação prática* (utilização de exemplos e ligações à prática); *conscienciosidade* (ou ensino, cuidado havido na preparação e execução do acto de ensinar); *cortesia* (respeito pelo aluno e pelas suas dificuldades escolares); *interpessoalidade* (disponibilidade para a relação e apoio); *normatividade* (gestão das normas, clareza das regras e orientações).

Procedimento

Os questionários foram administrados em ambiente de sala de aula com a presença do investigador ou de alguém credenciado, e após autorização dos órgãos directivos das escolas contactadas. Aos alunos foi dito que a colaboração era voluntária e foi-lhes garantido o anonimato.

Variáveis do estudo

Como referido, o *objectivo do estudo* foi a análise da relação entre as representações dos alunos acerca das dimensões da *cidadania* dos professores e os seguintes indicadores de *dotação*: rendimento escolar (excelente *versus* baixo), criatividade do aluno percebida como atribuída pelos professores (“os teus professores consideram-te um aluno criativo?”), criatividade professada (“consideras-te um aluno criativo?”), facilidade de aprendizagem percebida como atribuída pelos

professores (“os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem?”) e atracção pelo trabalho difícil percebida como atribuída pelos professores (“os teus professores acham que sentes atracção pelo trabalho difícil?”). A resposta a estes últimos indicadores de dotação foi do tipo *sim - não*, formando os grupos de contraste sobredotado *versus* infradotado. A definição operacional de *dotação*, no que respeita ao rendimento escolar (excelente *versus* fraco) foi determinada com base nas notas escolares, obtidas no ano lectivo anterior; um resultado foi considerado fraco se — na escala de 0 a 5 valores de avaliação escolar — fosse inferior a 3, e excelente caso fosse 5 (entre tais valores, situaram-se os alunos de rendimento médio). As percentagens para os grupos extremos (fraco *versus* excelente) foram respectivamente as seguintes: matemática – 31,1 *versus* 9,4; português – 21,7 *versus* 3,1; história – 11,9 *versus* 6,6; e ciências – 18,5 *versus* 13,3. De referir que, previamente à determinação dos valores apresentados, as notas dos alunos do 11º ano foram reconvertidas da escala de 0 a 20 para a escala de 0 a 5. Outros valores de interesse aparecem indicados na apresentação dos resultados.

Resultados

No quadro 1, aparecem as correlações entre as variáveis tomadas como indicadores de dotação e as dimensões da cidadania. Observam-se correlações significativas e negativas, embora baixas, entre o rendimento escolar (matemática, português, história e ciências) e as dimensões da cidadania (participação, ensino, prática e normatividade), apresentando-se nestas duas os níveis de significância mais elevados. A criatividade do aluno percebida como atribuída pelo professor (criatiprof) aparece significativa e positivamente relacionada com todas as dimensões da cidadania, com excepção da normatividade.

Quadro 1. Índices de correlação entre os indicadores de dotação e as dimensões da cidadania

	Participação	Prática	Ensino	Cortesia	Interpessoalidade	Normatividade
matemática	-,125*	-,220**	-,118*	,016	-,080	-,238**
português	-,126*	-,231**	-,126*	,015	-,078	-,249**
história	-,124*	-,211**	-,129*	,026	-,106	-,284**
ciências	-,164**	-,256**	-,152*	,002	-,108	-,268**
criatiprof	,152**	,155**	,145*	,199**	,146*	,016
criatieu	,073	,027	-,027	,074	,021	,005
trabprof	,093	,088	,094	,057	,058	,013
apreprof	,092	,034	,034	,123	,053	,100

* p< 0.05; ** p< 0.01; *** p< 0.001; ns = não significativo

Legenda: criatiprof (criatividade do aluno percebida como atribuída pelo professor); criatieu (criatividade professada); apreprof (facilidade de aprendizagem percebida como atribuída pelos professores); trabprof (atração pelo trabalho difícil percebida como atribuída pelos professores).

