

Atitudes dos alunos face a si próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: Um estudo com alunos do 5.º e 7.º anos de escolaridade *

Carla Tavares
Feliciano H. Veiga

Resumo. O presente estudo teve como objectivo geral analisar as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente. Especificamente, foram colocadas as seguintes questões de estudo: Como se distribuem os alunos pelas atitudes face a si-próprios, em termos de discordância *versus* concordância com o item? Como se distribuem os alunos pelas avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente atribuídos aos professores, em termos de discordância *versus* concordância com o item? Que relação existe entre as dimensões das atitudes dos alunos face a si-próprios e as avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente? Que relação existe entre factores escolares específicos (rendimento escolar, percepção de apoio dos professores, aspirações escolares) e as atitudes dos alunos, quer face a si-próprios quer face aos comportamentos de profissionalidade docente? Quais as dimensões, quer do autoconceito quer da profissionalidade, que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar? Como se diferenciam os alunos do 5º e do 7º ano, quer no autoconceito quer na avaliação da profissionalidade docente? Quais são as dimensões, quer do autoconceito quer da profissionalidade, que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar dos alunos? A amostra foi constituída por 723 alunos, de ambos os sexos, do 5º e do 7º anos. Foram utilizados, como instrumentos, o *Piers-Harris Children's Self-concept Scale*, a Escala de Representações dos Alunos acerca dos Comportamentos de Profissionalidade Docente e a Escala de Apoio Emocional dos Professores. A análise dos resultados permitiu observar que a maioria dos alunos apresentava atitudes positivas, quer face a si-próprios quer face aos comportamentos docentes, e encontrar relações entre as dimensões do autoconceito, as dimensões dos comportamentos de profissionalidade docente e as variáveis escolares em estudo. Os resultados aproximam-se de estudos prévios, foram interpretados numa perspectiva cognitivo-social e sugerem novas investigações.

Palavras-chave. Atitudes face a si-próprio, Autoconceito, Profissionalidade docente.

Abstract. The present study globally aims at the analysis of the students' attitudes towards themselves and towards teachers' professionalism, in the 5th and 7th grades, and it includes students with different levels of school results. The following study questions were specifically raised: How are students distributed by attitudes towards themselves, in terms of positive or negative attitudes? How are students distributed by their evaluations of behaviours of teachers' professionalism, in terms of high and low evaluations? What's the relationship between the dimensions of the students' attitudes towards themselves and their evaluations of behaviours of teachers' professionalism? What's the relationship between specific school factors (school performance, perception of teachers' support, school expectations) and students' attitudes both towards themselves and towards the behaviours of teachers' professionalism? Which dimensions of both self-concept and professionalism offer the highest contribution towards the explanation of school performance? How different are students of 5th and 7th grades as to self-concept and to teachers' professionalism? The sample was composed by 723 students of the 5th and 7th grades, both male and female. The instruments used in the study were the Piers-Harris Children's Self-concept Scale, the Students' Representations Scale regarding Behaviours of Teachers' Professionalism, and the Teachers' Emotional Support Scale. The analysis of results

* Tavares, C. A., & Veiga, F. H. (2006). Atitudes dos alunos face a si próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: Um estudo com alunos do 5º e 7º anos de escolaridade. 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 foi apresentada na Universidade de Lisboa, com o mesmo título, sendo orientada pelo segundo autor.

revealed a high number of students with positive attitudes both towards themselves and towards teachers' behaviours; it also unveiled relationships between the dimensions of self-concept, the dimensions of behaviours of teachers' professionalism and the school variables under study. The results thus obtained are close to previous studies, they have been interpreted from a cognitive-social perspective and open the way to new investigations.

Keywords. Attitudes towards oneself, Self-concept, Teachers' professionalism, Teachers' citizenship.

Introdução

O autoconceito vai-se construindo ao longo de toda a vida e passa por várias etapas, variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões (Burns, 1990; Fontaine, 1991; Onãte, 1989; Veiga, 1995; Serra, 1986). O processo de desenvolvimento de um indivíduo faz-se da interação entre ele e o meio. As rápidas mudanças sociais e tecnológicas e o movimento constante que visa a produtividade e a promoção da eficácia e eficiência parecem constituir cada vez mais uma ameaça à identidade pessoal. O conhecimento de si-próprio torna-se um factor importante na determinação do comportamento do sujeito, ajudando a interpretar o passado, a definir perspectivas futuras e permitindo a eleição crítica e consciente das condutas e das expectativas de vida (Onãte, 1989). Devido às evoluções sociais e à modificação do sistema de ensino português, muitas têm sido as alterações sofridas a nível da profissionalidade docente, visto que na escola é o professor que assume um papel de relevo neste processo de mudança. O professor confronta-se com a evolução acelerada dos conhecimentos e das técnicas e com acentuadas modificações na relação dos jovens com a informação, a cultura e o conhecimento. A profissão docente não se confina às paredes da sala de aula, sendo os profissionais da educação cada vez mais solicitados a configurar o futuro.

Neste âmbito, o *objectivo fulcral* deste estudo consistiu em analisar as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente, no 5º e 7º anos de escolaridade, de diferentes níveis de rendimento escolar. Este objectivo principal pode subdividir-se em objectivos específicos: analisar a relação entre as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente; analisar o autoconceito em função de variáveis pessoais e escolares; analisar as representações acerca dos comportamentos de profissionalidade docente, em função de variáveis pessoais e escolares e analisar o efeito da interação das variáveis autoconceito dos alunos e profissionalidade docente ao longo da escolaridade.

