

Autoconceito profissional dos professores *

Virgílio Gonçalves
Feliciano H. Veiga

Resumo. Este estudo tem como objectivo geral analisar a percepção que os docentes têm de si-mesmos como profissionais e a relação desta mesma percepção com os seus comportamentos de cidadania docente. Foram formuladas cinco questões de estudo com o objectivo de analisar: a relação do autoconceito com variáveis escolares, pessoais e sociais; a relação entre o autoconceito e os comportamentos de cidadania docente; os factores escolares que mais contribuem para a explicação da variância do autoconceito profissional dos professores e dos comportamentos de cidadania docente; as dimensões do autoconceito profissional que mais contribuem para a explicação da variância dos comportamentos de cidadania docente. O quadro conceptual deste estudo foi estruturado tendo por base as perspectivas diferencial, cognitivo-social e desenvolvimentista. Os sujeitos da amostra foram professores de ambos os sexos, de diferentes idades, em diferentes fases de desenvolvimento da sua carreira, com diferentes tipos de formação profissional e de diferentes escolas. Para a avaliação do autoconceito profissional dos professores foi utilizada a escala *Teacher self-concept evaluation scale (TSCES)*. Para a avaliação dos comportamentos de cidadania docente utilizou-se a Escala de representação dos professores acerca da sua cidadania/profissionalidade docente (ERP-CCID), com duas novas dimensões, a normatividade e a interpessoalidade. Os resultados evidenciaram a relação entre as dimensões do autoconceito profissional dos professores e variáveis escolares e pessoais; evidenciaram correlações estatisticamente significativas entre o autoconceito profissional dos professores e os seus comportamentos de cidadania docente. A generalidade dos resultados aproxima-se de estudos prévios e destaca a importância de contextos facilitadores do desenvolvimento do autoconceito profissional dos professores. O estudo termina com sugestões de futuras investigações.

Palavras-chave. Autoconceito, Autoconceito profissional dos professores, Cidadania docente, Profissionalidade docente.

Abstract. The goal of this study is to analyse the perception teachers have about themselves as professionals as well as the relationship between such a perception and their behaviour patterns of teaching citizenship. Eight questions have been raised for the research so that the following issues could be analysed: the relationship between the self-concept and some school, personal and social variables; the relationship between the self-concept and behaviour patterns of teaching citizenship; the main school factors that help to explain both the variance of teachers' professional self-concept and their behaviour patterns of teaching citizenship; the main dimensions of the professional self-concept that give us an explanation of the variance of behaviour patterns of teaching citizenship. The conceptual framework of this study has been based upon the developmentalist, the sociocognitive and the differential perspectives. The sample consisted of teachers who belonged to different schools, were at different stages in their careers, of both genders and different ages, and had different kinds of professional training. The *Teacher self-concept evaluation scale (TSCES)*, translated and adapted to the Portuguese context (Villa e Calvete, 2001), was used to evaluate the teachers' professional self-concept. The teachers' representation scale about their teaching citizenship/professionality (ERP-CCID), which came out of an enlargement of one of Rego's scale (2003) and brought two new dimensions, normativity

* Gonçalves, V. F., & Veiga, F. H. (2006). Autoconceito profissional dos professores. In *Investigação em Psicologia, Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora [CD-ROM].

Este artigo baseia-se num estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação do primeiro autor, cuja dissertação, com o mesmo título, foi apresentada na Universidade de Lisboa, sendo orientada pelo segundo autor.

and interpersonal, was used to evaluate the behaviour patterns of teaching citizenship. The results have shown the relationship between the dimensions of teachers' professional self-concept and personal and school variables; they have also brought out statistically significant correlations between teachers' professional self-concept and their behaviour patterns of teaching citizenship. In general, the results match previous studies and highlight the importance of contexts that make it easy for the teachers to develop their professional self-concept. Before coming to its end, the study suggests future investigations.

Keywords. Self-concept, Teacher's professional self-concept, Teaching citizenship, teaching professionalism.

Introdução

A sociedade está em constante mudança. Mudanças sociais e tecnológicas. A produtividade, a eficácia e a criatividade são palavras de ordem no meio laboral. Cada vez mais se exige ao indivíduo, tanto a nível pessoal como profissional. Estas circunstâncias tornam a sociedade mais tecnológica e impessoal. Por isso o conhecimento de si próprio poderá tornar-se um factor de relevante importância no que diz respeito ao comportamento humano (Alexander, 2000). Fazendo a transposição do descrito para a profissão docente, que está em constante evolução, a real definição da carreira docente, a possibilidade de frequentar acções de formação na área específica, a promoção de uma maior abertura à comunidade educativa e uma gestão mais eficiente pode influir no desenvolvimento do autoconceito profissional dos docentes. Pelo descrito emerge a necessidade de melhor compreendermos o significado de autoconceito. Construto que a psicologia entende como parte importante da consciência de cada indivíduo e do seu comportamento. O autoconceito poderá constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência (Veiga, 1996). O autor considera, ainda, que o autoconceito será o grande determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos. O autoconceito constrói-se ao longo da vida e por várias etapas (Veiga, 1996). Etapas estas decorrentes da interacção do sujeito com o meio, sendo influenciadas pelas estruturas de referência dos indivíduos. Importa clarificar como foi entendido, neste trabalho, o autoconceito. Neste sentido, este construto entende-se como sendo a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si-mesmo em relação com os outros. No que diz respeito ao autoconceito profissional é conceptualizado como um construto consciente, multidimensional, evolutivo, autodescritivo e avaliativo (Veiga, 1996).