Os resultados apresentados no quadro 2 mostram como evolui a cidadania ao longo da escolaridade. Na comparação dos alunos do 7º com os do 11º ano, observou-se uma diminuição significativa (p<0.001) em todas as dimensões da cidadania, excepto na cortesia. Esta dimensão não registou qualquer diferença significativa. Também do 7º para o 9º ano, todas as dimensões da cidadania diminuem significativamente, com elevados níveis de significância nas diferentes dimensões (p<0.001), mas já no limiar da significância na participação (T = 1,988; gl. = 185; p<0.05) e na interpessoalidade (T =

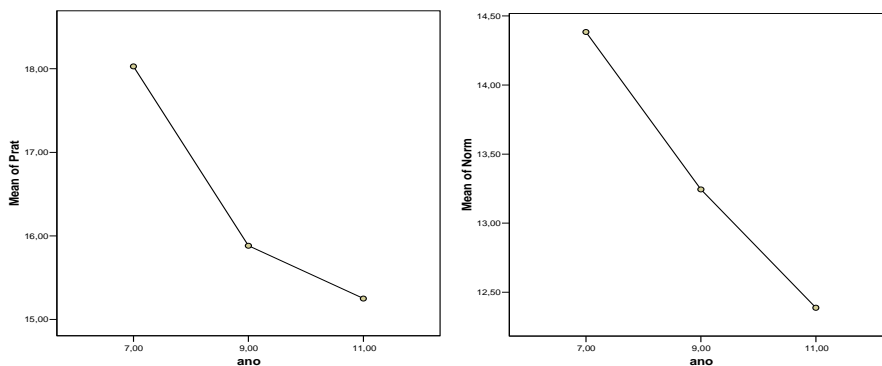
2,223; gl. = 185; $p < 0.05$). Nos contrastes 9º versus 11º anos, sobressai a *estabilidade*, em todas as dimensões da cidadania, menos na normatividade que continua em decrescendo ($T = 2,359$; gl. = 200; $p < 0.01$), como aparece ilustrado (Gráficos 1).

Quadro 2. Resultados nas dimensões da cidadania, em função do ano de escolaridade

Cidadania /	Ano	N	Média	Desvio-padrão	Contraste	T	Sig
Participação	7º	103	17,8689	3,70212	7º > 9º	1,988	*
	9º	84	16,5238	3,31654	7º > 11º	2,976	***
	11º	112	16,0089	3,00898	9º = 11º	1,066	ns
Prática	7º	106	18,0283	3,47085	7º > 9º	4,331	***
	9º	85	15,8824	3,75567	7º > 11º	6,075	***
	11º	116	15,2500	3,05280	9º = 11º	1,301	ns
Ensino	7º	101	17,8020	3,44389	7º > 9º	3,029	***
	9º	87	16,4368	3,43613	7º > 11º	4,050	***
	11º	114	16,0965	2,37602	9º = 11º	,776	ns
Cortesia	7º	102	15,2255	4,14563	7º = 9º	1,398	ns
	9º	85	14,4000	4,22915	7º = 11º	,915	ns
	11º	111	14,7207	3,73234	9º = 11º	-,553	ns
Interpessoalidade	7º	101	18,1287	4,42191	7º > 9º	2,223	*
	9º	86	16,8605	4,01808	7º > 11º	2,635	***
	11º	113	16,7257	3,22448	9º = 11º	,242	ns
Normatividade	7º	107	14,3832	2,70445	7º > 9º	3,083	***
	9º	86	13,2442	2,39085	7º > 11º	5,836	***
	11º	116	12,3879	2,51870	9º > 11º	2,359	**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns = não significativo

Gráficos 1. Representação das médias na cidadania, dimensão prática (Prat) e normatividade (Norm), em função do ano de escolaridade