O autoconceito

O autoconceito surge como um construto útil que permite que o indivíduo se conheça a si-próprio, como também o ajuda a explicar a adequação sócio-ambiental dos seus próprios comportamentos (Fontaine, 1991; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Musitu, 1982; Veiga, 1995). O contínuo interesse pelo estudo do autoconceito poderia explicar-se por este constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência, e por ser ele o grande “determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Rosenberg, 1965, p. 7). Alguns teóricos sublinham que o autoconceito tem origem nas situações sociais, ou seja, muda de acordo com o contexto dos sujeitos (Gecas, 1982; Musitu, 1982), e outros (Veiga, 1995, p. 33) destacam uma “conceptualização diferencial, isto é, a não existência de um autoconceito, mas sim uma variedade de

autoconceitos com diferentes graus de importância”. O estudo das atitudes dos alunos face a si-próprios constituirá uma forma útil e pertinente para a compreensão do seu desenvolvimento global. Por outro lado, permite também conhecer e compreender a posição do aluno face à escola e aos professores, constituindo um contributo fundamental para a construção e para o desenvolvimento das suas acções. Conhecer e perceber as atitudes dos alunos poderá constituir um dos pontos de partida para uma acção educativa e até para uma estruturação do processo ensino-aprendizagem mais próximo dos alunos, tendo em conta os interesses e as preferências destes. O autoconceito está associado a aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais (Costa, 2001; Gecas, 1982; Musitu, 1982; Peixoto, 2004). Na noção de autoconceito está implícita a valorização da pessoa em si-mesmo como uma consequência lógica da sua própria imagem. O autoconceito tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento académico, na motivação para o estudo e no comportamento na sala de aula. A formação do autoconceito é um processo lento que se desenvolve nas experiências pessoais e na relação do indivíduo com os outros. Deste modo, a maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que o aluno desenvolverá. Um aluno que vivencia várias experiências de fracasso escolar tem uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e apresenta um baixo autoconceito (Burns, 1990; Fontaine, 1991; Onãte, 1989; Veiga, 2003, 2005)

Comportamentos de profissionalidade docente

Os comportamentos de profissionalidade docente são as “condutas atribuídas e ligadas à função de instrução e, portanto, esperadas como devendo ocorrer numa relação de ensino/aprendizagem” (Veiga, 2005, p. 22). Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão caracterizada por saberes muito diversos que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. O ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente de melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento coloca. As modificações crescentes da sociedade fazem com que a profissão docente, aprofunde a sua formação e melhore o seu desempenho profissional, procurando que a estrutura escolar seja flexível e adaptada às possibilidades e necessidades individuais dos alunos (Alarcão, 1998). A profissionalidade caracteriza aqueles agentes de actividade social que se podem identificar por “uma função social autónoma e reconhecível, a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função, a competência reflexiva sobre a própria actividade e a reciprocidade e trocas entre parceiros de profissão” (Roldão, 2000, p. 5). Aquilo que caracteriza um profissional pleno é uma função claramente reconhecida socialmente, que o distingue de outros profissionais e lhe dá individualidade social. Nesta linha de reflexão, o que distingue e caracteriza efectivamente um professor, no plano profissional é a função de ensinar, ou seja, o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2000). Vários estudos têm-se debruçado sobre o tema da profissionalidade docente a fim de captar os desenvolvimentos históricos que vêm configurando o trabalho docente e os discursos sobre profissionalidade (Patrício e Sebastião, 2004; Robertson, 2002; Lawn, 2001; Hargreaves; Goodson, 1996, citado por Garcia e outros, 2005).

Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada, apresentam-se os sujeitos da amostra, especificam-se os instrumentos utilizados, relata-se o procedimento havido e formulam-se as questões de estudo.

Sujeitos

A amostra foi constituída por 723 alunos, dos quais 380 (52,6 %) são do 5º ano e 343 (47,4 %) são do 7º ano de escolaridade. A selecção das escolas foi feita por conveniência tanto no distrito de Viseu como de Lisboa. Em cada um dos estabelecimentos de ensino destes distritos, as turmas seleccionadas foram as disponíveis e não foram questionados sujeitos individualmente. A amostra recolhida englobou sujeitos dos dois sexos, masculino e feminino, com idade entre os 9 e os 17 anos.

Instrumentos

Para a avaliação do autoconceito, utilizou-se o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHSCS), que foi adaptado para Portugal, quer na sua forma mais longa (Veiga, 1995) quer na sua mais recente forma curta. Esta escala, na sua mais recente versão adaptada para Portugal (Veiga, no prelo), é formada por 60 itens, apresentados sob a forma de sentenças, que avaliam o autoconceito total e o autoconceito nas seis seguintes subáreas (Piers e Herzberg, 2002): aspectos comportamentais (AC), estatuto intelectual (EI), aparência física (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação-felicidade (SF) e factor geral (PTOT). Um outro instrumento utilizado foi a “*Escala de Representações dos Alunos acerca dos Comportamentos de Profissionalidade Docente*” (ERACPD) 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 (ERACPD) apresenta seis categorias de comportamento: participação, orientação prática, ensino ou conscienciosidade, cortesia, interpessoalidade e normatividade. Utilizou-se, também, a escala “*Apoio Emocional dos Professores*” (AEP), com seis itens, extraídos de Bru e outros (2002).

Procedimento

Após autorização do Conselho Executivo onde foram administrados os questionários, houve um primeiro contacto com os professores das turmas disponibilizadas. Solicitou-se aos professores a cedência dos tempos lectivos, tendo-lhes sido explicado o objectivo do estudo. A aplicação dos instrumentos foi feita nos meses de Dezembro de 2005 e Janeiro, Fevereiro e Março de 2006 e em situação de sala de aula. Os questionários foram distribuídos aos alunos de escolas públicas pelos professores. O seu preenchimento foi supervisionado pelos professores das turmas, garantindo o anonimato.