O construto de cidadania docente advém dos comportamentos de cidadania organizacional (Organ, 1988). Tendo em conta que os comportamentos de cidadania organizacional contribuem para a eficácia organizacional (Organ, 1988), Rego (2003: p. 55), partindo desta teoria, adoptou a seguinte definição de comportamentos de cidadania docente:

“...comportamentos tendencialmente discricionários (não obrigatórios), não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização escolar, designadamente no que concerne ao desempenho académico dos estudantes”.

Desta forma, o principal objectivo deste estudo foi analisar a percepção que os docentes (que leccionam desde o 1º ao 12º ano de escolaridade) têm de si-mesmos como profissionais e a relação desta mesma percepção com os seus comportamentos de cidadania docente. Foi no âmbito dos elementos referidos que as questões do estudo

surgiram, e às quais se procurou responder ao longo deste trabalho, que partiu do seguinte *problema geral*: Como se relacionam as dimensões do autoconceito profissional dos professores com os comportamentos de cidadania docente e quais são os factores (pessoais, escolares e profissionais) mais explicativos de cada um destes construtos?

Este problema geral desdobrou-se nas seguintes questões específicas: Q1-Nas auto-avaliações que de si fazem, como se distribuem os professores por diferentes parâmetros de autoconceito profissional (AP), em termos de discordância elevada, discordância ou concordância ou concordância elevada? Q2-Nas autoavaliações que de si fazem, como se distribuem os professores por diferentes parâmetros de autoconceito profissional (AP), em função do género? Q3-Quais as oscilações do autoconceito profissional ao longo do tempo de serviço? Q4-Que relação existe entre o autoconceito profissional dos professores e os seus comportamentos de cidadania docente? Q5-Quais as dimensões do autoconceito profissional que mais contribuem para a explicação da variância dos comportamentos de cidadania dos professores?

O autoconceito

Os professores, na transição do século XX para o século XXI, vivem situações de grande complexidade. A sociedade espera que a escola seja o grande espaço de socialização e que os professores, nomeadamente do ensino básico e secundário, sejam os adultos que ajudam as crianças e jovens na sua caminhada para a maturidade.

O autoconceito pode ser definido como uma estrutura cognitiva que organiza as experiências passadas do indivíduo, reais ou imaginárias, controla o processo informativo relacionado consigo mesmo e exerce uma função de auto-regulação (Tamayo, 1993). Niedenthal e Beike (1997) descrevem o autoconceito como as representações mentais das características pessoais utilizadas pelo indivíduo para a definição de si mesmo e regulação do seu comportamento. As representações mentais de que falam os autores têm sido também denominadas esquemas cognitivos ou auto-esquemas. Os esquemas "moldam as percepções que os indivíduos possuem das situações, as suas memórias dos eventos e os seus sentimentos sobre si mesmos e sobre os outros" (Cantor, 1990, p. 737). Os auto-esquemas resumem as experiências passadas do indivíduo e organizam a ampla variedade de informações relativas a si mesmo (Markus, Crane, Bernstein & Siladi, 1982). Os múltiplos auto-esquemas de uma pessoa, porém, não podem ser processados simultaneamente; assim, num determinado momento, apenas um número limitado deles será processado. Esse conjunto de auto-esquemas que é acessível num determinado momento constitui o que Markus e Kunda (1986) denominam autoconceito profissional.

Um dos determinantes mais poderosos do comportamento é o conceito que a pessoa tem de si mesma. Se esta se percebe como competente e capaz, isto certamente irá reflectir no seu comportamento. Por outro lado, caso se considere pouca habilidosa, pouco capaz ou pouco competente, os seus pensamentos e acções serão orientados no sentido de confirmar esta auto-imagem. O conjunto de percepções que a pessoa tem de si mesma representa um dos factores de maior influência na sua constituição psicológica. Esta imagem subjectiva, usualmente rotulada de autoconceito, é formada por muitas crenças, atitudes, impressões e percepções a respeito de si mesma. Desta forma podemos conceptualizar o autoconceito profissional dos professores como um construto que emerge do autoconceito pessoal dos sujeitos, da percepção acerca das apreciações que lhe são feitas pelos outros, concretamente, os que lhe são mais

“significativos” no contexto profissional do seu próprio comportamento (Gondra, 1981) citado por Oñate (1989).

De acordo com os pressupostos apresentados o autoconceito profissional dos professores decorre essencialmente da sua interacção com o meio tendo a conta a experiência de cada indivíduo. A formação dos professores e as suas vivências influenciam, ou determinam, o seu autoconceito pessoal e profissional. O autoconceito profissional dos professores está, portanto, relacionado com várias e complexas facetas, tais como as relações com todos os elementos que constituem a comunidade educativa e com a sociedade em geral.