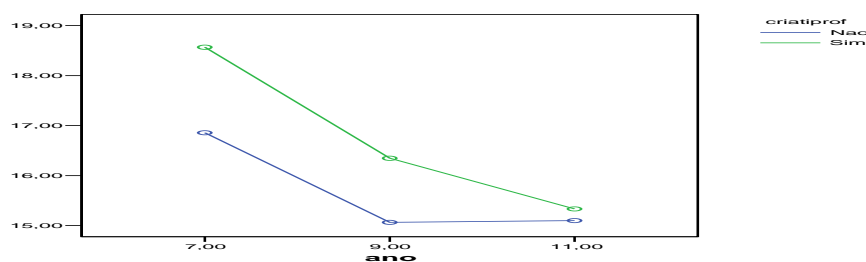
Para o estudo do efeito da interação de cada um dos indicadores da dotação e do ano de escolaridade na cidadania, procedeu-se a análises de variância específicas. Atendendo às análises correlacionais anteriormente apresentadas, foram aqui consideradas apenas as variáveis com correlações significativas. A análise dos resultados na cidadania, considerando simultaneamente a criatividade e o ano de escolaridade (ANOVA), procurou estudar não apenas o efeito principal das variáveis na variância dos resultados, mas também conhecer o eventual efeito da interação das variáveis presentes, ampliando o quadro informativo de análise. Quanto à criatividade dos alunos percebida como atribuída pelos professores, as percentagens dos grupos de contraste foram 33,2 (não criativo) *versus* 66,8 (criativo).

O quadro 3 apresenta os resultados na dimensão prática (Pract), e o Gráfico 2 a sua representação gráfica. Os resultados nas diferentes dimensões são do mesmo tipo dos obtidos na dimensão prática (Prat), pelo que se opta pela ilustração dos dados aqui obtidos (Gráfico 2) e, dada a grande quantidade e similitude de dados, se escusa a apresentação dos restantes. Nas diferentes situações, observou-se uma diferenciação significativa dos resultados no 7º ano — favorável aos alunos mais criativos —, no 9º ano, mas já menor, desaparecendo no 11º ano qualquer diferenciação na cidadania entre os alunos mais criativos e os menos criativos. Note-se que o decréscimo da cidadania ao longo dos anos de escolaridade ocorre sobretudo do 7º para o 9º ano.

Quadro 3. Análise de variância dos resultados na dimensão prática da cidadania (Prat), segundo a criatividade (Criatiprof) e o ano de escolaridade

Fonte	Somatório dos quadrados	gl	F	Sig.
ano	297,194	2	12,636	,000
criatiprof	73,179	1	6,223	,013
ano * criatiprof	26,582	2	1,130	,324

Gráfico 2. Representação das médias na dimensão prática da cidadania (Prat), segundo a criatividade (Criatiprof) e o ano de escolaridade

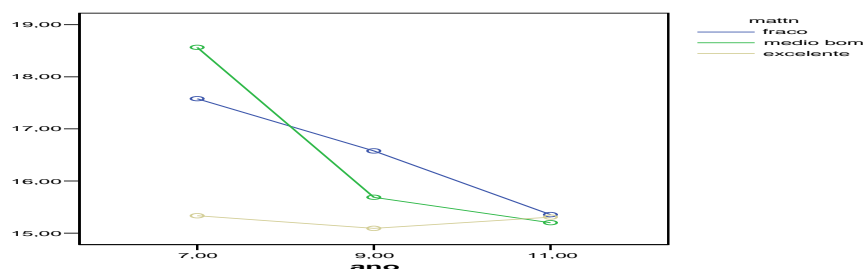


A análise dos resultados na cidadania, considerando o ano de escolaridade e cada um dos tipos de rendimento escolar (matemática, português, história e ciências), procurou aprofundar os elementos correlacionais (correlações significativas e negativas, embora com baixos índices). Nas múltiplas análises realizadas, os resultados são muito similares, pelo que, também aqui e pelas razões antes referidas, se apresentam apenas os resultados na dimensão prática (Pract), como aparece no quadro 4 e no Gráfico 3.

Quadro 4. Análise de variância dos resultados na dimensão prática da cidadania (Prat), segundo a dotação em matemática (mattn) e o ano de escolaridade

Fonte	Somatório dos quadrados	gl	F	Sig.
ano	95,763	2	4,192	,016
mattn	37,945	2	1,661	,192
ano * mattn	68,407	4	1,497	,203

Gráfico 3. Representação das médias na dimensão prática da cidadania (Prat), segundo a dotação em matemática (mattn) e o ano de escolaridade



Nas diferentes situações de contraste dos grupos extremos (rendimento fraco *versus* excelente), observou-se uma diferenciação significativa dos resultados no 7º ano — com maior cidadania inferida pelos alunos com rendimento escolar fraco —, no 9º ano, mas já menor, desaparecendo no 11º ano qualquer diferenciação na cidadania entre os alunos com rendimento escolar fraco e os que apresentam rendimento excelente. Observa-se, assim, que o decréscimo da cidadania ao longo dos anos de escolaridade ocorre no grupo com fraco rendimento, permanecendo estável no grupo com rendimento excelente.