Questões de estudo

O presente trabalho teve como objectivo geral analisar as atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente. Especificamente, foram colocadas as seguintes questões de estudo: Como se distribuem os alunos pelas atitudes face a si-próprios, em termos de discordância *versus* concordância com o item? Como se distribuem os alunos pelas avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente atribuídos aos professores, em termos de discordância *versus* concordância com o item? Que relação existe entre as dimensões das atitudes dos alunos face a si-próprios e as avaliações que fazem dos comportamentos de profissionalidade docente? Que relação existe entre factores escolares específicos (rendimento escolar, percepção de apoio dos professores, aspirações escolares) e as atitudes dos alunos, quer face a si-próprios quer face aos comportamentos de profissionalidade docente? Quais as dimensões, quer do autoconceito quer da profissionalidade, que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar? Como se diferenciam os alunos do 5º e do 7º ano, quer no autoconceito quer na avaliação da profissionalidade docente? Quais são as dimensões, quer do autoconceito quer da profissionalidade docente, que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar dos alunos?

Resultados

Para responder à questão de estudo número um (*como se distribuem os alunos pelas atitudes face a si-próprios, em termos de discordância versus concordância com o item?*) determinou-se a distribuição dos alunos nos itens do *PHCSCS*, em termos da discordância *versus* concordância com o item, utilizando-se o qui-quadrado (X^2). Pode-se ainda observar que os valores do qui-quadrado apresentam uma elevada significância estatística, em todos os itens, excepto nos itens 6 (sou uma pessoa tímida), 22 (sou um membro importante da minha turma) e 25 (na escola estou distraído a pensar noutras coisas) que não são significativas. Os três itens em que percentagem de discordância *versus* concordância com o item é maior são: 14 (crio problemas à minha família – 83,1%), 48 (a minha família está desapontada comigo – 82,8%) e 40 (sou infeliz – 80,8%). Os três itens em que a percentagem de concordância *versus* discordância com o item é maior são: 60 (sou uma boa pessoa – 93%), 53 (dou-me bem com os outros – 90,4%) e 42 (sou alegre – 89,4%). Uma descrição mais pormenorizada dos resultados nos itens do *PHCSCS* pode ser encontrada em recente estudo, em que os elementos aqui apresentados se baseiam (Tavares, 2006).

Para responder à questão de estudo “que relação existe entre o rendimento escolar e as atitudes dos alunos face a si próprios”, procedeu-se à determinação dos coeficientes de correlação entre as várias dimensões do autoconceito e o rendimento nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências, como se pode verificar no quadro 1.

Observa-se que todas as disciplinas se relacionam significativa e positivamente com as dimensões do autoconceito, excepto com a dimensão aparência física que apenas se relaciona com a disciplina de Ciências. Destaca-se também a dimensão estatuto intelectual que é a que mais se relaciona com o rendimento nas disciplinas já referidas ($p < 0,01$). Também se destacam as correlações existentes entre os itens relativos ao apoio emocional dos professores e as várias dimensões do autoconceito.

Quadro 1 - Correlações entre os resultados obtidos no autoconceito e as disciplinas

Disciplinas	Autoconceito					
	Aspecto Comportamental	Ansiedade	Estatuto Intelectual	Popularidade	Aparência Física	Satisfação-felicidade
Matemática	0,173**	0,167**	0,305**	0,097*		0,143**
Português	0,110**	0,173**	0,252**	0,122**		0,139**
História	0,181**	0,182**	0,285**	0,113**		0,113**
Ciências	0,161**	0,137**	0,276**	0,129**	0,096*	0,159**

Legenda: ** p<0,01 * p<0,05. Na dimensão ansiedade, tal como em todas as outras, quanto maior o resultado, maior o autoconceito.

Quanto ao estudo da relação entre o autoconceito e a variável “aspirações escolares” – as aspirações dos alunos relativamente ao ano de estudo que pretendem atingir –, observaram-se correlações significativas com as dimensões: aspecto comportamental ($r=0,169$; $p<0,01$), estatuto intelectual ($r=0,201$; $p<0,01$), popularidade ($r=0,099$; $p<0,05$) e satisfação-felicidade ($r=0,168$; $p<0,01$). Esta variável não apresenta valores significativos com as dimensões ansiedade e aparência física.

No estudo da relação entre o autoconceito e o ano de escolaridade, encontraram-se os dados apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Média e desvio-padrão (DP) nas dimensões do autoconceito, em função do ano de escolaridade.

Autoconceito	Ano	N	Média	D.P.	t	Sig.
Aspecto comportamental	5º	344	10,17	2,87		
	7º	279	10,39	2,55	-0,98	ns
Ansiedade	5º	338	8,13	3,00		
	7º	279	9,36	2,77	-5,22	***
Estatuto intelectual	5º	339	10,14	3,05		
	7º	270	10,22	3,06	-0,33	ns
Popularidade	5º	336	7,08	2,69		
	7º	270	8,61	2,04	-7,73	***
Aparência física	5º	335	7,09	2,52		
	7º	274	7,00	2,66	0,40	ns
Satisfação-felicidade	5º	348	7,80	2,04		
	7º	278	8,25	1,67	-2,94	*

Legenda: * p<0,05; ** p<0,01; ***p<0,001; ns = não significativo. Na dimensão ansiedade, tal como em todas as outras, quanto maior o resultado, maior o autoconceito.

Observa-se que os resultados dos sujeitos do 5º ano são mais elevados em três dimensões do autoconceito, quando comparados com os sujeitos do 7º ano; nas dimensões ansiedade e popularidade existem diferenças com elevado nível de significância estatística ($p<0,001$); na dimensão satisfação-felicidade, o nível de significância, embora significativo, foi menor ($p<0,05$).