Comportamentos de cidadania docente

A profissão docente implica a aprendizagem de uma profissão caracterizada por saberes cada vez mais diversificados que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. As preocupações com os comportamentos de cidadania docente, ou profissionalidade, e com a eficácia das organizações têm vindo a aumentar consideravelmente. Desde há algumas décadas a esta parte que investigadores da psicologia organizacional, referem a importância dos comportamentos extra-papel, isto é, dos comportamentos discricionários que ultrapassam os conteúdos formalmente estabelecidos, mas que, no entanto, favorecem a organização (Katz 1964; Organ, 1997; Bolino & Turner, 2003). Katz refere-se a este propósito de forma lacónica afirmando “que qualquer organização que dependa apenas dos comportamentos prescritos é um sistema social muito frágil” (Katz, 1964, p. 132). A pesquisa no campo dos comportamentos de cidadania organizacional tem produzido conhecimentos interessantes (Organ, 1988; Organ & Ryan, 1995), contudo, apenas recentemente este conceito passou a ter interesse no estudo das organizações escolares. Convém referir que este pressuposto recebeu suporte empírico através de estudos relacionados com o terreno concreto das organizações (Rego, 2003; DiPaola & Hoy, 2004). A partir desta premissa, estes investigadores, adoptaram o conceito para as organizações escolares, concedendo especial ênfase aos actos docentes. Tendo chegado à seguinte definição de comportamentos de cidadania docente: comportamentos tendencialmente discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização escolar, designadamente no que concerne ao desempenho académico dos estudantes (Rego, 2003). Esta definição, como descrevemos anteriormente, tem a sua génese no conceito de comportamentos de cidadania organizacional, e foi adaptada e desenvolvida por Rego (2001). Para além da definição de comportamentos de cidadania docente importa que definamos algumas características comportamentais do “bom cidadão” docente: a) ser consciencioso, b) altruísta, c) civicamente virtuoso, d) cortês, e) desportivista e f) pacificador. Tais características comportamentais teriam efeitos benéficos num elenco diversificado de aspectos, concretamente na promoção do “bom” cidadão docente.

Metodologia

Amostra

De forma a tornar a nossa amostra o mais representativa possível da população a que pertence e no sentido de permitir uma generalização dos resultados, foram tidos em conta alguns aspectos. Desta forma, tentou-se ter uma amostra heterogénea que

viabilizasse a análise estatística dos dados recolhidos. Dos 251 professores que fizeram parte deste estudo, dois não responderam, 56 (22,3%) pertencem ao género masculino e 193 (76,9%) ao género feminino.

Instrumentos

Utilizou-se o instrumento de avaliação *TSCES - Teacher self-concept evaluation scale*. Este questionário, já adaptado para Portugal (Veiga, Gonçalves, Caldeira e Zuniga, 2006), de natureza autodescritiva, tem como finalidade avaliar o autoconceito profissional dos professores nas seguintes dimensões: competência, relação com os alunos, relação com os colegas, satisfação, aceitação de riscos e iniciativas e auto-aceitação. É uma escala com trinta e três itens, de tipo Likert com seis posicionamentos possíveis, em que os professores se classificam de acordo com o grau de concordância que atribuem na resposta a cada um dos itens: 1 discordo totalmente, 2 discordo bastante, 3 discordo mais que concordo, 4 concordo mais que discordo, 5 concordo bastante e 6 concordo totalmente. Surgiu da tradução e consequente contextualização para a Língua Portuguesa do instrumento também chamado *Teacher self-concept evaluation scale (TSCES)* de Villa e Calvete (2001).

Utilizou-se, ainda, o instrumento de avaliação “Escala das Representações dos Professores acerca dos seus Comportamentos de Cidadania Docente” (ERP-CCID) (Veiga & Gonçalves, no prelo), que, para além das quatro dimensões do instrumento acerca dos comportamentos de cidadania docente, construído por Rego e outros (2003) apresenta mais duas dimensões, a interpessoalidade e a normatividade (Veiga e outros, 2005). O instrumento utilizado *ERP-CCID* apresenta seis categorias de comportamento: participação, orientação prática, ensino ou conscienciosidade, cortesia, interpessoalidade e normatividade.

Procedimentos

Os inquéritos foram distribuídos na cidade de Lisboa, no Distrito de Castelo Branco e, maioritariamente, no Distrito de Setúbal. O inquérito foi distribuído a professores de todos os níveis de ensino (à excepção do jardim de infância e do ensino superior). Foram, também, distribuídos inquéritos em ambiente de formação, concretamente em Centros de Formação de Lisboa. Foram distribuídos 634 inquéritos e foram recolhidos 272; destes, 21 foram considerados nulos. Portanto, a nossa amostra é constituída por 251 inquéritos.

Resultados

Relativamente à questão 1 (Q1) como se pode verificar, à excepção do item 10 onde os resultados não são significativos e do item 11 com uma significância algo menor $p < 0,1$, a generalidade dos parâmetros apresenta diferenças percentuais bastante significativas ($p < 0,001$) (Quadro 1). Os itens 5, 11, 15, 17, 21, 23, 28 e 32 (itens inversos) apresentam percentagens mais elevadas na coluna 1. Contudo, registe-se o facto do item 21 (Gosto de correr riscos), apesar de inverso, apresentar na coluna 1 um valor de 49%. Por outro lado, o item com que os professores mais discordam é o 28 (Não aguento mais ficar na minha profissão) com 96,4% na coluna 1. Os itens 2, 4, 7, 8, 12, 16, 19, 24 e 29 são os que revelam maior percentagem de concordância. Sendo que,

o item 29 (Acho que estou sempre a aprender) é o que apresenta maior percentagem, 86,9% na coluna 3.