Discussão

Destaque-se, em primeiro, que a natureza do estudo realizado não permite extrair relações de causalidade, sendo admissível a existência de variáveis intermediárias, não controladas, ou que: sejam os comportamentos de cidadania dos professores a influenciar a criatividade dos alunos; seja a dotação dos alunos mais criativos a desencadear comportamentos de maior cidadania docente; ocorram efeitos recíprocos. Os resultados obtidos vão, em geral, de encontro ao esperado, com base na literatura revista. Observou-se a superioridade na avaliação da cidadania pelos alunos criativos quando comparados com os não criativos, bem como dos alunos fracos quando comparados com os alunos excelentes (rendimento em matemática, português, história e ciências).

Quanto às relações entre a criatividade e as dimensões da cidadania, é provável que os professores que estimulam a *participação* contribuam para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. De forma semelhante, a *ilustração prática* dos conteúdos, os cuidados no *ensino* dos conteúdos e a disponibilidade para a relação humana (interpessoalidade) revelam-se como importantes meios com impacto na dotação criativa dos alunos. De relevar que o *respeito* pelas dificuldades escolares do aluno (*cortesia*: a não culpabilização dos alunos pelos maus resultados, a não utilização da troça, da indiferença ou da marginalização dos alunos menos dotados) poderá levar o aluno a perceber que pode “dar asas” à imaginação, ao pensamento divergente, sem

medo de críticas, justificando-se, assim, a obtenção de níveis superiores de criatividade. Já o tipo de gestão das regras (normatividade) se mostrou independente da criatividade percebida, o que pode ter a ver com os estudos em que a liderança de tipo permissiva é apontada como facilitador temporário da estimulação do espírito criativo (Koh *et al.*, 1995; Organ, 1990; Van Dyne *et al.* 1995; Veiga, 2001).

Contrariamente ao ocorrido com a criatividade percebida como atribuída, as relações supostas entre a cidadania e outros indicadores de dotação — criatividade professada, facilidade de aprendizagem percebida como atribuída, e atracção pelo trabalho difícil — não apresentaram qualquer significância estatística. É provável que, mais que qualquer um destes últimos indicadores, a criatividade percebida como atribuída esteja mais ligada a uma comunicação do professor direccionada para apreciações positivas de tarefas realizadas — ou possíveis de realizar pelos alunos, que, por sua vez, mais facilmente são retidas na memória a longo prazo, alimentando a auto-estima escolar —, que em anterior trabalho denominámos de competências comunicacionais tranquilizadoras de tipo dois (Veiga, 2001).

A falta de correlações significativas entre o rendimento escolar e algumas dimensões da cidadania (cortesia, interpessoalidade) apresenta-se parcialmente de acordo com os resultados obtidos em anterior estudo (Rego, 2004), em que apenas a cortesia se relacionou significativamente com as classificações dos alunos, podendo, também aqui, ter a ver com o afastamento temporal entre a cidadania inferida e as notas às disciplinas. As correlações significativas entre o rendimento escolar e a cidadania inferida (nas dimensões, participação, prática, ensino e normatividade) apresentam-se negativas, com sinal contrário ao que em princípio seria de esperar (pareceria expectável um impacto positivo e significativo dos comportamentos dos professores no desempenho académico dos seus alunos). Salientando que os índices de tais correlações são notoriamente baixos e que, portanto, não permitem falar em valor preditivo, admite-se que tais resultados poderão ter algo a ver com razões como as seguintes: os alunos menos dotados para a aprendizagem escolar terem mais necessidade de comportamentos de cidadania docente do que os alunos mais dotados; os alunos mais dotados serem mais exigentes, quanto à cidadania docente, do que os alunos menos dotados; os professores apresentarem-se mais preocupados com os alunos menos dotados do que com os mais dotados, numa posição camoniana de que “fraqueza é dar ajuda ao mais potente”.