O quadro 3 mostra a distribuição das respostas pelos itens dos comportamentos de profissionalidade docente em função da discordância *versus* concordância com o item.

Quadro 3 - Distribuição dos alunos nos itens dos comportamentos de profissionalidade atribuídos aos professores, em termos de discordância (D) versus concordância (C) com o item.

<i>Itens</i>	<i>% D</i>	<i>% C</i>	<i>X2</i>	<i>Sig</i>
1 – Fomentam a participação dos alunos na aula.	32,5	67,5	77,4	***
2 – Os exemplos que dão nas aulas são interessantes para a vida dos alunos.	16,9	83,1	280,0	***
3 – Expõem a matéria de modo organizado.	14,3	85,7	325,9	***
4 – Culpam os alunos pelos maus resultados.	56,1	43,9	9,5	ns
5 – Dialogam abertamente com os alunos.	21,9	78,1	200,8	***
6 – Nas aulas, alertam para o sentido prático das coisas.	16,8	83,2	280,8	***
7 – Nas aulas, não seguem um fio de pensamento claro, isto é, misturam tudo.	65,8	34,2	63,9	***
8 – Marginalizam os alunos de que não gostam.	73,7	26,3	141,6	***
9 – Quando pedem a opinião dos alunos, tomam as ideias deles em consideração.	20,7	79,3	219,2	***
10 – Ilustram a exposição da matéria com exemplos práticos.	17,4	82,6	271,2	***
11 – Preparam bem as aulas.	11,6	88,4	378,2	***
12 – Tratam com indiferença os alunos menos bons.	66,0	34,0	64,8	**
13 – Valorizam as iniciativas dos alunos.	20,4	79,6	224,9	***
14 – Procuram que as aulas sejam teórico-práticas, e não apenas teóricas.	21,2	78,8	212,2	***
15 – São metódicos na exposição da matéria.	34,9	65,1	57,6	***
16 – Quando os alunos os abordam para esclarecer dúvidas, fazem troça dos erros cometidos.	69,1	30,9	92,9	***
17 – Gostam de falar com os alunos.	15,0	85,0	313,6	***
18 – Estabelecem um conjunto bem definido de regras que os alunos têm de seguir.	13,3	86,7	342,3	***
19 – São mais uns amigos do que uma autoridade rígida.	24,8	75,2	162,5	***
20 – As regras que estabelecem, nas aulas, parecem mudar bastante.	36,6	63,4	45,9	***
21 – Interessam-se pelos alunos, como pessoas.	21,6	78,4	205,3	***
22 – Explicam o que pode acontecer se o aluno transgredir uma regra.	16,9	83,1	280,9	***
23 – Procuram ajudar os alunos.	10,2	89,8	406,4	***
24 – Explicam quais as regras que se devem cumprir.	10,8	89,2	389,9	***

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

No quadro 3 verifica-se que os valores do qui-quadrado apresentam uma elevada significância estatística, em todos os itens, excepto no item 4 (culpam os alunos pelos maus resultados) que não é significativo. Os três itens que apresentam uma maior percentagem de discordância *versus* concordância com o item são: 8 (marginalizam os alunos de que não gostam – 73,7%), 16 (quando os alunos os abordam para esclarecer dúvidas, fazem troça dos erros cometidos – 69,1%) e 12 (tratam com indiferença os alunos menos bons – 66%). Os três itens que apresentam uma maior percentagem de concordância *versus* discordância com o item são: 23 (procuram ajudar os alunos – 89,8%), 24 (explicam quais as regras que se devem cumprir – 89,2%) e 11 (preparam bem as aulas – 88,4%).

Determinou-se os coeficientes de correlação entre os resultados obtidos nos factores da escala acerca das dimensões da profissionalidade docente (participação, prática, ensino, cortesia, interpessoalidade e normatividade) e o rendimento nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências, tendo-se observado correlações significativas, embora baixas, entre o rendimento escolar (Matemática, História e Ciências) e duas dimensões da profissionalidade docente: ensino e interpessoalidade. A dimensão ensino apresenta uma correlação significativa com a Matemática ($p < 0,05$) e com a História ($p < 0,05$). A dimensão interpessoalidade relaciona-se significativamente com a disciplina de Ciências ($p < 0,01$).

Procedeu-se, também, ao estudo das relações entre itens da escala *AEP (Apoio Emocional dos Professores)* e as dimensões da profissionalidade docente. No quadro 4 observa-se a correlação entre os itens do apoio emocional dos professores e as várias dimensões da profissionalidade docente ($p < 0,01$). Existem correlações, todas elas positivas e muito significativas ($p < 0,01$), com as dimensões da profissionalidade docente. Não existe correlação entre a dimensão cortesia e o item “os professores elogiam-me muitas vezes”.

Quadro 4 - Correlações entre os itens relativos ao apoio emocional dos professores e as dimensões da profissionalidade.

Apoio emocional dos professores	Profissionalidade					
	Participação	Prática	Ensino	Cortesia	Interpessoalidade	Normatividade
Sinto que os professores se preocupam comigo.	0,360**	0,364**	0,329**	0,124**	0,409**	0,296**
Sinto que os professores acreditam em mim.	0,371**	0,429**	0,355**	0,214**	0,441**	0,395**
Os professores são como bons amigos.	0,414**	0,470**	0,499**	0,294**	0,583**	0,406**
Os professores ajudar-me-ão se eu tiver problemas.	0,396**	0,476**	0,464**	0,253**	0,614**	0,450**
Os professores elogiam-me muitas vezes.	0,183**	0,176**	0,231**		0,175**	0,091*
Os professores sabem quais são os meus interesses.	0,218**	0,215**	0,267**	0,098*	0,258**	0,192**