Quadro 1 - Percentagens dos diferentes parâmetros do Autoconceito Profissional, em termos de um autoconceito negativo (1), suficientemente positivo (2) ou muito positivo (3)

<i>Teacher self-concept evaluation scale</i>	1	2	3	χ^2	Sig.
01. Sinto-me como muito competente na minha profissão.	0,8	32,3	66,9	164,8	***
02. Sinto-me integrado na relação com os meus colegas.	4,0	24,3	71,7	181,9	***
03. Gosto de pensar em novos projectos.	3,6	28,3	68,1	159,7	***
04. Sinto segurança na maneira como me relaciono com os alunos.	2,8	19,5	77,7	232,0	***
05. Sinto-me frustrado no trabalho.	84,5	11,2	4,4	143,0	***
06. Sinto-me livre e sem medo de ser eu próprio a assumir as	16,7	28,7	54,6	56,38	***
07. Penso que, em geral, sou bom professor.	0,8	21,9	77,3	235,0	***
08. Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu	3,2	26,7	70,1	173,6	***
09. As mudanças não me perturbam.	21,5	33,5	45,0	20,81	***
10. Tenho toda a confiança nos meus alunos.	26,7	37,5	35,9	5,08	NS
11. Nas minhas actuais circunstâncias, é difícil ter sucesso.	58,6	21,5	19,9	12,44	**
12. Sinto-me bem comigo mesmo, apesar de não ser perfeito.	1,6	23,1	75,3	216,3	***
13. Penso que tenho elevadas competências para ensinar.	4,4	33,1	62,5	127,3	***
14. Sinto-me estimado pelas outras pessoas.	4,0	39,4	56,6	108,3	***
15. Tenho dificuldade em tomar iniciativas.	76,9	12,7	10,4	49,11	***
16. Gosto habitualmente das relações que tenho com as minhas	2,0	25,9	72,1	191,3	***
17. O meu trabalho como professor não me dá satisfação.	90,4	5,6	4,0	196,5	***
18. Sei muito bem o que quero e aquilo que posso fazer.	6,8	29,1	64,1	125,9	***
19. Acredito nas minhas próprias competências.	0,8	24,7	74,5	212,9	***
20. Tenho facilidade em partilhar e cooperar com outros.	10,4	23,9	65,7	125,5	***
21. Gosto de correr riscos.	49,0	27,9	23,1	28,60	***
22. Em geral, os alunos têm muita estima por mim.	2,8	44,2	53,0	108,2	***
23. Se me fosse possível, mudaria de profissão.	91,6	2,8	5,6	177,7	***
24. Aprendo muito com os meus próprios erros.	2,8	25,9	71,3	183,0	***
25. Sinto confiança nas minhas próprias capacidades.	0,0	29,9	69,7	40,00	***
26. Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.	1,2	36,7	62,2	141,1	***
27. As críticas, sejam de colegas ou de alunos, não me metem	12,4	37,5	50,2	55,85	***
28. Não aguento mais ficar na minha profissão.	96,4	2,0	1,6	358,5	***
29. Acho que estou sempre a aprender.	0,8	12,4	86,9	328,5	***
30. Tenho fama de ser um professor eficiente.	5,2	45,0	49,8	90,40	***
31. Sinto que sou uma pessoa com valor.	1,6	29,5	68,9	172,3	***
32. Sou pouco confiante nas minhas próprias ideias e capacidades.	83,3	9,2	7,6	110,1	***
33. Os meus colegas vêem-me como um professor competente.	1,2	44,2	54,6	120,7	***

* $p < 0,5$; ** $p < 0,1$; *** $p < 0,001$; NS = não significativa

No quadro 2 apresentamos os resultados nas dimensões do autoconceito e no autoconceito total (tscesTOT) em função da variável género (questão 2). Podemos verificar através da sua leitura que não existem diferenças significativas, em termos de média e desvio padrão, nas dimensões relação com os alunos (Real), relação com os colegas (ReCo) e aceitação de riscos e iniciativas (AcRi). No que diz respeito às dimensões competência (Comp), satisfação profissional (satis), auto-aceitação (AuAc) e

autoconceito total (tscesTOT), os indivíduos do género masculino apresentam um autoconceito mais elevado.

Relativamente à dimensão competência (Comp), os indivíduos do género masculino apresentam um autoconceito significativamente mais elevado ($M=44,8393$) do que os indivíduos do género feminino ($M=42,5990$), com elevada significância estatística ($t=3,115$; $p<0,001$). Em relação à dimensão satisfação profissional (satisf), os indivíduos do sexo masculino apresentam um autoconceito superior aos do sexo feminino de ($p<0,5$). Os indivíduos do género masculino voltam a apresentar um autoconceito mais elevado, relativamente à dimensão auto-aceitação do que os sujeitos do género feminino ($p<0,001$). Por último e em relação ao autoconceito total (tscesTOT) verifica-se um autoconceito mais elevado nos indivíduos do género masculino do que nos do género feminino ($p<0,001$).

Quadro 2 - Média e desvio-padrão (DP) dos resultados nas dimensões do autoconceito profissional em função da variável género.