Embora se possa admitir que quanto mais os alunos entendam que os professores os avaliam positivamente mais eles também os considerem competentes, é também provável que os melhores alunos exijam mais dos professores e dos seus comportamentos de cidadania. Esta suposição (centrada na *exigência*) ganha consistência nos resultados encontrados, que permitiram observar que as diferenças na cidadania ocorrem no 7º ano, um pouco ainda no 9º, mas não no 11º ano. No 7º ano e no 9º, os alunos fracos atribuem maior cidadania aos professores do que os alunos excelentes, ocorrendo, portanto, ao longo da escolaridade, uma diminuição da cidadania atribuída pelos alunos fracos. É provável que tal declínio tenha a ver com o progressivo aumento da *exigência* dos jovens face aos adultos (numa relativização dos símbolos da autoridade em geral) ao longo da adolescência, num paralelismo com o aproximar do idealismo típico e do pensamento formal que o sustenta. Também a heterogeneidade dos alunos diminui do 7º para o 11º ano, altura em que a escola já perdeu os alunos mais fracos e em que o ensino já não é obrigatório.

É admissível que a avaliação que os alunos fazem do comportamento de cidadania dos professores seja influenciada pela percepção que estes têm da avaliação que os professores fazem deles. Assim se entenderia que os alunos que referem ser avaliados

como criativos pelos professores sejam levados a avaliá-los como detentores de maior cidadania. Os resultados permitiram observar que as diferenças na cidadania em função da criatividade ocorrem no 7º ano, um pouco ainda no 9º, mas desaparecem no 11º ano. No 7º ano e no 9º, os alunos criativos atribuíram maior cidadania aos professores do que os alunos não criativos, ocorrendo, portanto, ao longo da escolaridade, uma diminuição da cidadania atribuída, sobretudo pelos alunos criativos. Tais resultados poderão ficar a dever-se a um progressivo aumento da independência dos jovens face aos adultos e, conseqüentemente, a uma objectividade maior na avaliação que deles fazem; é provável que, também aqui, tal declínio tenha a ver com o progressivo aumento da *exigência* dos jovens face aos adultos, para além da diminuição da heterogeneidade do 7º para o 11º ano.

Para além da recomendação de elementos de promoção da cidadania dos professores para todos os alunos, excelentes e fracos, sobredotados e não sobredotados, os resultados desta investigação parecem conter um apelo dos alunos *infradotados*, do tipo: — “Façam com que, também nós, tenhamos confiança nas nossas capacidades para aprender e ter sucesso na escola, e mais tarde na vida”.

A natureza exploratória do presente estudo e a falta de estudos prévios algo similares aconselham a realização de novos estudos. Para além da cidadania docente, o desempenho escolar e a criatividade dos alunos são, naturalmente, explicados por uma multiplicidade de variáveis. A inclusão de outras variáveis (pessoais ou familiares), consideradas simultaneamente com o ano de escolaridade, poderá, em futuras análises, clarificar os resultados agora apresentados e contribuir para o prosseguimento do estudo da validade externa da “*Escala de representações dos alunos acerca da cidadania dos professores*”. É ainda importante que, em posteriores estudos, se proceda à consideração da dotação atendendo também a capacidades e competências de natureza mais cognitiva, e numa abordagem de natureza mais cognitivo-social em grupos com diferente pressão cultural para o sucesso.

Por último e em suma, as relações encontradas apresentam-se parcialmente de acordo com os resultados de anterior estudo (Rego, 2004) e sugerem a necessidade de continuação da investigação da relação entre os comportamentos de cidadania dos professores e o desempenho escolar dos alunos. Recomenda-se a utilização de novos indicadores de dotação, e ainda a reformulação dos indicadores utilizados no presente estudo, passando a figurar numa escala de resposta não dicotómica, mas tipo *Likert* (de 1 a 6). Recorrer a formas complementares de avaliação da cidadania docente, utilizar amostras mais variadas, avaliar comportamentos de cidadania mais específicos dos professores das várias áreas disciplinares, não apenas através das representações dos alunos, mas também através dos próprios professores, ou dos seus pares, podem constituir orientações úteis para novos estudos.

Referências

- Alencar, E. M. S. (1996). A educação para a criatividade. In Actas do *Congresso Internacional da Sobredotação*, pp. 83-95. Porto: ISMAI, 13-16 de Outubro.
- Almeida, L. A., & Tavares, J. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDINE.
- Almeida, L. S. (1995). Novos enfoques na estimulação cognitiva e no processo de aprendizagem escolar. *Revista Galega de Psicopedagogia*, (8), 11-29.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance - the meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10: 99-109.

- Garzarelli, P., e outros (1993). Self-Concept and Academic Performance in Gifted and Academically Weak Students. *Adolescence*, vol 28, n.º 109, pp. 235-37.
- Koh, W., Steer, R., & Terborg, J. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Mackenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Ahearne, M. (1998). Some Possible Antecedents and Consequences of In-Role and Extra-Role Salesperson Performance. *Journal of Marketing*, 62(July): 87-98.
- Mönks, F. J., & Van Boxtel, H.W. (1985). Gifted Adolescents: A developmental perspective. In: Freeman, J. (Ed.) *The Psychology of Gifted Children*, pp. 275-295. Chichester: Wiley.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade. Uma abordagem cognitiva*. Minho: Universidade do Minho, IEP.
- Mulcahy, R., e outros (1991). The Relationship between Affect and Achievement for Gifted, Average, and Learning Disabled Students. *Gifted Education International*, vol 7, n.º 3, pp. 123-25.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., Mckee, D., & Mcmurrin, R. (1997). An Investigation Into the Antecedents of Organizational Citizenship Behaviors in a Personal Selling Context. *Journal of Marketing*, 61: 85-98.
- Oliveira, M. & Rodrigues, A. (2001). *Critical thinking as a strategy to promote better science problem solvers*. Comunicação apresentada no NARST Annual Meeting. St. Louis: Hyatt Regency at Union Station.
- Oliveira, M. & Serra, P. (no prelo). *A criatividade, o pensamento crítico e os textos curriculares de ciências*.
- Organ, D. W. (1990). The Motivational Basis of Organizational Citizenship Behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.). *Research in Organizational Behavior* (vol. 12, pp. 43-72). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Organ, D. W. (1997). Organizational Citizenship Behavior - its construct clean-up time. *Human Performance*, 10: 85-97.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior. *Personnel Psychology*, 48: 775-802.
- Pereira, M. A. M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudo de caracterização*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Podsakoff, P. M., & Mackenzie, S. B. (1997). Impact of Organizational Citizenship Behavior on Organizational Performance - a Review and Suggestions for Future Research. *Human Performance*, 10(2): 133-151.
- Rego, A. (2001). Comportamentos de cidadania docente universitária: operacionalização de um construto. *Revista de Educação*, X(1): 87-98.
- Rego, A. (2004). *Comportamentos de cidadania docente universitária: Na senda da qualidade no ensino superior*. Coimbra: Quarteto.
- Rego, A., & Sousa, L. (1998). Comportamentos de cidadania do professor. *Rumos*, 22: 18-19.
- Rego, A., & Sousa, L. (1999). Comportamentos de cidadania do professor: sua importância na comunidade escolar. *Revista de Educação*, VIII(1): 57-63.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school: Some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.
- Skarlicki, D. P., & Latham, G. P. (1995). Organizational Citizenship Behavior and Performance in a University Setting. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 12(3): 175-181.
- Van Dyne, L., Cummings, L. L., & Parks, J. M. (1995). 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, pp. 215-285). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e Realização dos Jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação*, V(2), 41-53.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século (2ª Edição).
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina (2ª Ed.).
- Veiga, F. H., Garcia, F. & Marinha, L. (2003). O talento e o atraso em matemática e ciências: diferenças no autoconceito dos alunos. *Sobredotação*, Vol. 4, n.º 2, pp. 53-68.