Legenda: ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

As aspirações dos alunos (relativamente ao ano de estudo que pretendem atingir) aparecem significativamente relacionadas apenas com a dimensão ensino ($p < 0,05$). Quanto à variável ano de escolaridade, verifica-se que, nas dimensões da profissionalidade docente, os alunos do 5º ano apresentam valores superiores aos do 7º ano, excepto na dimensão normatividade, em que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Para o estudo da relação entre o autoconceito e a profissionalidade docente, determinaram-se os coeficientes de correlação entre as dimensões de cada uma destas variáveis. No quadro 5, observa-se que as dimensões do autoconceito, aspecto comportamental e satisfação-felicidade, se relacionam significativamente com todas as dimensões da profissionalidade docente. A dimensão aparência física também apresenta valores estatisticamente significativos com todas as dimensões da profissionalidade docente, excepto com a dimensão cortesia. A ansiedade apresenta valores estatisticamente significativos, mas negativos, com as dimensões da profissionalidade docente: ensino (-0,135), cortesia (-0,195) e interpessoalidade (-0,104). O estatuto intelectual relaciona-se fortemente com todas as dimensões da profissionalidade docente, excepto com a prática e com a normatividade. A popularidade não apresenta valores significativos relativamente às dimensões participação e prática. A aparência física apresenta-se estatisticamente significativa com todas as dimensões da profissionalidade docente, excepto com a dimensão cortesia. As correlações com maior nível de significância estatística, relativamente à dimensão aspecto comportamental, são a prática, o ensino e a cortesia.

Quadro 5 - Coeficientes de correlação entre as dimensões do autoconceito e as dimensões da profissionalidade.

Autoconceito	Profissionalidade					
	Participação	Prática	Ensino	Cortesia	Interpessoalidade	Normatividade
Aspecto Comportamental	0,210**	0,283**	0,378**	0,356**	0,281**	0,255**
Ansiedade			-0,135**	-0,195**	-0,104*	
Estatuto Intelectual	0,108*		0,131**	0,146**	0,106*	
Popularidade			0,145**	0,101*	0,102*	0,109**
Aparência Física	0,186**	0,150**	0,173**		0,202**	0,221**
Satisfação-felicidade	0,117**	0,105*	0,267**	0,183**	0,140**	0,225**

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Para conhecer as dimensões do autoconceito que apresentam um contributo significativo para a explicação da variância do rendimento escolar, recorreu-se à regressão múltipla. Realizaram-se análises de regressão múltipla das dimensões do autoconceito no rendimento escolar, cujos resultados se apresentam no quadro 6.

Os níveis de significância dos valores de F ($p < 0,001$) mostram que o estatuto intelectual (26,15) e a aparência física (18,23) surgiram como as dimensões do autoconceito que influenciam significativamente o rendimento escolar médio, nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências. Realizaram-se ainda análises de regressão múltipla nas dimensões da profissionalidade docente e no rendimento escolar às mesmas disciplinas. Das várias dimensões da profissionalidade docente,

apenas a normatividade apresenta um contributo significativo para a explicação da variância dos resultados no rendimento escolar, explicando 13,1% da variância ($p < 0,001$).

Quadro 6 - Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito no rendimento escolar.

<i>Ordem V.I.</i>	<i>Regressão múltipla</i>	<i>QR</i>	<i>F</i>	<i>Sig F</i>
<i>1 Estatuto intelectual</i>	0,195	0,038	26,157	0,001
<i>2 Aparência física</i>	0,229	0,052	18,231	0,001

Discussão dos resultados

Os resultados no autoconceito (itens do *PHSCS*), em termos de discordância *versus* concordância com o item, reflectiram a existência de diferenças estatisticamente significativas em todos os itens, excepto nos itens 6 (sou uma pessoa tímida), 22 (sou um membro importante da minha turma) e 25 (na escola estou distraído a pensar noutras coisas) que não foram significativas. Estes resultados reforçam a ideia de que o autoconceito se desenvolve a partir das experiências pessoais do aluno em interacção com os outros e da reacção dos outros ao seu comportamento, melhorando as suas aprendizagens (Almiro, 1999) e, por vezes, elevando a sua popularidade. Os itens relacionados com a satisfação-felicidade apresentam percentagens superiores de concordância com o item face à discordância, talvez porque nesta faixa etária os alunos privilegiam bastante as relações que estabelecem uns com os outros, bem como os aspectos relacionados consigo próprio, como por exemplo, a percepção do seu corpo ou a roupa que vestem. Embora uma grande parte dos alunos tenha atitudes positivas face a si-mesmo, existem alunos que merecem uma ajuda específica, no sentido de um desenvolvimento positivo do autoconceito; partir das experiências pessoais do aluno em interacção com os outros e da reacção dos outros no seu comportamento, melhorando as suas aprendizagens e elevando a sua popularidade, poderá constituir uma das estratégias a utilizar.

Os resultados obtidos na relação entre as dimensões do autoconceito e o rendimento escolar nas disciplinas fundamentais (Matemática, Português, História e Ciências) mostram uma ligação importante e aproximam-se dos resultados encontrados noutras investigações (Diesterhaft e Gerken, 1983; Marsh, 1988; Richardson e Lee, 1986; Van, Herman e Monks, 1992, citados por Veiga, 1996). Daqui poderá surgir a ideia de que um autoconceito positivo é uma das bases essenciais para obter resultados escolares mais positivos, e vice-versa, como referem as investigações de Burns (1990) e de Espinar (1994). Os resultados acerca do apoio emocional dos professores mostram, também, que o apoio positivo do professor face ao comportamento dos alunos influencia positivamente o autoconceito, estando de acordo com outras investigações (Musitu, 1982; Bru, Stephens e Torsheim, 2002; Veiga, 2001). Este estudo reforça, também, a ideia de alguns autores que referem que as relações estabelecidas com outros significativos (professores) são particularmente importantes para a construção de um autoconceito positivo (Jacob, 2001). Daqui podemos inferir que a qualidade das relações estabelecidas na escola surge frequentemente associada ao rendimento académico, como referem outras investigações (Musitu, 1982; Costa, 2001; Peixoto,

2004). Esta importante influência das dimensões do autoconceito reforça o suposto da necessidade de promoção do autoconceito como forma de aumentar o rendimento escolar dos alunos.