<i>Autoconceito</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<i>Comp</i>	masculino	56	44,8393	5,37258	3,115	***
	feminino	192	42,5990	4,53498		
<i>Real</i>	masculino	56	18,7679	2,89194	1,318	ns
	feminino	193	18,2746	2,32787		
<i>ReCo</i>	masculino	56	24,3393	3,50727	1,312	ns
	feminino	193	23,7202	2,98511		
<i>Sati</i>	masculino	56	24,8393	3,33999	2,267	*
	feminino	193	23,5907	3,70716		
<i>AcRi</i>	masculino	56	22,1250	3,78544	1,757	ns
	feminino	193	21,2487	3,12755		
<i>AuAc</i>	masculino	56	25,3214	2,69752	2,857	***
	feminino	193	24,1192	2,79346		
<i>tscesTOT</i>	masculino	56	160,2321	16,98662	3,005	***
	feminino	193	153,5440	13,92350		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$; ns = não significativo

Legenda: Comp = competência; ReAl = relação com os alunos; ReCo = Relação com os colegas; Sati = satisfação; AcRi = aceitação de riscos e iniciativas; AuAc = auto-aceitação; tscesTOT = total na escala TSCES.

Quanto ao tempo de serviço (questão 3), não se observaram diferenças estatisticamente significativas em qualquer dos contrastes realizados entre os grupos com diferentes tempos de serviço: menos de 9 anos ($N = 75$), entre 9 e 15 anos ($N = 89$) e com mais de 15 ($N = 76$). Algo semelhante ocorreu na comparação entre grupos mais extremos quanto ao tempo de serviço, especificamente entre os grupos: menos de 6 anos ($N = 32$), entre 6 e 24 anos ($N = 185$) e com mais de 24 ($N = 23$) (Quadro 3).

Quadro 3 – Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões do autoconceito profissional em função da variável tempo de serviço

<i>Autoconceito</i>		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Comp	1,00	32	44,0938	3,85511
	2,00	185	42,8108	4,67090
	3,00	23	43,0000	5,95437
	<i>Total</i>	240	43,0000	4,70911
ReAl	1,00	32	18,3750	1,69915
	2,00	186	18,2473	2,51549
	3,00	23	19,0435	2,63677
	<i>Total</i>	241	18,3402	2,43764
ReCo	1,00	32	24,5938	2,49980
	2,00	186	23,6075	3,14887
	3,00	23	24,2609	3,41411
	<i>Total</i>	241	23,8008	3,10674
Sati	1,00	32	23,9688	3,92251
	2,00	186	23,8602	3,53849
	3,00	23	24,2174	3,34333
	<i>Total</i>	241	23,9087	3,56019
AcRi	1,00	32	21,3750	3,33844
	2,00	186	21,2419	3,14867
	3,00	23	22,3043	4,27928
	<i>Total</i>	241	21,3610	3,29494
AuAc	1,00	32	24,9063	2,05347
	2,00	186	24,1505	2,87561
	3,00	23	25,0000	2,92326
	<i>Total</i>	241	24,3320	2,79542
tscesTOT	1,00	32	157,3125	11,62433
	2,00	186	153,9086	14,33602
	3,00	23	157,8261	19,76372
	<i>Total</i>	241	154,7344	14,62917

Legenda: 1 - <6; 2 - de 6 a 24 anos; 3 - >24 anos; Comp = competência; ReCo = Relação com os colegas; ReAl = relação com os alunos; Sati = satisfação; AcRi = aceitação de riscos e iniciativas; AuAc = auto-aceitação; tscesTOT = total na escala TSCES.

No autoconceito total, embora o grupo com tempo de serviço entre 6 e 24 tenha apresentado menor valor que os restantes, a diferenciação não chegou a ser estatisticamente significativa. Este mesmo tipo de análises foi realizado em função da idade, observando-se, também aqui, a ausência de qualquer diferenciação significativa ao longo do tempo, qualquer que fosse a dimensão do autoconceito profissional.

Através da análise ao quadro seguinte (Quadro 4), de forma a dar-se resposta à questão 4, verifica-se que em relação aos professores em geral (amostra total, N = 251), à exceção da dimensão normatividade dos comportamentos de cidadania docente e da satisfação do autoconceito profissional, existe correlação estatisticamente significativa entre todas as dimensões do autoconceito profissional e todas as dimensões dos comportamentos de cidadania docente. Verifica-se, ainda, correlação estatisticamente significativa entre o total da escala do autoconceito profissional (tscesTOT) e o total da escala dos comportamentos de cidadania docente (ErpcidTOT). Refira-se que todas as correlações existentes são significativas para o nível 0,01.

Quadro 4 - Correlação entre as dimensões do autoconceito profissional dos professores e as dimensões dos comportamentos de cidadania docente na amostra total

	<i>Comp</i>	<i>ReCo</i>	<i>ReAl</i>	<i>Sati</i>	<i>AcRi</i>	<i>AuAc</i>	<i>tscsTOT</i>
<i>PaPr</i>	0,586**	0,506**	0,474**	0,249**	0,435**	0,575**	0,642**
<i>Norm</i>	0,365**	0,346**	0,287**	0,109	0,222**	0,261**	0,364**
<i>Inter</i>	0,273**	0,235**	0,343**	0,334**	0,213**	0,298**	0,380**
<i>Ensi</i>	0,581**	0,431**	0,299**	0,229**	0,285**	0,412**	0,526**
<i>Cort</i>	0,352**	0,418**	0,432**	0,238**	0,398**	0,476**	0,511**
<i>ErpccidTOT</i>	0,617**	0,550**	0,521**	0,321**	0,443**	0,580**	0,689**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativo

Legenda: PaPr = participação prática; Norm = normatividade; Inter = interpessoalidade; Ensi = ensino; Cort = cortesia; ErpccidToT = total na escala ERP-CCID; Comp = competência; ReCo = Relação com os colegas; ReAl = relação com os alunos; Sati = satisfação; AcRi = aceitação de riscos e iniciativas; AuAc = auto-aceitação; tscsTOT = total na escala TSCES.

No Quadro 5 aparecem os elementos relativos às dimensões do autoconceito profissional dos professores que mais explicam a variância dos comportamentos de cidadania dos professores, em que para além da variável autoconceito total (TscsTOT) surgem com um acréscimo significativo ($p<0,001$) as dimensões satisfação (Sati) e aceitação de riscos e iniciativas (AcRi). As restantes dimensões do autoconceito não apareceram como explicativas.

Quadro 5 – Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito profissional nos comportamentos de cidadania dos professores (ErpccidTOT).

<i>Ordem V.I.</i>	<i>R mult.</i>	<i>QR</i>	<i>F</i>	<i>Sig F</i>
1 Autoconceito total	0,693	0,481	229,76	0,001
2 Satisfação	0,707	0,500	123,53	0,001
3 Aceitação de riscos e iniciativas	0,713	0,508	84,79	0,001

Discussão dos resultados

Em relação à distribuição dos professores por diferentes parâmetros do autoconceito profissional, os resultados do item dois (sinto-me integrado na relação com os meus colegas) dá-nos a informação de que apenas dois terços dos professores (71,7%) se situam num nível muito positivo. Isto poderá ter a ver com a pouca estabilidade existente ao nível do corpo docente. O facto de os professores mudarem de escola constantemente pode fazer com que as relações entre colegas recomecem ano após ano. Por outro lado, no item cinco (sinto-me frustrado no trabalho) 84,5% dos professores afirmam não concordar com a afirmação, o que poderá indicar que apesar de todas as contingências negativas da profissão os docentes gostam do que fazem. O item dez (tenho toda a confiança nos meus alunos) informa-nos que os professores se reportam em percentagens relativamente próximas pelos três níveis: autoconceito negativo, positivo e muito positivo. É possível que isto se fique a dever aos casos

conhecidos e amplamente estudados de violência e indisciplina na escola (Veiga, 2001). O item catorze (sinto-me estimado pelas outras pessoas) apresenta resultados interessantes. Apenas 56,6% dos professores revelam um autoconceito muito positivo. Aqui poderemos reportar-nos também à explicação utilizada para o item dois uma vez que os professores para se sentirem estimados necessitam de estabelecer laços de amizade e empatia. O que dificilmente acontece quando se verifica mudanças de escola todos os anos. O item vinte e um (gosto de correr riscos) informa-nos que 49% dos professores discordam desta afirmação. Estes resultados podem ter a ver com o facto de os professores assumirem algum receio em encetar novos projectos, novas dinâmicas de trabalho. Supõe-se ainda que estes resultados possam estar interligados com a fraca propensão que os docentes manifestam em abrir a escola à restante comunidade educativa.

Em relação à variável género e no que diz respeito às dimensões do autoconceito (relação com os alunos, relação com os colegas e aceitação de riscos e iniciativas) não se encontraram diferenças estatisticamente significativas. Contudo, no que diz respeito às dimensões competência, satisfação, auto-aceitação e total na escala do autoconceito, os indivíduos do género masculino revelam um autoconceito mais elevado. O facto de os indivíduos do género masculino apresentarem maior autoconceito nas dimensões satisfação e auto-aceitação revela que estes denotam maior percepção acerca de si mesmos ao nível emocional, como afirmam os estudos de Wilgenbusch e Merrel (1999). Estes dados indicam um grau mais elevado de adaptação pessoal, o que origina, nos indivíduos do género feminino, maior propensão para a ansiedade, instabilidade emocional e depressão (Rothenberg, 1997; Pichardo, 2000). Os resultados indicam, ainda, maior autoconceito dos indivíduos do género masculino na dimensão competência. Estes resultados surgem na linha de outras investigações (Backes, 1994; Hilke e Conway, 1994). As diferenças estatisticamente significativas no total da escala indicam que os indivíduos do género masculino, que compõem a amostra, têm uma percepção global de si mesmos mais elevada do que os indivíduos do género feminino, tal como afirmam vários estudos (Miller, 1979; Backes, 1994; Orenstein, 1994; Gabelko, 1997; Rothenberg, 1997; Wilgenbusch e Merrel, 1999). Estes estudos revelam que os indivíduos do género feminino, a partir da adolescência, denotam um autoconceito significativamente inferior, muito provavelmente devido ao declínio da sua auto-imagem, o que pode estar relacionado com os estereótipos de género (Marsh, 1989; Crain, 1996). Em contraponto, os resultados obtidos contradizem os estudos de Rodriguez (1982) que não consideram haver diferenças significativas no autoconceito global dos indivíduos quer sejam do género masculino ou do género feminino. Em suma, pode referir-se que os indivíduos do género masculino revelam maior autoconceito global e emocional do que os indivíduos do género feminino. De um ponto de vista profissional estes resultados referem que os professores e as professoras não se percebem a si mesmos de igual modo. A partir de um ponto de vista educacional, estes resultados sugerem a necessidade de alterar a formação dos professores de forma a serem colmatadas as diferenças existentes entre os géneros. Este estudo fez ressaltar a importância das dimensões emocionais do autoconceito profissional dos professores, que merece ser considerada em futuras investigações com a finalidade de aprofundar os factores das diferenças encontradas.

Ao longo da vida profissional dos indivíduos o autoconceito é influenciado e regulado por factores contextuais e outras variáveis de carácter pessoal (Fontaine, 1991; Benner, 1996; Veiga, 1996). No que concerne à variável tempo de serviço, os resultados mostram que os professores com mais tempo de serviço apresentam um autoconceito

mais elevado nas dimensões: relação com os alunos, satisfação, aceitação de riscos e iniciativas e na escala total. Os professores com menos tempo de serviço revelam autoconceito mais elevado apenas nas dimensões competência e relação com os colegas. Apesar das diferenças enunciadas não serem estatisticamente significativas, realça-se o facto de que com o decorrer do tempo de serviço prestado, o professor vê o seu autoconceito ser alterado e diferenciado. Contudo, estes resultados parecem contrariar um outro realizado com professores portugueses, em que o autoconceito variava na razão inversa do tempo de serviço (Ferreira, 1998). Em suma, será útil um posterior estudo longitudinal de forma a clarificar os elementos aqui apresentados.

De acordo com o esperado, verifica-se uma correlação estatisticamente significativa entre a generalidade das dimensões do autoconceito profissional e dos comportamentos de cidadania docente. Apenas não se verificam correlações estatisticamente significativas entre a dimensão normatividade dos comportamentos de cidadania docente e a dimensão satisfação do autoconceito profissional. Apesar de na literatura revista não termos verificado elementos que relacionassem estes dois construtos, através dos resultados obtidos e de acordo com a nossa amostra, verifica-se que os professores com níveis elevados de autoconceito e se sentem competentes nas suas funções profissionais apresentam melhores comportamentos de cidadania docente. O que de acordo com Rego (2003) traz benefícios evidentes para a eficácia da organização escolar.

O autoconceito profissional dos professores explica a variância dos comportamentos de cidadania docente. Esta asserção é válida para o total da escala do autoconceito e para as dimensões satisfação e aceitação de riscos e iniciativas. Interpretando os resultados obtidos, pode referir-se que os factores do autoconceito profissional que melhor explicam a variância dos comportamentos de cidadania docente são: os professores que demonstrem satisfação profissional; queiram ficar na profissão; não indiciem sinais de frustração; admitam ser possível ter sucesso, apesar das circunstâncias; não receiem críticas, tomem iniciativas, gostem de correr riscos e pensem em novos projectos com mudanças importantes.

Conclusões finais

Neste tópico importa abordar, de forma generalizada, a informação obtida pelas análises realizadas ao longo do trabalho. Destaca-se, portanto, a importância do estudo do autoconceito em contexto educativo, uma vez que a sua promoção pode fazer emergir benefícios explícitos no processo ensino-aprendizagem (Burns, 1990; Alcántara, 1990; Bonet, 1991; Amador, 1995; Vallés e Vallés, 1995; Machargo, 1996; Sureda, 1998; Calixto, 2002).

A análise dos resultados em função da variável género permitiu observar diferenças estatisticamente significativas, com excepção das dimensões relação com os alunos, relação com os colegas e aceitação de riscos e iniciativas. Os indivíduos do género masculino revelaram maiores níveis de autoconceito. Estes resultados aproximam-se de outros estudos (Backes, 1994; Hilke e Conway, 1994). Os resultados obtidos na relação entre a variável tempo de serviço e o autoconceito profissional permite referir que o autoconceito dos professores é mais elevado nos professores com mais tempo de serviço nas dimensões relação com os alunos, satisfação, aceitação de riscos e iniciativas e no total da escala. Enquanto que os professores com menos tempo de serviço apresentam maior nível de autoconceito nas dimensões competência e relação com os colegas. As variáveis satisfação profissional, opção na escolha da

profissão e relacionamento com os órgãos de gestão apresentam, ainda, correlações estatisticamente significativas com o autoconceito. A globalidade dos resultados obtidos parece ir ao encontro da ideia de que a percepção que os professores têm de si próprios, em termos profissionais, contribui para o seu modo de actuar e que um maior autoconceito revela melhores comportamentos de cidadania docente, ressaltando daqui benefícios evidentes para a eficácia da organização escolar e, por conseguinte, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos resultados obtidos, para além da necessidade de novos estudos com amostras mais amplas e heteróneas, a explicação das não diferenciações encontradas fica, provavelmente, a dever-se à especificidade da amostra utilizada e ao número notoriamente diferenciado de sujeitos em alguns grupos contrastados. Em estudos posteriores será necessário aprofundar a análise das relações entre o autoconceito profissional dos professores e os comportamentos de cidadania docente, nomeadamente através do estudo do autoconceito pessoal. Em relação à utilização da escala (ERP-CCID), seriam úteis novos critérios de validade. Contudo, devido à falta de instrumentos desta natureza no contexto português, esta escala poderá constituir uma base de trabalho em investigações futuras.

Considera-se, ainda, que em posteriores estudos, seria vantajoso a utilização de uma metodologia de análise do tipo longitudinal no sentido de uma informação mais concisa acerca de uma possível “estabilidade/oscilação” do autoconceito profissional dos professores. Isto porque, de acordo com Veiga (1996), “um estudo enquadrado numa perspectiva diferencial, desenvolvimentista e longitudinal, ao permitir um melhor conhecimento das experiências escolares enquanto fontes de autoconceito e dos processos de desenvolvimento profissional que lhes estão associados, poderia informar até que ponto a “estabilidade” e as oscilações dos resultados serão devidas à média geral do grupo de pertença considerado ou a subgrupos de sujeitos com especificidades próprias” (p. 172). Estudos futuros, tendo em conta outros aspectos relacionados com competências cognitivas, afectivas e sociais, permitiriam outras informações acerca do desenvolvimento profissional dos docentes. Quando isto for feito poderemos dispor de nova informação que permita uma significativa melhoria da eficácia organizacional e da qualidade do ensino.

Referências

- Alcántara, J. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alexander, P. (2000). Toward a model of academic development: Schooling and the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 29(2), 28-33.
- Amador, J. (1995). *Autoestima. Como mejorar la propia imagen*. Madrid: Colimbo.
- Backes, J. (1994). Bridging the gender gap: Self-concept in the middle grades. *Schools in the middle*, 3, 19-23.
- Benner, P. (1996). De principiante a perito. *Servir*, 3, 148-154.
- Bolino, M., & Turner, B. (2003). Neglected issues in citizenship research. In R. H. Moorman (Chair), *New frontiers for OCB research: An examination of four research directions*. Symposium conducted for the Midwest Academy of Management, St. Louis, MO.
- Bonet, T. (1991). *Voy a aprender a ser um niño valiente, a no tener miedo, a no ponerme nervioso*. Valencia: Promolibro.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones Egea.
- Calixto, P. (2002). *La educación del autoconcepto: Cuestiones e propuestas*. Murcia: Servicio de publicaciones de la universidad de Murcia.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.

- Crain, M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. (pp.395-420). New York: Wiley.
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2004). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*.
- Ferreira, M. (1998). *Autoconceito dos professores e a motivação para a inovação na escola*. Trabalho apresentado para a conclusão do curso de administração escolar, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Lisboa.
- Fontaine, A. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de consulta psicológica*, 7, 33-54.
- Gabelko, N. H. (1997) Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concepts in academically talented students. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*: Chicago.
- Hilke, E., & Conway, G. (1994). *Gender Equity in Education*. Indiana: Reports-Descriptive.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-133.
- Machargo, J. (1996). *Programa para el desarrollo de la autoestima*. PADA. Madrid: Escuela española.
- Markus, H. et al (1982). Selfschemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 38-50.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and maleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Miller, P. (1979). Sex of subject and self-concept variables. En R.C. Wylie (ed.), *The self-concept* (Vol. 2, pp. 241-328). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Niedenthal, P., & Beike, D. (1997). Interrelated and isolated self-concepts. *Personality and Social Psychology Review*, 1(2), 106-128.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: Young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Organ, D., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Organ, D. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.
- Pichardo, M. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Rego, A. (2001). Comportamentos de cidadania docente universitária: Operacionalização de um construto. *Revista de Educação*, 10(1), 87-98.
- Rego, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: na senda da qualidade no ensino superior*. Coimbra: Coleção Nova Era, Educação e sociedade.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting Girls in Early Adolescence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Sureda, I. (1998). *Autoconcepto y Adolescencia: Teoría, medida y multidimensionalidad*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Tamayo, A. (1993). Autoconcepto y prevención. In J. R. Rojas (Org.), *Quinta Antología: Salud y Adolescencia* (pp. 18-28). San José de Costarica: Caja Costarricense de Seguro Social.
- Vallés, A., & Vallés, C. (1995). *Autoestima*. Madrid: Alcoy. Marfil.
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século edições (2ª edição).
- Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F., & Gonçalves, V. (no prelo). Uma "Escala de representações dos professores acerca dos comportamentos de cidadania / profissionalidade docente" (ERP-CPD). Estudo proposto ao VI *Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, organizado pela da Associação Portuguesa de Psicologia. Évora: universidade de Évora, 28, 29 e 30 de Novembro de 2006.

- Veiga, F., Gonçalves, V., Guedes, L., Antunes, J., Caldeira, M., & Ferreira, A. (2005). Uma Escala de Representações dos Alunos Acerca dos Comportamentos de Profissionalidade Docente (*ERA-CPD*). Estudo apresentado no *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Caldeira, M., & Zuniga, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: Adaptação portuguesa da escala "Teacher self-concept evaluation scale". Estudo apresentado no *XIV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF*, sobre o tema "Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas", realizado em 16, 17 e 18 de Fevereiro de 2006, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 239 – 255.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender Differences in Self-Concept among Children and Adolescents: A Meta-Analysis of Multidimensional Studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.