Os resultados obtidos, ao considerar o ano de escolaridade, vão ao encontro de alguns estudos com alunos adolescentes e afastam-se, no entanto, dos resultados indicados por outros trabalhos. Alguns estudos encontraram que os resultados obtidos diminuía na passagem da adolescência inicial para a adolescência média, voltando depois a aumentar (Jegede, 1982; Marsh, 1989, citados por Veiga, 1995). Esta diminuição talvez se deva ao facto de haver uma maior valorização das dimensões do autoconceito dos alunos do 5º ano relativamente aos do 7º ano. Os alunos do 7º ano apresentam uma média superior nas dimensões ansiedade, popularidade, satisfação-felicidade em relação aos alunos do 5º ano, talvez porque são mais extrovertidos, privilegiando um maior contacto e afectividade com os seus colegas. Estes resultados podem dever-se, também, ao facto de os alunos nesta faixa etária darem maior importância à relação que estabelecem uns com os outros. A dimensão ansiedade apresenta uma média mais elevada no 7º ano em relação ao 5º ano, talvez pelo facto de os alunos do 7º ano terem mudado de ciclo (2º para o 3º ciclo) e esta mudança exigir uma maior responsabilização por parte dos alunos, e visto também, neste ciclo, os alunos começarem a pensar na área que querem para prossecução de estudos, o que poderá levar a uma maior ansiedade dos mesmos. Outros estudos não encontraram diferenças no autoconceito em função do ano de escolaridade (Silberman e Zigmond, 1983; Stopper, 1978, citado por Veiga, 1995), talvez porque há uma estabilidade em dimensões específicas do autoconceito ou, então, devido à homogeneidade escolar dos sujeitos da amostra. Outras investigações referem que em certas áreas se pode registar um certo aumento, outras podem apresentar uma diminuição estatisticamente significativa e outras permanecer “estáveis” (Abramowitz e outros, 1984; Veiga, 1995).

Os resultados acerca dos comportamentos de profissionalidade docente, em todos os itens da escala apresentam uma percentagem superior de concordância *versus* discordância com o item, excepto nos itens 7 (nas aulas, não seguem um fio de pensamento claro, isto é, misturam tudo), 8 (marginalizam os alunos de que não gostam), 12 (tratam com indiferença os alunos menos bons) e 16 (quando os alunos os abordam para esclarecer dúvidas, fazem troça dos erros cometidos). A maioria dos itens apresenta uma percentagem superior de concordância *versus* discordância com o item, talvez pelo facto dos comportamentos de profissionalidade docente serem muito valorizados pelos alunos, dada a importância na sua aprendizagem. Também poderá dever-se ao facto de os alunos darem importância aos aspectos relacionados com a preparação das aulas por parte dos professores e conhecerem as regras de conduta de uma sala de aula. Por outro lado, os alunos valorizam também as conversas que os professores estabelecem com eles, fazendo com que os procurem para pedir ajuda quando necessitam. Os dados permitem-nos um maior e melhor conhecimento dos alunos. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Rego e Pereira (2003, p. 3) que refere que “os excelentes professores são os que adoptam comportamentos participativos, ilustram as matérias com exemplos práticos, são conscienciosos no exercício da função (exemplo, preparam as aulas, organizam as sequências lectivas) e são corteses no relacionamento com os estudantes”. Este estudo refere, ainda, que a junção destas quatro categorias comportamentais são valorizadas pelos alunos, uma vez que os comportamentos dos professores são passíveis de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em diversos níveis, exercendo efeitos positivos que se alastram sobre as várias áreas.

Os dados obtidos no estudo da relação entre as dimensões da profissionalidade docente e o rendimento nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências aproximam-se de investigações anteriores, feitas com professores universitários, que apontam para o impacto positivo dos comportamentos de profissionalidade docente (Koh, Steers e Terborg, 1995; Skarlicki e Latham, 1995, citados por Rego e Sousa, 1999), uma vez que estes contribuem para a eficácia e para o sucesso dos alunos. Vão ao encontro, também, de estudos que mostram o impacto dos comportamentos de profissionalidade docente sobre o rendimento escolar dos alunos (Rego, 2004). A correlação existente, entre as dimensões ensino e interpessoalidade e o rendimento escolar, prende-se com o facto de os alunos nesta faixa etária privilegiarem a preparação das tarefas e a execução do acto de ensinar por parte dos professores. Por outro lado, também privilegiam a disponibilidade para a relação e apoio do professor.

Os resultados obtidos mostram também correlações significativas entre os itens relacionados com o apoio emocional prestado pelos professores e as dimensões da profissionalidade docente, indo ao encontro de alguns estudos que referem que o apoio e a motivação prestados aos alunos pelos professores influenciam o rendimento escolar dos alunos (González e Valle, 1998; Gonçalves, 1999). Os itens relativos ao apoio emocional dos professores relacionam-se na sua maioria com as dimensões da profissionalidade docente, talvez porque os alunos encontram esse apoio nos professores, pois há uma grande disponibilidade por parte de alguns professores, e, também, pelo facto de muitas vezes pertencerem a famílias com pouca disponibilidade e encontrarem esse apoio em alguém externo à família (professores). Também poderá ser colocada a possibilidade de os estudantes deste nível de ensino “desenvolverem relações de maior proximidade psicológica e afectiva com os seus professores ao longo do período lectivo, assim os impelindo a maior benevolência no momento de descreverem os seus comportamentos e respectivos desempenhos” (Rego e Pereira, 2003, p. 9). Quanto às aspirações dos alunos no que respeita ao ano de estudo que pretendem atingir, relaciona-se com a dimensão ensino, pelo facto de os alunos considerarem que, para o prosseguimento de estudos, os aspectos de maior importância estarem relacionados com a preparação de actividades e experiências significativas para eles, permitindo, assim, um maior enriquecimento pessoal (Neto, 1984; Osborne, 1996; Bachman e O'Malley, 1984; Campbell e Fehr, 1990, citado por Hay, 1998). Esta ideia vai ao encontro de outros estudos (Rego e outros, 2004) que referem que os comportamentos docentes podem exercer elevados efeitos motivadores nos estudantes.

Na comparação dos alunos do 5º com os do 7º ano, observou-se uma diminuição significativa em todas as dimensões da profissionalidade docente, excepto na normatividade, podendo estar relacionada com o progressivo aumento da exigência dos jovens face aos adultos ao longo da adolescência. Por outro lado, os adolescentes tendem a tornar-se mais independentes e, conseqüentemente, como refere Veiga e outros (2005, p. 12), há “uma objectividade maior na avaliação que deles fazem; é provável que tal declínio tenha a ver com o progressivo aumento da exigência dos jovens face aos símbolos da autoridade adulta (como os professores)”. Embora a diminuição na dimensão normatividade, do 5º para o 7º ano, não tenha aqui sido estatisticamente significativa, o facto de ter ocorrido alguma diminuição vai ao encontro de estudos já realizados, podendo dever-se ao prolongamento “da relativização da autoridade adulta, no processo de autonomização dos jovens” (Veiga *et al.*, 2005, p. 12). A falta de correlações significativas entre o rendimento escolar e algumas dimensões da profissionalidade (participação, prática, cortesia e normatividade) apresenta-se parcialmente de acordo com os resultados obtidos em anteriores estudos (Rego, 2003,

2004; Veiga *et al.*, 2005). Os resultados nas dimensões da profissionalidade docente em função do ano de escolaridade apresentaram-se mais elevados no 5º do que no 7º ano, talvez porque os alunos mais novos revelem uma maior valorização dos comportamentos de profissionalidade docente. Os resultados obtidos mostram que as dimensões do autoconceito estão associadas às dimensões da profissionalidade docente, podendo dever-se ao facto de os alunos valorizarem a preparação das tarefas e privilegiarem a disponibilidade para a relação e o apoio, contribuindo, assim, para o autoconceito positivo dos alunos o que vai ao encontro de alguns estudos revistos (Chapman e Boersma, 1979; González e Valle, 1998; Rego e Pereira, 2004).

Os dados obtidos na análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito no rendimento escolar médio em disciplinas fundamentais (Matemática, Português, História e Ciências) mostram que as dimensões estatuto intelectual e aparência física são as que mais contribuem para a explicação do rendimento escolar, talvez pelo facto de os alunos se encontrarem na adolescência e darem grande importância aos aspectos físicos e intelectuais. Uma outra explicação possível para este facto é que essas alterações correspondam a mudanças atribuíveis ao desenvolvimento, as quais levam o adolescente à construção da sua identidade (Collins e Repinski, 1994; Marsh, Parker e Barnes, 1985). Estes dados corroboram outras investigações (Marsh, 1993; Marsh, Parker e Barnes, 1985; Marsh, 1996; Burns, 1990; Veiga, 1995) que referem importantes correlações entre o autoconceito e o desempenho escolar. Os resultados obtidos na análise de regressão múltipla das dimensões da profissionalidade docente no rendimento escolar médio, também nas referidas disciplinas fundamentais, referem que a normatividade foi a dimensão que contribuiu significativamente para o rendimento escolar. Este resultado poderá mostrar que, para além da importância dos professores dominarem os conteúdos que ensinam, é fundamental que tenham competências para criar condições de ensino e de aprendizagem e, portanto, a formação psicopedagógica dos professores seja de evidente importância.

Conclusões finais

A profissão de professor é complexa, tendo como traços definidores a incerteza e a ambiguidade das funções. Para fazer face a esta realidade, o professor conta, acima de tudo, consigo próprio, não sendo apenas um observador, mas o actor insubstituível da relação pedagógica. Assim, o contexto escolar surge através das constantes interações entre alunos e entre estes e os professores e outros membros da comunidade educativa. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, é importante, cada vez mais, estar-se atento aos aspectos pessoais dos alunos: o que o aluno expressa na aula, o seu trabalho individual e as suas actividades de grupo. Desta forma, o autoconceito escolar liga-se a questões relativas às relações interpessoais que ocorrem no contexto escolar. Assim sendo, os comportamentos dos professores passam pela realização de tarefas que devem ir para além das tradicionais obrigações formais do professor. É importante que desenvolvam diferentes competências e implementem diferentes práticas profissionais em resposta às novas tarefas. As escolas com maior incidência de cidadania docente (neste estudo, equivalente a profissionalidade docente) são mais eficazes no cumprimento das suas funções educativas, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos mais responsáveis (Rego e Sousa, 1999; Veiga, 2001, 2005).

O autoconceito é concebido como sendo uma estrutura multifacetada e maleável composto por um conjunto de auto-representações. Um sistema que associa, organiza e coordena uma variedade de imagens, esquemas, teorias, conceitos, metas e ideias que

possuímos de nós mesmos. Assim, a vivência na escola contribui para a formação do autoconceito do aluno, principalmente o escolar, que se refere às características que ele acredita possuir em relação ao seu desempenho acadêmico e que se desenvolve com base nas avaliações que recebe dos seus professores, dos colegas e dos pais sobre o seu desempenho na escola. O autoconceito escolar está relacionado com as experiências de sucesso ou fracasso nas actividades académicas (Cubero e Moreno, 1995; Byrne, 1996a, Stevenato e outros, 2003; Veiga, 1996, 2001). Sendo assim, o sucesso e/ou fracasso servem para conformar um determinado autoconceito escolar e ele mesmo pode determinar, em grande medida, as possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém. De modo geral, alunos que apresentam conceitos mais positivos sobre as suas capacidades, em relação às tarefas escolares, tendem a obter melhores resultados do que aqueles que apresentam conceitos negativos ou duvidosos sobre si-mesmos e sobre as suas habilidades (Peixoto, 2004; Senos, 1997; Veiga, 1996, 2005). Pelo contrário, o aluno que não se sente bem na escola parece ter uma visão geral mais negativa sobre si-mesmo, evita situações sociais, mantém um descrédito de si-mesmo, obtém resultados mais negativos. Em suma, é válido salientar que os alunos com um autoconceito positivo tendem a acreditar mais nas suas potencialidades, são mais confiantes em si-mesmos, mais perseverantes em actividades, não temem o erro, pois vêem-no como parte da sua aprendizagem e relacionam-se melhor com as outras pessoas.

Em estudos posteriores poderão ser estudadas as relações entre as atitudes dos alunos face a si-próprio e os comportamentos de profissionalidade docente vistos pelos alunos, mas incluindo novas amostras e variáveis. Por outro lado, e partindo dos elementos mais pormenorizadamente apresentados no estudo em que o presente trabalho se baseia (Tavares, 2006), poderão ser utilizados outros métodos de recolha de dados, de natureza mais qualitativa, para validar o presente estudo. Deverá ter-se em conta como é que as percepções dos alunos sobre os comportamentos de profissionalidade dos professores podem interagir com as características individuais dos alunos. Em futuros estudos poderá haver a inclusão de outras variáveis pessoais e familiares, bem como incluir outros anos de escolaridade. Poderão, ainda, utilizar-se outros instrumentos de avaliação para posterior comparação, avaliar comportamentos mais específicos dos professores e dos alunos, não apenas através das representações dos alunos, mas também através dos próprios professores. Também se poderá estudar o que sucede em diferentes classes sociais e em alunos com diferentes nacionalidades.

Referências

- Abramowitz, R. H. (1984). Changes in self-image during early adolescence. *New directions for mental health services*, 22, 19-28.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, 21, Novembro, 46-50.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconceito. Teoria, medición, desarrollo y comportamiento*: Bilbao.
- Byrne, B. M. (1996a). *Measuring self-concept across life-span: Issues and instrumentation*. Washington.
- Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1979). Learning disabilities, locus of control and mother attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 250-258.
- Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. *Personal Relationships during Adolescence*, 7-36.
- Costa, J. J. M. (2001). Autoconceito: Da diversidade conceptual à relação com o desempenho académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 103-136.

- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, 250-260. Porto Alegre.
- Espinar, S. R. (1994). *Autoconcepto y motivación: Um enfoque orientador*. Barcelona.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si-próprio e a realização escolar na adolescência. *Psicológica*, 5, 13-31.
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). Modelos de profissionalismo e identidade docente. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 31(1), 45-56.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gonçalves, F. R. (1999). Revisão curricular e mudança: A educação do futuro e o futuro da educação. Conferência apresentada no *IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Maputo, Moçambique.
- González, C. R., & Valle, A. A. (1998). Características afectivo-motivacionais de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Dificultades de Aprendizaje*, 261-278.
- Hay, I., & Kraayenoord, A. F. A. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-400.
- Jacob, A. V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia*. Dissertação – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement and research. *Psychological Perspectives on the Self*. New York: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, 38-90.
- Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 3, 422-444.
- Musitu, G. O. (1982). Autoconcepto: Uma introducción a esta variable intermediaria. *Revista de Psicología*, 4, 51-69.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid.
- Patrício, M. F., & Sebastião, L. M. (2004). *Conhecimento do mundo social e da vida - Passos para uma pedagogia da sagesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(22), 235-244.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris children's self-concept scale* (2ª Ed. rev.). Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.
- Rego, A., & Pereira, H. (2003). Comportamentos de cidadania docente: Validação do construto em distintos níveis de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación* (versão digital).
- Rego, A., & Pereira, H. (2004). How citizenship behaviours of teachers explain pedagogical effectiveness and motivation of students. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 201-216.
- Rego, A., & Sousa, L. (1999). Comportamentos de cidadania do professor: Sua importância na comunidade escolar. *Revista de Educação*, 8(1), 57-64.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15, 123-137.
- Serra, A. V. (1986). A importância do autoconceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Tavares, C. M. (2006). *Atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: um estudo com alunos do 5º e 7º anos de escolaridade*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação (Tese de Mestrado orientada pelo Prof. Feliciano H Veiga).
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2ª Edição). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e Rendimento dos Jovens em Matemática e Ciências: Análise por Grupos com Diferente Valorização do Sucesso. *Revista de Educação*, 5(2), 41-52.

- Veiga, F. H. (2001). Students' perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Veiga, F. H. (no prelo). Uma nova versão da escala de autoconceito "Piers-Harris Childrens Self-concept Scale" (PHCSCS). *Revista de Educação e Psicologia*, 2.
- Veiga, F. H., Gonçalves, V., Guedes, L., Antunes, J., Caldeira, M. J., & Ferreira, A. (2005). Uma Escala de Representações dos Alunos acerca dos Comportamentos de Profissionalidade Docente (ERACPD). Estudo apresentado no *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia