



Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama

Nº da aluna: 25602

Importância da aceitação pelo/a professor/a no ajustamento psicológico, no nível de empatia e no clima de sala de aula para alunos/as e professores/as

Dissertação de Mestrado De Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho Realizado Sob a Orientação do Professor Doutor Francisco Machado –
Instituto Universitário da Maia

Junho 2016

Dedicatória

Dedico este trabalho, com imenso carinho, ao meu avô e aos meus pais.

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero começar por agradecer à instituição que me acolheu nestes quatro de formação, ao Instituto Universitário da Maia – ISMAI. Foi nesta Instituição que comecei o meu percurso universitário e fico feliz por terminar esta etapa na mesma casa. Assim, agradeço a todos/as que, direta ou indiretamente, tornaram possível a sua concretização. E começo por agradecer ao coordenador do mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, o Professor Doutor Francisco Machado, que sempre apoiou e motivou todos/as os/as seus/suas alunos/as ao longo do curso, na concretização dos seus objetivos e dos seus sonhos, sem nunca deixar de acreditar neles/as.

Um especial agradecimento ao meu orientador de dissertação o Professor Doutor Francisco Machado por ser um Homem de gargalhada fácil, por ter mantido a calma e espírito positivo quando eu começava a achar que ainda não chegava. Por todas as horas que disponibilizou para me aturar, para me ouvir, para me ensinar sempre mais alguma coisa, e para me dar a sua opinião mais sincera. Nunca me irei esquecer das suas palavras em momentos difíceis que passei. À minha coorientadora a Professora Doutora Márcia Machado por ser uma Mulher de sabedoria, de sarcasmo e brincadeira na ponta da língua, e de uma irritação sensível característica que muitos não gostam, mas eu acho particularmente importante. Por todas as opiniões que fez, todas as matérias que me ensinou, e por todo o carinho e dedicação que mostra, por vezes, no seu olhar cansado, mas sempre na interação que tem com os/as seus/suas alunos/as. A ambos, não só pelo apoio ou pelas palavras que me ofereceram, mas por me desafiarem constantemente e por acreditarem nas minhas capacidades. Por me dizerem que ainda não chega, ou por me felicitarem pelas lutas travadas. Um gigante obrigado, com um sorriso sincero e abraço apertado, por serem quem são enquanto pessoas e profissionais, e por terem contribuído para a minha aprendizagem e o meu crescimento pessoal, académico e profissional.

Um agradecimento a todos/as que passaram pela minha vida durante estes quatro anos, em concreto aos/às meus/minhas amigos/as e companheiros/as de trabalho e diversão. Sem todos os momentos com vocês partilhados, bons, menos bons, com muito ou pouco *stress*, nada teria sido igual. A vocês, que são guerreiros e guerreiras, que de todas as vezes tentaram erguer-me a cabeça e que nos momentos mais difíceis estiveram lá comigo. Um obrigado apenas não chega, mas quero que saibam que estou profundamente grata por todos os sorrisos e todas as lágrimas que partilhei com vocês.

Agradeço, com abraço forte e apertado, aos meus pais, por serem as pessoas que são e por me terem educado e dado asas para ser quem eu sou atualmente. Pelo facto de, por vezes,

não gostarem muito da ideia e mesmo assim colocarem os pensamentos que têm de lado, sem deixar de dar a vossa opinião, e me apoiarem e ajudarem incondicionalmente. Por todos os momentos que partilhados em 22 anos e por me terem ajudado a levantar em cada queda ou tropeção que dei. Tenho orgulho em vocês e espero retribuir da mesma dose para que possam igualmente sentirem-se assim. E ao meu namorado, por todo o amor e todo o carinho com que olha para mim, por todos os momentos de apoio, de ânimo e risos que me proporcionou, ou todas as palavras que escreveu para eu não esquecer o quanto ele acredita em mim. Sei que houve momentos difíceis neste ano e vocês foram o meu pilar, o meu apoio, o meu conforto. Por isso e por tudo o que partilhamos, agradeço-vos, com todo o meu coração.

Por fim, um agradecimento muito especial ao meu avô por me ter ensinado a viver a vida a caminhar junto das pessoas, a ir para descobrir, mas sempre a sorrir para o mundo. Por ter sempre acreditado em mim, todos os dias. Sei que estarás sempre comigo, em todo o meu caminho!

A importância da aceitação do/a professor/a no ajustamento psicológico, no nível de empatia e no clima de sala de aula para alunos/as e professores/as

Resumo

O presente trabalho de investigação pretendeu compreender a relação existente entre a percepção de aceitação e de rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, o nível de reatividade interpessoal e as dinâmicas de funcionamento do contexto de sala de aula em alunos/as e professores/as. A população-alvo do estudo compreendeu 200 alunos/as do ensino básico e secundário, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, e 200 professores/as de ambos os sexos que se encontram a desenvolver a sua prática profissional ativa. Os instrumentos de avaliação utilizados para a recolha da amostra incluíram um questionário sociodemográfico, que permitiu o conhecimento de algumas informações básicas pessoais dos/as jovens; o Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ, Rohner, & Khaleque, 2005), o Questionário de Avaliação da Personalidade para Adultos/as (Adult PAQ, Rohner, & Khaleque, 2005), o Inventário de Processo de Sala de Aula (IPSA, Bastos, Barbosa, Oliveira, & Dias, 2009), e a Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI, Davis, 1983). Os resultados demonstram uma relação entre a aceitação do/a professor/a e ajustamento psicológico nos/as alunos/as e professores/as. Além disso, a empatia foi encontrada associada com a dimensão do ambiente de sala de aula em ambos os grupos. Os resultados sugerem, igualmente, que a aceitação do/a professor/a é uma variável importante e que deve ser considerada na melhoria das relações interpessoais nas escolas, bem como no bem-estar psicológico em ambos.

Palavras-chave: aceitação-rejeição pelo/a professor/a; ajustamento psicológico; dinâmicas do contexto de sala de aula

The importance of teacher acceptance in student's and teacher's psychological adjustment, empathy and classroom environment

Abstract

This research work aims to understand the relationship between the perception of acceptance and rejection by the teacher, psychological adjustment, the level of interpersonal reactivity and the dynamic of the classroom context in students and teachers. It is composed by 200 Portuguese students of elementary and high school education, of both sexes, aged between 14 and 19 years old, and 200 Portuguese teachers, of both sexes, who are active in their professional practice. To achieve our goals, we applied the Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ, Rohner, 2005), the Personality Assessment Questionnaire (PAQ, Rohner, 2005), the Classroom Processes Inventory (IPSA, Bastos, Barbosa, Oliveira e Dias, 2009) and the Multidimensional Reactivity Davies Scale (EMRI, Davies, 1983). Results show a connection between teacher acceptance and psychological adjustment for both students and teachers. Also, we found a connection between higher levels of teacher acceptance and higher quality of classroom environment. Empathy was found to be associated with classroom environment dimension. Our results suggest that teacher acceptance is an important variable to take in account in improving interpersonal relations in schools, as well as psychological well-being in both teachers and students.

Keywords: teacher acceptance-rejection; psychological adjustment; classroom environment

Índice

Introdução	1
2. Revisão da literatura	2
2.1. Teoria da aceitação-rejeição interpessoal	2
2.2. Teoria da aceitação-rejeição pelo/a professor/a	4
2.3. Ajustamento psicológico	8
2.4. Clima de sala de aula	9
3. Método	12
3.1. Objetivos do estudo	12
3.2. Problemas de investigação	12
3.3. Hipóteses de investigação	13
3.4. Participantes	17
3.5. Material	18
3.5.1. Questionário sociodemográfico	18
3.5.2. Questionário da aceitação-rejeição pelo/a professor/a (TARQ)	18
3.5.3. Questionário da avaliação da personalidade (PAQ)	19
3.5.4. Inventários dos processos de sala de aula (IPSA)	19
3.5.5. Escala multidimensional da reatividade interpessoal de Davis	
(EMRI)	20
3.6. Procedimentos	20
4. Resultados	22
5. Discussão	39
6. Conclusão	49
Referências	
Anexos	

Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos

DP	Desvio-Padrão
EMRI	Escala Multidimensional da Reatividade Interpessoal de Davis
IPARTheory	Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal
IPSA	Inventário de Processos de Sala de Aula
M	Média
PAQ	Questionário de Avaliação da Personalidade
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences / Volume Estatístico para Ciências Sociais
TARQ	Questionário da Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a

Índice de Tabelas

- Tabela 1 Análise Descritiva das Variáveis em Estudo no Grupo de Alunos/as
- Tabela 2 Análise Descritiva das Variáveis em Estudo no Grupo de Professores/as
- Tabela 3 Correlação entre a Percepção do/a Aluno/a de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Ajustamento Psicológico do/a Aluno/a
- Tabela 4 Correlação entre a Percepção do/a Aluno/a de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Nível de Reatividade Interpessoal do/a Aluno/a
- Tabela 5 Correlação entre a Percepção do/a Aluno/a de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e as Dinâmicas de Funcionamento no Contexto de Sala de Aula
- Tabela 6 Correlação entre as Dinâmicas de Funcionamento no Contexto de Sala de Aula e o Ajustamento Psicológico do/a Aluno/a
- Tabela 7 Correlação entre a Percepção do/a Professor/a de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Nível de Reatividade Interpessoal do/a Professor/a
- Tabela 8 Correlação entre a Reatividade Interpessoal do/a Professor/a e o Ajustamento Psicológico do/a Professor/a
- Tabela 9 Correlação entre as Dinâmicas de Funcionamento no Contexto de Sala de Aula e o Ajustamento Psicológico do/a Professor/a
- Tabela 10 Correlação entre a Reatividade Interpessoal do/a Professor/a e as Dinâmicas de Funcionamento no Contexto de Sala de Aula

Índice de Anexos

- Anexo A Pedido de Autorização das Escolas
- Anexo B Consentimento Informado dos/as Encarregados/as de Educação
- Anexo C Consentimento Informado dos/as Alunos/as
- Anexo D Consentimento Informado dos/as Professores/as
- Anexo E Folha de Rosto dos Questionários para Alunos/as
- Anexo F Folha de Rosto dos Questionários para Professores/as
- Anexo G Questionário Sociodemográfico para Alunos/as
- Anexo H Questionário Socio demográfico para Professores/as

Introdução

A presente investigação visa estudar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, a reatividade interpessoal e os processos dinâmicos que ocorrem no contexto de sala de aula em jovens dos 14 aos 19 anos de idade, a frequentar o nono, décimo, décimo primeiro e décimo segundo ano de escolaridade, e professores/as de escolas públicas portuguesas. Esta amostra foi pensada e escolhida uma vez que, considerando a organização escolar em Portugal, os/as alunos/as destes anos letivos provavelmente têm um melhor conhecimento sobre o contexto escola de que fazem parte. No mesmo sentido, foi escolhida esta população, uma vez que nesta fase da adolescência ocorrem diversas alterações no desenvolvimento, como a criação de relações estáveis e saudáveis com alguém significativo (Papalia, Olds & Feldman, 2009) uma vez que é uma altura de conflitos parentais (Bairros et al., 2011). Para além disto, o grupo de professores/as foi considerado importante de analisar devido às dinâmicas de relacionamento que existem entre eles/as e os/as aluno/a (Lima, & Silva, 2010), e devido às dificuldades atuais que esta classe profissional atravessa. Por fim, as relações interpessoais revelam-se de extrema importância para o desenvolvimento integral do/a ser humano, visto que permitem o desenvolvimento de habilidades sociais relevantes para a inserção do/a indivíduo no meio social (Formoso, Oliveira, Costa & Gomes, 2012), primaziando a relação professor/a-aluno/a para a construção da identidade de cada um/a (Yildiza, 2015). Desta forma, procura-se que a presente investigação permita enriquecer o conhecimento sobre a relação professor/a-aluno/a, procurando compreender como é que pode afetar o ajustamento psicológico, a reatividade interpessoal e as dinâmicas de sala de aula para ambos/as.

Para tal, esta dissertação encontra-se estruturada em diferentes capítulos, nomeadamente, a revisão da literatura, o método, os resultados, a discussão e a conclusão. Na revisão da literatura é possível encontrar um marco teórico acerca da teoria da aceitação-rejeição, o ajustamento psicológico e o clima de sala de aula. No método dá-se ênfase aos objetivos, aos problemas de investigações e consequentes hipóteses em estudo, à amostra, aos instrumentos usados e aos procedimentos de recolha de dados. Por último, os restantes capítulos cingem-se aos resultados encontrados, a sua análise e discussão, bem como à respetiva conclusão.

2. Revisão da Literatura

2.1. Teoria da aceitação-rejeição interpessoal

A teoria de aceitação-rejeição parental (IPARTheory) foi desenvolvida por Ronald Rohner, tratando-se de uma teoria sobre a socialização e o desenvolvimento humano (Rohner, & Carrasco, 2014), que procura explicar e antecipar as principais causas e consequências da rejeição nas relações interpessoais (Khaleque, & Rohner, 2011a). Esta encontra-se dividida em três subteorias, respetivamente, a subteoria da personalidade, que irá ser utilizada e explicada neste estudo, a subteoria de *coping* e a dos sistemas socioculturais (Ahmed, Rohner, Khaleque, & Gielen, 2010). É importante salientar que a teoria da aceitação-rejeição parental foi ampliada, incluindo as relações interpessoais (Khaleque, & Rohner, 2011b). Neste caso, inclui outras pessoas adultas significativas para a criança, como é o caso dos/as professores/as e o grupo de pares.

Esta teoria considera a perceção de aceitação-rejeição como um *continuum* em que cada um dos constructos se encontra num dos lados opostos (Dural, & Yalcin, 2014), podendo ser identificadas várias formas de aceitação e rejeição (Khaleque, 2013). Neste sentido, o carinho, a forma de aceitação, pode ser expresso fisicamente (abraços, beijos, carícias) e verbalmente (elogiar) (Ali, Khaleque, & Rohner, 2014). Em contrapartida, a rejeição pode manifestar-se sobre a forma de hostilidade/agressividade, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada (Khaleque, & Rohner, 2011b). A hostilidade é um sentimento caracterizado por raiva, ressentimento ou inimizade, e a agressividade é considerada como o comportamento resultante deste sentimento (Sentse, Lindenberg, Omvlee, Ormel, & Veenstra, 2010) – a agressão é um comportamento no qual existe intenção de ferir alguém, algo ou a si mesmo/a fisicamente ou emocionalmente (Gallarin, & Alonso-Arbiol, 2012). Exemplos destes comportamentos a nível físico inclui bater, empurrar e atirar coisas, a nível verbal contempla gozar, gritar ou humilhar (Dwairy, 2010). Por sua vez, a indiferença/negligência é um sentimento caracterizado por despreocupação ou pouco interesse (Rohner, 2010). O comportamento da criança é de negligência, indisciplina, entre outros. (Rohner, & Carrasco, 2014). Por último, a rejeição indiferenciada é caracterizada pelo sentimento, da criança, de que não é amada ou querida, de que não gostam dela (Artemis, & Touloumakos, 2014). Trata-se de um sentimento subjetivo que poderá não estar associado a atos concretos que o/a sujeito/a consiga definir, mas que lhe criam mal-estar e sentimentos de rejeição (Sentse et al., 2010).

Ao longo de vários anos e a partir de diferentes estudos, o autor desta teoria conclui que crianças que se autopercecionam como sendo rejeitadas tendem a desenvolver problemas

a nível social, comportamental e emocional. Para além disso, o mesmo autor compreendeu que os efeitos da rejeição muitas vezes, mas não inevitavelmente, apresentam consequências a nível do desenvolvimento e do funcionamento da personalidade. Neste sentido foi desenvolvida a subteoria da personalidade da IPARTheory, que se foca num conjunto limitado de dimensões da personalidade, que se manifestam com maior ou menor intensidade, caracterizando algumas crianças e adultos/as rejeitados/as por todo o mundo (Rohner, 1986). Este autor fala de sete dimensões, nomeadamente: dependência, ausência de resposta emocional, hostilidade e agressão, autoestima, autoadequação, visão do mundo e instabilidade emocional.

O caso da dependência é explicado como uma necessidade emocional de aprovação, conforto, orientação, apoio e carinho, que uma pessoa sente por outra – sendo muitas vezes uma consequência da vivência de rejeição crónica. Nas crianças, observa-se o choro e lamentações quando o/a cuidador/a se afasta e a procura excessiva de contacto físico quando ele/a regressa. Na adolescência e idade adulta esta necessidade é manifestada de forma simbólica, quando, por exemplo, em situações de ansiedade aumenta exponencialmente a procura de conforto, carinho, consolo por parte das pessoas significativas. Para além deste conceito é importante salientar duas ramificações consideradas na teoria, a independência e a independência defensiva. Respetivamente, a independência é a ausência da constante necessidade emocional, de depender de terceiros/as; a independência defensiva é um mecanismo recorrente em pessoas rejeitadas, a mesma pode tornar-se emocionalmente fechada e desconfiada perante os/as outros/as, de forma a evitar vivenciar mais sofrimento, especialmente em situações em que apresentam poucas capacidades de controlo. A ausência de resposta emocional caracteriza-se pelo isolamento ou um envolvimento restrito e emocionalmente defensivo e distante. No entanto, podem ser pessoas sociáveis e amigáveis, mas não permitem o desenvolvimento de relacionamentos íntimos. Para se compreender a dimensão hostilidade e agressão, é fundamental compreender estes conceitos, nomeadamente: a) hostilidade é uma sensação emocional interna de raiva, ressentimento ou inimizade que poderá promover a agressão; e b) a agressão é qualquer comportamento que provoque dor fisicamente, psicologicamente, emocionalmente, simbolicamente ou verbalmente. A gestão desta dimensão é difícil quando a pessoa apresenta dificuldades em reconhecer ou lidar emocionalmente com os seus sentimentos hostis. A autoestima representa o julgamento emocional valorativo que a pessoa faz de si mesma, variando entre baixa ou elevada. No caso de uma pessoa com autoestima elevada, ela gosta de si, aceita as suas atitudes e comportamentos, está confortável consigo mesma. Por sua vez, a autoadequação é a

consciência que cada pessoa tem sobre a sua competência ou capacidade para desempenhar tarefas diárias, em lidar relativamente bem com os problemas e em ter sucesso. Quem tem uma boa autoadequação sente-se confiante, competente e socialmente integrada. Em relação à visão do mundo, refere-se a uma avaliação da vida, a essência da existência da pessoa, podendo variar entre positiva e negativa. Alguém com uma visão negativa do mundo observa a vida como sendo essencialmente má, insegura, desagradável, repleta de perigos e ameaçadora. Em contrapartida, se tiver uma visão positiva do mundo, percebe-o como sendo bom, prazeroso, amigável e positivo. Por último, a instabilidade emocional diz respeito à incapacidade de reagir sem ficar emocionalmente perturbada perante pequenos problemas do dia-a-dia, a situações de pequeno *stress*, à vivência de ansiedade, de nervosismo, de tensão, entre outras emoções. Por outras palavras, é a fragilidade do humor da pessoa, que oscila repentinamente e imprevisivelmente. Apesar de tudo isto, esta teoria tem em consideração que jovens que passaram por rejeição de elevado grau podem manifestar resiliência, mantendo-se e promovendo uma saúde psicológica ajustada, recorrendo a diferentes mecanismos de defesa (Rohner, 1986).

2.2. Teoria da aceitação-rejeição pelo/a professor/a

Acredita-se que a relação professor/a-aluno/a é fundamental ao longo do desenvolvimento da pessoa. No entanto, cada vez mais se verifica que esta se encontra negligenciada por múltiplos fatores. Assim, poderá questionar-se se desempenhará um papel tão presente e ativo ao longo do tempo. Neste sentido, vários estudos indicam que se a relação entre professor/a-aluno/a for construída na base do afeto, a mesma é um fator facilitador do processo de aprendizagem (Barbosa, Campos, & Valentim, 2011; Mello, & Rubio, 2013; Phillippo, & Stone, 2013; Wang, Brinkworth, & Eccles, 2012; Yildiza, 2015). Porém, mais do que facilitador da aprendizagem, esta relação afetiva atua moldando o comportamento do/a aluno/a e o desenvolvimento integral do mesmo/a (Maulana, Opdenakker, & Bosker, 2013). Trabalha os constructos psicossociais da criança, nomeadamente, atitudes, personalidade, motivação e valores morais, aumentando a probabilidade de sucesso escolar, o interesse, fomenta o espírito crítico, a capacidade de socialização e os comportamentos ajustados (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Ribeiro, 2010; Yildiza, 2015).

Desta forma, os/as professores/as desempenham um papel primordial para o desenvolvimento académico, físico, psicológico e emocional do/a aluno/a (Bolotti, & Faria, 2010). Este/a profissional é um/a dos/as primeiros/as substitutos/as dos pais/mães (Klassen et al., 2012) – tornando-se num modelo de identificação pessoal (Ribeiro, 2010). Assim, a

relação entre estas partes deve ser envolvida em afetividade, uma capacidade de se envolver empaticamente com o/a outro/a (Galvão, Camino, Gouveia, & Formiga, 2010). Isto é importante, uma vez que o/a professor/a pode tornar-se numa grande e positiva influência para os/as seus/suas alunos/as, se na sua prática profissional se focar na importância do respeito mútuo, na criação de um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos/as jovens (Lima, & Silva, 2010). Para tal é fundamental que o/a profissional se sinta motivado/a e seja vocacionado/a para a profissão que desempenha (Licciardi, Almeida, Silveira, Gonçalves, & Chiarelli, 2011). O/a professor/a exerce um papel privilegiado na vida do/a aluno/a de tal modo que, por vezes, os/as alunos/as percebem os/as professores/as como modelos e mesmo confidentes, o que pode promover maior motivação na sala de aula, melhor ajustamento psicológico e bom desempenho académico (Yildiza, 2015).

Paralelamente, esta relação torna possível que exista um bom ambiente de sala de aula (Maulana et al., 2013). Tal facto verifica-se uma vez que a percepção de aceitação do/a profissional motiva os/as jovens na adoção de comportamentos ajustados nesse contexto (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). Jennings, e Greenberg (2009), procuraram compreender como é que as competências sociais e emocionais do/a professor/a poderiam influenciar a relação com os/as alunos/as e o ambiente de sala de aula. Concluíram que professores/as com uma inteligência sócio-emocional positiva, sendo pessoas mais empáticas na interação com os/as outros/as, e tendo uma boa relação com os/as alunos/as, conseguem desenvolver um clima de sala de aula que promove o comprometimento académico, a concretização de objetivos e um ajustado desenvolvimento. Em contrapartida, o comportamento escolar positivo dos/as alunos/as ajuda estes/as profissionais a serem mais carinhosos/as e aceitantes (Rohner et al., 2010). Neste sentido, poderá afirmar-se que esta díade é bidirecional (Rohner, 2010). Para além disto, Rohner, Parmar, e Ibrahim (2010), mencionam que as crianças que não têm um relacionamento positivo com os/as seus/suas professores/as têm uma maior probabilidade de não gostarem da escola, de a evitarem e tendem a ter baixas competências sócio-emocionais. Por fim, uma relação positiva entre professor/a-aluno/a não afeta unicamente o desenvolvimento social e emocional da criança, como se prolonga ao longo do seu desenvolvimento, até à idade adulta (Jennings, & Greenberg, 2009).

De acordo com a teoria da aceitação-rejeição pelo/a professor/a e diferentes estudos realizados em diferentes países, com organizações socioculturais diversas, demonstram que a percepção da criança de aceitação ou rejeição por parte do/a professor/a está presente na construção da identidade da mesma, no sucesso académico e é promotora de boas ou más condutas (Ali et al., 2014; Erkamn, Caner, Sart, Borkan, & Sahan, 2010; Khan, Haynes,

Armstrong, & Rohner, 2010; Parmar, & Rohner, 2010; Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010; Rohner et al., 2010; Tulviste, & Rohner, 2010). Estes estudos foram realizados na Europa, na América do Norte e na Ásia. Na Europa, um dos estudos realizados foi desenvolvido por Erkman, Caner, Sart, Borkan, e Sahan (2010) em Istanbul, Turquia, e procurava investigar a influência da percepção de aceitação pelo/a professor/a no autoconceito e na atitude da criança em relação à escola face ao seu sucesso académico. Este incluiu um total de 223 participantes, dos 10 aos 12 anos, concluindo-se que a percepção de aceitação estava significativamente correlacionada com o autoconceito e o sucesso escolar das crianças de ambos os sexos. Por outras palavras, a percepção que a criança tem de aceitação pelo/a professor/a influencia o seu autoconceito, a percepção que o/a jovem tem de si próprio/a e o conceito que, devido a isso, forma de si, e a sua percepção de sucesso escolar (Erkman et al., 2010). Neste sentido, o estudo verificou que tanto nas raparigas como nos rapazes a percepção de aceitação tende a desenvolver um autoconceito e uma atitude na escola positiva. O outro estudo, produzido por Tulviste, e Rohner (2010), elaborado na Estónia, tinha como pretensão averiguar a relação entre a percepção de aceitação pelo/a professor/a e o controlo de comportamento, com o ajustamento psicológico, o comportamento escolar e o sucesso académico dos/as adolescentes. Com participantes de idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, o estudo relatou que tanto os rapazes como as raparigas consideravam os/as seus/suas docentes como aceitantes e moderadamente controladores (Tulviste, & Rohner, 2010). Todavia, os rapazes mencionaram que de forma significativa e substancial sentiram menos aceitação pelo/a professor/a e maior controle do que as raparigas. Apesar disto, ambos reportaram um bom ajustamento psicológico neles/as mesmos/as – significativamente correlacionado com a percepção de aceitação pelo/a professor/a. Do outro lado, os/as docentes reportaram mais problemas comportamentais nos rapazes e que os mesmos tendiam, significativamente, a terem menos sucesso na escola em comparação com as alunas (Tulviste, & Rohner, 2010). Neste sentido, este estudo conseguiu observar que quanto menos aceites os/as alunos/as que sentiam, mais problemas comportamentais os/as professores/as relatavam dos/as mesmos/as.

O estudo realizado na América, efetuado por Khan, Haynes, Armstrong, e Rohner (2010), procurava compreender o efeito da percepção de aceitação pelo/a professor/a no sucesso académico e no comportamento escolar em alunos/as do sétimo ano em Mississípi, Estados Unidos da América. O que estes autores perceberam foi que tanto nas raparigas como nos rapazes quanto mais aceitantes se sentiam, mais os/as professores/as relatavam que eles/as eram bem-comportados/as. Paralelamente, entenderam que quanto mais aceite os alunos se

sentiam, melhores eram as suas notas e o seu comportamento, o que não se verificou nas alunas. No entanto, 10% dos rapazes e 8% das raparigas mencionaram sentirem-se rejeitados pelos/as seus/suas docentes – o que demonstra que as raparigas se sentem mais aceites (Khan et al., 2010).

Na Ásia Parmar, e Rohner (2010) desenvolveram uma investigação na Índia, onde a díade entre professor/a-aluno/a é muito formal, envolvida pelo máximo de respeito. Participaram alunos/as com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos (N=217), que levou a perceber que, de forma global, a relação que estes/as estabeleceram com os/as seus/suas professores/as era calorosa e aceitante (Parmar, & Rohner, 2010). Segundo os mesmos autores, quando analisado o controlo comportamental, os/as alunos/as mencionam que os/as docentes são bastante rígidos e firmes. No sentido inverso, ou seja, segundo a perceção dos/as professores/as, o comportamento dos/as alunos/as é satisfatório, verificando-se que as alunas apresentam valores mais positivos. No entanto, os rapazes apresentam maiores índices de perceção de aceitação do que as raparigas (Parmar, & Rohner, 2010). Porém, o que este estudo também revela é que quanto maior a perceção que o/a aluno/a tem de aceitação, este/a sente-se melhor consigo mesmo/a. Rohner, Parmar, e Ibrahim (2010) concretizaram um estudo no Kuwait com o objetivo de explorar a perceção dos/as estudantes em relação aos/as seus/suas professores/as. Os/as participantes demonstraram que se sentiam amados/as e aceites pelo/a professor/a e um pouco controlados/as a nível comportamental. A conjugação destes dois fatores, aceitação e controlo comportamental ajustado, demonstrou que são promotores de condutas socialmente aceites, no caso do sexo masculino (Rohner et al., 2010). Por fim, Rohner, Khaleque, Elias, e Sultana (2010) realizaram um estudo no Bangladesh com alunos/as com idades entre os 12 e os 15 anos. Estes autores pretendiam explorar a relação entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a, o que estes/as profissionais achavam do comportamento escolar dos/as jovens e o ajustamento psicológico que estes/as últimos/as sentiam sobre ele/as mesmos/as. No seu global, os/as estudantes descreveram os/as seus/suas professores/as como sendo carinhosos/as e aceitantes no geral – apenas 9% das raparigas sentem que os/as professores/as são mais rejeitantes do que aceitantes. Os/as profissionais também relataram que tanto os alunos como as alunas apresentavam um comportamento ajustado – apesar de que 1% dos rapazes (e nenhuma das raparigas) foram reportados como tendo comportamento significativamente desajustados (Rohner et al., 2010). No mesmo sentido, para ambos os sexos, verificou-se uma correlação significativa entre aceitação pelo/a professor/a e um bom ajustamento psicológico relatado pelos/as alunos/as.

Assim, é fácil compreender que o papel do/a professor/a não é meramente passar informação, o seu papel é mais amplo e complexo. Todavia, como mencionado anteriormente, muitos fatores estão a minar a díade professor/a-aluno/a, entre os quais a própria formação deste/a profissional (Ribeiro, 2010). De acordo com Amado, Freire, Carvalho, e André (2009), é fundamental que a formação do/a professor/a seja envolvida em aspetos humanos, relacionais e estéticos – indispensáveis ao exercício da sua prática. Quando falamos na afetividade no ensino devemos também observar esta díade, o/a professor/a atual que já foi aluno/a de outro/a profissional. Professores/as autoritários/as mencionam que tiveram professores/as com falta de diálogo, com quem não conseguiram estabelecer uma relação empática (Ribeiro, 2010). Assim, experiências negativas estão relacionadas com o comportamento e as atitudes que os/as professores/as têm na sala de aula (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009).

2.3. Ajustamento psicológico

A IPARTheory postula que o ajustamento psicológico das crianças de todo o mundo, independentemente das diferenças culturais, étnicas, linguísticas, religiosas, raciais, de género, ou outras características, tende a ser afetado da mesma forma quando percecionam aceitação ou rejeição por pessoas significativas (Carrasco, & Rohner, 2013), entre as quais faz parte os/as professores/as. Neste sentido, diferentes estudos apoiam que a perceção do/a aluno/a de aceitação e apoio emocional é promotora de um bom ajustamento psicológico (Formiga, Melo, & Leme, 2013; Parmar, & Rohner, 2010; Rohner et al., 2010; Rohner et al., 2010) – quanto mais os/as alunos/as se sentem aceitantes e apoiados/as pelo/a seu/sua professor/a, mais a relação é promotora de bem-estar (Rohner, 2010). Para além disto, Rohner et al. (2010) mencionam que os/as jovens que sentem apoio emocional pelos/as seus/suas professores/as tendem a usar estratégias de autorregulação. Em contrapartida, quanto maior for a perceção de controlo e de rejeição pelos/as professores/as, menor é o ajustamento psicológico do/a adolescente (Parmar, & Rohner, 2010).

Uma forma de mostrar aceitação é a partir da empatia, ou seja, a capacidade que a pessoa tem em perceber a experiência subjetiva das outras pessoas (Galvão et al., 2010; Oros, & Nalesso, 2015). Esta é uma competência social importante que beneficia relações saudáveis, favorece o ajustamento psicossocial e inibe comportamentos antissociais e agressivos (Ciyin, & Erturan-İlker, 2014). Neste sentido, é importante que a relação professor/a-aluno/a seja envolvida em comportamentos e atitudes empáticas, dado que desencoraja a agressividade e a violência (Formiga et al., 2013; Galvão et al., 2010; Wang,

2009), e promove o ajustamento psicológico da díade (Tennant et al., 2015). Paralelamente, um/a aluno/a que apresente um bom ajustamento psicológico tem uma maior tendência de visionar o/a seu/sua professor/a de forma positiva, influenciando as atitudes e os comportamentos, e o próprio bem-estar deste/a profissional (Rohner et al., 2010). O mal-estar desta classe profissional, como o *stress* laboral, o humor deprimido e a somatização, leva a que os seus comportamentos apresentem consequências na formação intelectual, ética e cidadã dos/as jovens (Erdogdu, 2013). Da mesma forma, Amado et al. (2009), salientam que muitos/as professores/as, ao longo da sua carreira, não conseguem superar as suas dificuldades em relacionar-se com os/as jovens, refletindo-se negativamente no sucesso académico dos/as alunos, no bem-estar e na realização profissional dos/as próprios/as. No entanto, uma relação positiva acarreta consequências para ambas as partes, nomeadamente: a) nos/as alunos/as previne problemas disciplinares no ambiente escolar, promove o bem-estar e aumenta a sua confiança em relação às suas capacidades, atitudes e motivações, fomenta o desenvolvimento académico e a construção de um projeto de vida ajustado; e b) no/a professor/a diminui e previne o *stress* e o *burnout*, aumentando o ajustamento psicológico, e promove o desenvolvimento profissional (Barbosa et al., 2011). Verifica-se, assim, que esta relação é bidirecional, dinâmica e influencia as duas partes da díade (Rohner et al., 2010), existindo um impacto ao nível do ajustamento psicológico de ambos (Sette, Baumgartner, & Schneider, 2014). Quando esta relação não é dinâmica torna-se pautada por poucas interações afetivas ou ausência das mesmas (Rohner et al., 2010). No mesmo sentido, quando são manifestados sentimentos negativos, como a indiferença, estes podem levar à desmotivação, a sentimentos de raiva, desrespeito pelo/a professor/a e desinteresse pela aula ou pela escola (Sette et al., 2014) – o que poderá causar isolamento (Lima, & Silva, 2010).

2.4. Clima de sala de aula

O ambiente e os fatores que dele fazem parte exercem um valor sobre as pessoas que nele se encontram, influenciando o modo de agir das mesmas (Siqueira, & Vendramini, 2012). Pensando na vida atual de um/a aluno/a, onde a maior parte do seu dia é passado na escola é fundamental ter em consideração este ambiente e as possíveis consequências positivas e negativas que poderão estar presentes. A escola desempenha o papel de inserir e integrar os/as jovens na sociedade, promovendo competências fundamentais para a vida dos/as mesmos/as (Boletti, & Faria, 2010). Assim, influencia o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (Bastos, Barbosa, Oliveira, & Dias, 2009), onde lhes é dada a oportunidade de procurar e desenvolver a sua identidade, construindo

novas relações (Silva, 2013). Assim, é importante salientar que um bom clima e gestão de sala de aula só beneficiará o bom desempenho e desenvolvimento dos/as alunos/as e professores/as (Tennant et al., 2015).

Numa sala de aula existem fatores emocionais, interpessoais e ambientais relativos ao/à professor/a, ao/à aluno/a e ao grupo (Bastos et al., 2009), que influencia o desenvolvimento de todos os elementos do contexto (Silva, 2013). Desta forma, a sala de aula deverá ser o local de excelência para a convivência interpessoal, para o processo ensino-aprendizagem e para a formação pessoal e social de todos/as, devendo ser um espaço de qualidade e harmonia (Amado et al., 2009). Para tal, é necessário que exista dinâmicas relacionais positivas dentro da sala de aula (Sieberer-Nagler, 2016), existindo diversos estudos que defendem que ambos têm um papel significativo para a gestão de um bom clima de sala de aula, mas que são os/as professores/as que mais influenciam com as suas ações (Harjunen, 2012; Hussain, Monaghan, & Threlfall, 2013; McDonald, & Hudder, 2014; Neal, Cappella, Wagner, & Atkins, 2010).

No entanto, verifica-se que este clima propício para o desenvolvimento tem sofrido mudanças. Entre várias causas encontra-se o desinteresse e os conflitos vivenciados que prejudicam a díade professor/a-aluno/a (Hockett, 2012). Esta carga emocional negativa leva à falta de motivação, a sentimentos negativos, à falta de respeito e de consideração pelas pessoas, pela aprendizagem e pelos espaços escolares (Siqueira, & Vendramini, 2012). Despromovendo a interação social, fundamental na construção de laços afetivos (Lima, & Silva, 2010). De acordo com os mesmos autores, a agressividade poderá desenvolver insegurança, medo na execução de tarefas e desinteresse, prejudicando a relação entre professor/a-aluno/a. Como por exemplo, o abuso verbal ao ser exercido pelo/a professor/a sobre o/a aluno/a ao longo da sua infância ou adolescência, relaciona-se de forma positiva com o desenvolvimento de problemas comportamentais (Goroshit, & Hen, 2014; Jennings, & Greenberg, 2009; McDonald, & Hudder, 2014), diminuindo o seu bem-estar físico, psicológico e emocional (Moran, 2012). Consequentemente, os/as alunos/as que não desenvolverem uma relação aceitante com os/as seus/suas professores/as têm uma menor probabilidade de gostarem da escola, procurando evita-la (Ali et al., 2014).

Todavia, diferentes estudos indicam o oposto, ou seja, que as relações positivas e próximas entre o/a jovem e o/a seu/sua professor/a tendem a promover o desenvolvimento académico e social, e o envolvimento escolar (Barbosa et al., 2011; Bastos et al., 2009; Gomes, 2013; Hockett, 2012; Jennings, & Greenberg, 2009; Wang, 2009). Especificamente verifica-se atitudes mais favoráveis face à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação,

competências de literacia elevadas (Bastos et al., 2009), aumenta a motivação, o interesse, a probabilidade de sucesso escolar, a capacidade de socialização (Yildiza, 2015), o desenvolvimento de comportamentos ajustados e um bom ajustamento psicológico (Formiga et al., 2013; López, & Gutiérrez, 2014; Klassen et al., 2012; Ribeiro, 2010; Rohner et al., 2010; Wang, 2009). Neste sentido, é fundamental que o contexto de sala de aula seja afetivo, aceitante, harmonioso, apoiante e promotor de uma boa relação (Ali et al., 2014) – quanto mais saudável for, mais formará comportamentos ajustados (López, & Gutiérrez, 2014). Verificando-se que o mesmo é determinado pela relação estabelecida pelo/a professor/a e o/a aluno/a (Bastos et al., 2009).

Torna-se, assim, possível de se afirmar que o entendimento de aceitação-rejeição que o/a aluno faz para com o/a seu/sua professor/a, ao observar os comportamentos e interações que os/as docentes têm para consigo, irá influenciar o seu ajustamento psicológico, o seu envolvimento empático e o seu comportamento social e emocional na sala de aula e no contexto escolar. Para além disto irá influenciar o ajustamento psicológico e os comportamentos do/a profissional. Desta forma denota-se que se trata de uma relação bidirecional. Neste sentido, entender que existe uma associação direta entre aceitação-rejeição pelo/a professor/a, ajustamento ou desajustamento psicológico e o clima de sala de aula, leva a que esta temática seja importante de ser debatida. Leva-nos a compreender e a predizer o comportamento do/a adolescente e mostra que é necessário realizar práticas educativas baseadas na aceitação para que o crescimento das crianças e jovens seja o mais saudável fisicamente, psicologicamente, socialmente e emocionalmente. Da mesma forma, leva a compreender e a predizer o comportamento do/a profissional, o seu bom ou mau ajustamento psicológico e as práticas educativas adotadas, o que promoverá no/a professor/a uma melhor saúde física e psicológica no seu trabalho e na sua vida ativa. Todavia, apesar da sua importância, este campo não é muito estudado em Portugal, sendo necessário a sua exploração a partir de replicação de estudos e a elaboração de novos desenhos de investigação. Assim, a presente investigação foi desenhada para estudar a relação entre o efeito da perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico da díade, a empatia de ambos e o clima de sala de aula. Procura analisar a influência exercida por estas variáveis no/a aluno/a e no/a professor/a.

3. Método

Neste capítulo será apresentado um estudo correlacional à cerca da percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a importância para o ajustamento psicológico da díade, o nível de empatia de ambos e o clima de sala de aula. Desta forma, iniciar-se-á com uma pequena descrição dos objetivos, problemas e hipóteses em estudo, e consequentemente a caracterização da amostra, dos instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha de dados.

3.1. Objetivos do estudo

A presente investigação procura analisar a relação entre as diferentes variáveis em estudo, sendo elas a aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, a empatia e os processos de sala de aula. Para tal os seus objetivos passam por compreender se a percepção do/a aluno/a de aceitação-rejeição pelo/a professor/a se relaciona com o seu ajustamento psicológico, com o nível de empatia que apresenta e a forma como avalia as dinâmicas de funcionamento do contexto de sala de aula. Da mesma forma, procura perceber se o ajustamento psicológico dos/as alunos/as poderá relacionar-se com o nível de reatividade interpessoal que sente por outrem e se influencia as dinâmicas e o ambiente de sala de aula. Para além de observar estas relações no grupo alunos/as, pretende-se analisar no grupo de professores/as. Neste sentido, procura-se investigar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o nível de empatia que os/as atuais profissionais possam ter para com os/as outros/as. Pretende-se, igualmente, entender como é que as dinâmicas da sala de aula poderão relacionar-se com o ajustamento psicológico e o nível de reatividade interpessoal do/a docente. Por fim, procura-se compreender como é que o nível de empática que sentem e têm para com as pessoas poderá relacionar-se com as dinâmicas do contexto de sala de aula.

3.2. Problemas de investigação

No sentido de responder aos objetivos mencionados, o presente estudo foi desenhado para estudar a relação entre o efeito da percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico da díade professor/a-aluno/a, o nível de empatia de ambos e o clima de sala de aula. Assim, apresenta como problemas de investigação principais:

1- Qual a relação entre a percepção de aceitação-rejeição do/a aluno/a pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico do/a aluno, o seu nível de empatia e as dinâmicas do contexto de sala de aula?

2- Qual a relação entre a percepção de aceitação-rejeição do/a professor/a pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico do/a professor/a, o seu nível de empatia e as dinâmicas do contexto de sala de aula?

3.3. Hipóteses de investigação

Após a explicação dos objetivos e com a pretensão de responder aos problemas enumerados, procede-se à formulação das hipóteses de investigação:

Problema 1

H1: A percepção do/a aluno/a de aceitação pelo/a professor/a está associada aos níveis de ajustamento psicológico dos/as alunos/as.

Se a relação entre professor/a-aluno/a for construída na base do afeto, esta atua moldando o comportamento do/a aluno/a e o seu desenvolvimento integral (Maulana et al., 2013). Trabalha os constructos psicossociais da criança, nomeadamente, as atitudes, a personalidade, a motivação e os valores morais, a capacidade de socialização e os comportamentos ajustados (Klassen et al., 2012; Ribeiro, 2010; Yildiza, 2015). Neste sentido, diferentes estudos apoiam que a percepção do/a aluno/a de aceitação e apoio emocional pelo/a professor/a é promotora de um bom ajustamento psicológico (Formiga, Melo, & Leme, 2013; Parmar, & Rohner, 2010; Rohner et al., 2010; Rohner et al., 2010) – quanto mais os/as alunos/as se sentem aceites e apoiados/as pelo/a seu/sua professor/a, mais a relação é promotora de bem-estar (Rohner, 2010). Por outras palavras, quanto mais o/a aluno/a se sente aceite e acarinhado pelo/a seu/sua professor/a, melhor se sente psicologicamente.

H2: A percepção de aceitação dos/as alunos/as pelo/a professor/a está associada a níveis altos de empatia do/as mesmo/as.

A relação professor/a-aluno/a deve de ser envolvida em afetividade – capacidade empática de se relacionar com o/a outro/a (Galvão et al., 2010). Isto é importante, uma vez que o/a professor/a pode tornar-se numa grande e positiva influência para os/as seus/suas alunos/as, se na sua prática profissional se focar na importância do respeito, na criação de um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos/as jovens (Lima, & Silva, 2010). Assim sendo, acredita-se que esta relação é fundamental ao longo do desenvolvimento do/a jovem (Yildiza, 2015), atua moldando o comportamento do/a aluno/a e o desenvolvimento integral do mesmo/a (Maulana et al., 2013). Desta forma, quando mais aceitante for o comportamento e as atitudes do/a professor/a, transmitindo afetividade e

aceitação, mais facilmente conseguirá moldar o comportamento e as atitudes do/a aluno/a, para que estas sejam empáticas e afetivas.

H3: A percepção de aceitação dos/as alunos/as pelo/a professor/a está associada a boas dinâmicas de funcionamento na sala de aula.

Numa sala de aula existem fatores emocionais, interpessoais e ambientais relativos ao/à professor/a, ao/à aluno/a e ao grupo (Bastos et al., 2009), que influencia o desenvolvimento de todos os elementos do contexto (Silva, 2013). A carga emocional negativa leva à falta de motivação, a sentimentos negativos, à falta de respeito e de consideração pelas pessoas, pela aprendizagem e pelos espaços escolares (Siqueira, & Vendramini, 2012). Quando não existe uma relação aceitante e afetiva, existe uma maior probabilidade dos/as alunos/as não gostarem da escola, procurando evita-la (Ali et al., 2014). As relações positivas e próximas entre o/a jovem e o/a seu/sua professor/a tendem a promover o desenvolvimento académico e social, e o envolvimento escolar (Barbosa et al., 2011; Bastos et al., 2009; Gomes, 2013; Hockett, 2012; Jennings, & Greenberg, 2009; Wang, 2009). Verificando-se atitudes mais favoráveis face à escola e no contexto de sala de aula (Formiga et al., 2013; López, & Gutiérrez, 2014; Klassen et al., 2012; Ribeiro, 2010; Rohner et al., 2010; Wang, 2009). Assim, uma relação professor/a-aluno/a positiva e afetiva torna possível que exista um bom ambiente de sala de aula (Maulana et al., 2013), uma vez que a percepção de aceitação do/a docente motiva os/as jovens na adoção de comportamentos ajustados nesse contexto (Rohner et al. 2010), sentindo-se emocionalmente apoiados (Yildiza, 2015). Desta forma, compreende-se que quanto mais aceite o/a jovem se sente pelos/as seus/suas professores/as, mais se sente envolvido, motivado e apoiado emocionalmente, levando a que o contexto de sala de aula seja positivo para a aprendizagem e para o desenvolvimento do/a aluno/a.

H4: O ajustamento psicológico dos/as alunos/as está associado a boas dinâmicas de funcionamento na sala de aula.

Numa sala de aula existem fatores emocionais, interpessoais e ambientais relativos ao/à aluno/a e ao grupo (Bastos et al., 2009), que influencia o desenvolvimento de todos os elementos do contexto (Silva, 2013). Desta forma, é necessário que exista dinâmicas relacionais positivas dentro da sala de aula (Sieberer-Nagler, 2016), existindo diversos estudos que defendem que todos/as têm um papel significativo para a gestão de um bom clima de sala de aula (Harjunen, 2012; Hussain, Monaghan, & Threlfall, 2013; McDonald, &

Hudder, 2014; Neal, Cappella, Wagner, & Atkins, 2010). De acordo com Siqueira, e Vendramini (2012), uma carga emocional negativa neste contexto leva à falta de motivação, a sentimentos negativos, à falta de respeito e de consideração pelas pessoas, pela aprendizagem e pelos espaços escolares, e a níveis de desajustamento psicológico e sentimentos de insegurança. O seu oposto, ou seja, um clima de sala de aula e dinâmicas positivas e afetivas, levam ao desenvolvimento e manutenção de atitudes favoráveis face à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação (Bastos et al., 2009), aumenta a motivação, o interesse, a probabilidade de sucesso escolar, a capacidade de socialização (Yildiza, 2015), o desenvolvimento de comportamentos ajustados e um bom ajustamento psicológico (Formiga et al., 2013; López, & Gutiérrez, 2014; Klassen et al., 2012; Ribeiro, 2010; Rohner et al., 2010; Wang, 2009).

Problema 2

H5: A percepção do/a professor/a de aceitação pelo/a professor/a está associada a níveis altos de empatia dos/as professores/as.

A forma como o/a professor/a se relaciona com os/as seus/suas alunos/as é influenciado pelas experiências de vida e pelo estado emocional e físico do/a docente (Licciardi et al., 2011). Dentro das experiências de vida, está presente a vida académica e educativa deste/a profissional. De acordo com Ribeiro (2010), professores/as autoritários/as mencionam que tiveram professores/as com falta de diálogo, com quem não conseguiram estabelecer uma relação empática. Assim, experiências negativas estão relacionadas com o comportamento e as atitudes que os/as professores/as têm para com os/as seus/suas alunos/as atuais (Amado et al., 2009). Neste sentido, a percepção que o/a atual professor/a tem sobre um antigo professor/a seu/sua, poderá influenciar os seus comportamentos e atitudes para com os/as seus/suas alunos/as, podendo ser menos empáticos/as caso tenham percebido rejeição ao longo do seu percurso académico e educacional.

H6: O nível de empatia dos/as professores/as está associado aos níveis de ajustamento psicológico destes/as profissionais.

Muitos/as profissionais, no decorrer da sua carreira, apresentam dificuldades em superar as suas dificuldades em relacionar-se com os/as alunos/as, refletindo-se negativamente no bem-estar e na realização profissional e pessoal dos/as mesmos/as (Amado et al., 2009). No entanto, uma relação positiva acarreta consequências positivas, diminuindo e prevenindo o *stress* e o *burnout*, e promovendo o desenvolvimento profissional (Barbosa et

al., 2011). Da mesma forma, ser afetivo com os/as alunos/as diminui as situações de conflito (Galvão et al., 2010; Licciardi et al., 2011; Ribeiro, 2010), o que ajuda a desenvolver e a manter um bom ajustamento psicológico para ambos (Belotti, & Faria, 2010; Jennings, & Greenberg, 2009; Wang, 2009). Assim, ser-se empático no relacionamento com os/as seus/suas alunos/as ajuda a que os/as professores/as apresentem um bom ajustamento psicológico.

H7: Boas dinâmicas no contexto de sala de aula está associado aos níveis de ajustamento psicológico dos/as professores/as.

Entre várias causas, Hockett (2012) aponta o desinteresse e os conflitos vivenciados como uma fonte negativa no contexto de sala de aula que prejudica a díade professor/a-aluno/a. A agressividade, nesse mesmo contexto, poderá desenvolver insegurança, medo na execução de tarefas e desinteresse, prejudicando igualmente a relação (Lima, & Silva, 2010). No mesmo sentido, quando são manifestados sentimentos negativos, como a indiferença, estes podem levar à desmotivação, a sentimentos de raiva, desrespeito pelo/a professor/a e desinteresse pela aula ou pela escola (Sette et al., 2014) – o que poderá causar isolamento e desajustamento psicológico no/a jovem e no/a profissional (Lima, & Silva, 2010; Thomas, Coard, Stevenson, Bentley, & Zamel, 2009; Wang, 2009). Desta forma, quanto mais positivo for o contexto de sala de aula, melhor será o ajustamento psicológico dos/as seus/suas intervenientes.

H8: O nível de empatia dos/as professores/as está associado a um bom funcionamento da sala de aula.

Relações positivas e próximas entre o/a jovem e o/a seu/sua professor/a tendem a promover o desenvolvimento académico e social, e o envolvimento escolar (Barbosa et al., 2011; Bastos et al., 2009; Gomes, 2013; Hockett, 2012; Jennings, & Greenberg, 2009; Wang, 2009). Especificamente verifica-se atitudes mais favoráveis face à escola, o desenvolvimento de comportamentos ajustados e um bom ajustamento psicológico (Formiga et al., 2013; López, & Gutiérrez, 2014; Klassen et al., 2012; Ribeiro, 2010; Rohner et al., 2010; Wang, 2009). Assim, quanto mais os/as professores/as se relacionarem afetivamente com os/as seus/suas alunos/as, mostrando-lhes apoio emocional, menos conflitos existirão dentro da sala de aula, promovendo um clima de aceitação e afetividade (Tennant et al., 2015; Wang, & Dishion, 2011; Wang, 2009). Neste sentido, quanto mais empático o/a professor/a for mais positivo será o clima de sala de aula.

3.4. Participantes

Na presente investigação a metodologia de amostragem utilizada foi por conveniência, ou seja, não existiu um processo de recolha, fazendo parte todos/as os/as participantes que se encontravam dentro dos critérios de inclusão e exclusão indicados. Desta forma, e de modo a responder aos objetivos mencionados anteriormente, o presente estudo inclui jovens e professores/as. Nomeadamente, os/as alunos/as de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre 14 e os 19 anos, que frequentam o nono ano e o ensino secundário, e que realizaram toda a escolaridade em Portugal. E os/as professores/as de nacionalidade portuguesa, que se encontram a desenvolver a sua prática profissional ativamente. Paralelamente, é importante salientar que nenhum participante apresentava qualquer comprometimento crítico que impedisse o preenchimento autónomo dos questionários. Neste sentido a amostra final foi constituída por um total de 400 participantes, 200 alunos/as e 200 professores/as, a maioria do sexo feminino, nomeadamente 240 participantes (60%), com uma média de idades dos/as alunos/as de 16.23 (DP = 1.523), e dos/as professores/as de 48.41 (DP = 7.157).

Observando o grupo de alunos/as, em média a idade da mãe é de 42.80 (DP= 7.010) e a idade média do pai de 46.02 (DP= 6.385), sendo que a maioria das figuras maternas têm o nono ano (28%) e a figura paterna o décimo segundo ano de escolaridade (26%). Do grupo total de alunos/as 69 reprovaram, o que equivale a 34.5% da população, 39 são do sexo feminino e 30 do sexo masculino. Deste mesmo grupo 44 (22%) reprovou uma vez, sendo que a maioria das reprovações ocorrem no terceiro ciclo (12%), e a causa apontada pelos/as mesmos/as é a desmotivação (12.5%). A maioria dos/as alunos/as (40.5%) escolheram o primeiro ciclo como o ano em que se encontrava o/a professor/a com maior significado para eles/as, seguindo-se o terceiro ciclo (25.5%). Do número total de alunos/as, 11 (5.5%) responderam que esse/a professor/a tinha um valor significativo por experiências más ou negativas. Para além disto, 99 (49.5%) alunos/as mencionam que gostam mais ou menos da escola e 8 (4%) que não gostam nada, 133 (66.5%) gostam de estar mais ou menos nas aulas e 17 (8.5%) não gostam nada, 87 (43.5%) gosta mais ou menos de estudar, 25 (12.5%) não gosta nada e 8 (4%) gosta muito, mas 99 (49.5%) alunos/as gosta muito de aprender e nenhum aluno/a mencionou que não gosta nada de aprender.

Em relação ao grupo de professores/as, 131 (65.5%) é casado/a e vive com o/a companheiro/a e o/a filho/a (46%) – sendo que 155 (77.5%) dos/as participantes têm filhos/as. Este grupo de profissionais na sua maioria leciona no terceiro ciclo (31.5.8%) com uma média de 24.48 (DP = 7.219) anos de ensino, não desempenhando maioritariamente o papel de

diretor/a de turma ou professor/a titular (54%). Paralelamente, 112 professores/as (56%) dizem ter uma boa relação com os/as seus/suas alunos/as, e nenhum/a menciona ter uma má ou muito má relação. Para além disto, 142 (71%) dos/as profissionais consideram que a relação que manteve com os/as seus/suas professores/as, quando era aluno/a, influencia-o/a enquanto profissional. Destes/as, 98 (49%) diz que é capaz de influenciar um pouco, mas não é regra. Do número total dos/as profissionais, a maioria (31%) escolheram o ensino universitário como o momento académico em que se encontrava o/a professor/a com maior significado para eles/as, seguindo-se o nível secundário (23%), e apenas dois docentes (1%) mencionaram que esse/a professor/a tinha um valor negativo. Em relação à resolução de conflitos em contexto de sala de aula quando questionados, 195 (97.5%) dos/as professores/as considera-se capaz de resolver situações de conflito – 117 (58.5%) considera que é bom/boa a resolve-los. 169 (84.5%) acredita que há aspetos a melhorar nesse contexto, e 110 (55%) sente-se capaz de realizar mudanças sozinho/a. Por fim, quando questionados/as sobre a possibilidade da sua postura e o seu envolvimento na relação professor/a-aluno/a exercer uma influência sobre os seus/suas alunos/as, 191 (95.5%) considera que é verdade. E 195 (97.5%) acredita que a relação que desenvolve com os/as alunos/as tem alguma influência no seu ajustamento psicológico.

3.5. Instrumentos

No presente estudo foram operacionalizadas quatro variáveis na totalidade, sendo elas a perceção de aceitação-rejeição, o ajustamento psicológico, os processos de sala de aula e a reatividade interpessoal. Para tal e com o propósito de responder aos objetivos em estudo foram utilizados cinco instrumentos de medida.

3.5.1. *Questionário sociodemográfico.* O primeiro instrumento de medida utilizado foi um questionário sociodemográfico de autorrelato, elaborado pelos/as autores/as do estudo, com o objetivo de recolher informações pessoais dos/as participantes, como por exemplo o sexo, a idade, nacionalidade, entre outros aspetos. O questionário dos/as alunos/as, adaptado ao nível da linguagem, é composto por um total de 11 questões de resposta direta e escolha múltipla. Em relação ao questionário desenvolvido para os/as professores/as, é composto por 14 itens de resposta direta, escolha múltipla e tipo *lickert*.

3.5.2. *Questionário de aceitação-rejeição pelo/a professor/a (TARQ).* Este é um instrumento de autorrelato construído para compreender a perceção dos/as alunos/as sobre os

comportamentos dos/as professores/as para com eles/as (Rohner et al., 2010). É constituído por cinco subescalas (carinho, hostilidade/agressão, indiferença/negligência, rejeição indiferenciada e controlo), questionadas ao longo de 24 itens respondidos numa escala de *lickert* de um (“Quase nunca é verdade”) a quatro (“Quase sempre é verdade”) (Machado, Machado, & Dias, 2014). Este instrumento encontra-se elaborado para crianças no primeiro ciclo de escolaridade (Parmar, & Rohner, 2010), pelo que foi necessário adapta-lo à população em estudo. Relativamente à sua pontuação, o TARQ enuncia que um valor igual ou superior a 60 pontos indica que a experiência de rejeição percebida sobre o/a professor/a é mais significativa do que a experiência de aceitação – sendo este o ponto médio do instrumento (Rohner et al., 2010). Valores entre 24 a 48 revelam uma percepção de aceitação pelo/a professor/a (Ali et al., 2014). Neste estudo obteve-se *alphas* de Cronbach da escala total de .739, que segundo Field (2009), representa uma boa consistência entre as variáveis.

3.5.3. *Questionário de avaliação da personalidade (PAQ).* Procura avaliar a forma como as pessoas se sentem consigo mesmas, permitindo obter, através da soma da pontuação dos itens das sete escalas, um perfil do ajustamento psicológico do/a indivíduo (Ali et al., 2014). Apresenta as sete dimensões da personalidade (dependência, ausência de resposta emocional, hostilidade/agressividade, autoestima, autoadequação, visão do mundo e instabilidade emocional), avaliadas a partir de 42 questões, respondidas por uma escala de *lickert* de um (“Quase sempre é verdade”) a quatro (“Quase nunca é verdade”) (Rohner, 2010). A pontuação pode ir desde 42 a 83, que indica um ajustamento psicológico saudável, ou até 168, que indica um grave desajustamento psicológico (Rohner et al., 2010; Rohner et al., 2010). Este instrumento apresenta uma consistência interna, da escala total, de *alphas* de Cronbach de .725, o que significa que é uma escala com confiança (Field, 2009).

3.5.4. *Inventário dos processos de sala de aula (IPSA).* Trata-se de um instrumento de autorrelato que visa avaliar o contexto de sala de aula com base nas interações entre professores/as e alunos/as, focando o apoio emocional, a organização da sala de aula e o apoio à aprendizagem. Este é constituído por cinco subescalas, a estimulação da aprendizagem, a interação positiva, o desenvolvimento de conceitos, as dificuldades na gestão de comportamentos e as estratégias de ensino, avaliados ao longo de 48 itens respondidos numa escala de *lickert* de quatro valores (“Nada verdadeiro” até “Muito verdadeiro”). Foi criado para crianças entre os 8 e os 12 anos de idade, tendo sido adaptado à amostra deste estudo. Os valores de *alphas* de Cronbach obtidos na aferição e validação do instrumento para a

população portuguesa foi de: a) na subescala de estimulação da aprendizagem .81; b) na subescala da interação positiva .68; c) na subescala do desenvolvimento de conceitos .67; d) na subescala das dificuldades na gestão de comportamentos .70; e e) na subescala de estratégias de ensino .63 (Bastos et al., 2009). Estes valores demonstram que na sua maioria as subescalas têm uma boa confiança (Field, 2009). Neste estudo a consistência interna da escala completa, obtida pelo *alfa* de Cronbach, é de .520, o que demonstra que a a mesma tem pouca confiança (Field, 2009).

3.5.6. Escala multidimensional da reatividade interpessoal de Davis (EMRI).

Constituída por 21 perguntas de autorrelato que procuram descrever comportamentos, sentimentos e características relacionadas com a empatia, avaliada a partir de uma escala de *lickert* que varia de um (“Não me descreve bem”) a cinco (“Descreve-me muito bem”) (Formiga, 2012). Procura avaliar três dimensões da empatia, nomeadamente: a) angústia pessoal (AP), que permite avaliar as sensações afetivas de desconforto, incómodo e desprazer dirigidas ao *self*, quando o indivíduo imagina o sofrimento de outrem (Formiga et al., 2013a); b) consideração empática (CE), procura relacionar os sentimentos dirigidos ao/à outro/a e a motivação para ajudar pessoas em necessidade, perigo e/ou desvantagem (Formiga, Tavares, & Vasconcelos, 2013); c) tomada de perspetiva (TP), mede a capacidade cognitiva do/a indivíduo em se colocar no lugar do/a outro/a, reconhecendo e inferindo o que essa pessoa pensa ou sente (Formiga, 2012); Segundo Formiga et al. (2011), o *alfa* de Cronbach desta escala varia entre .50 e .67, apresenta baixas correlações significativas entre os fatores. O valor de *alpha* de Cronbach do total da escala é de .857, apresentando uma boa confiança (Field, 2009).

3.6. Procedimentos

Todos os procedimentos utilizados para levar a cabo a presente investigação foram elaborados tendo em conta o Código Ético e Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses e aprovado pelo Ministério da Educação e Ciência – Governo de Portugal. Para a realização da mesma foram contactadas diferentes escolas da região do grande Porto, tendo sido entregue a carta de autorização para a aplicação do estudo em oito escolas básicas, com o terceiro ciclo de estudos, e secundárias (Anexo A). Após a confirmação, foram realizadas apresentações para alunos/as e professores/as, com o objetivo de explicar os objetivos e procedimentos do estudo, bem como o facto de ser voluntária a participação e sem qualquer tipo de remuneração. Nestas apresentações foram entregues os consentimentos informados

para os/as encarregados/as de educação e docentes, onde se encontrava explicado os direitos à participação e revogação do estudo, bem como as características do mesmo (Anexo B e D). No caso dos/as professores/as, foi possível a aplicação dos questionários no dia da apresentação do estudo, após o consentimento dos/as mesmos/as. Com os/as alunos/as, apenas após terem sido recolhidos todos os consentimentos dos/as encarregados/as de educação foi possível a aplicação dos mesmos. Aquando da sua aplicação, foram entregues consentimentos informados aos/às alunos/as, adaptados ao nível da linguagem, que lhes explicava os objetivos da investigação e que poderiam abandonar o estudo a qualquer momento (Anexo C). Ambos os grupos realizaram a aplicação de questionários no decorrer do mês de maio, tendo sido aplicado quatro instrumentos de avaliação, enumerados anteriormente, e um questionário sociodemográfico para cada um dos grupos (Anexo G e H).

4. Resultados

O presente capítulo é destinado à apresentação e descrição dos resultados como resposta aos objetivos e hipóteses elaboradas previamente. Neste sentido, iniciar-se-á com a apresentação dos respetivos resultados, começando pela descrição do comportamento da amostra, com a intenção de avaliar as variáveis em estudo. Posteriormente, serão expostos os resultados das correlações no que respeita às variáveis em estudo, ou seja, a aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, a reatividade interpessoal e os processos de sala de aula. Desta forma, para proceder a todos os procedimentos estatísticos presentes utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Version 23*. Realizando-se o teste paramétrico de Correlação de *Pearson*, uma vez que a população em estudo segue uma distribuição normal, para a análise das correlações de ambos os grupos, alunos/as e professores/as.

Tabela 1

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo no Grupo de Alunos/as

	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	Ponto Médio
Carinho	26.19	5.06	9	32	27
Hostilidade/Agressividade	8.00	2.47	6	18	7
TARQ					
Indiferença/Negligência	10.78	2.22	8	18	10
Rejeição Indiferenciada	5.69	2.26	4	15	5
TARQ Total	38.18	9.77	27	74	36
Hostilidade/Agressividade	11.51	12.13	6	21	11
PAQ					
Dependência	15.75	3.06	9	23	15
Autoestima Negativa	14.69	1.98	10	20	15
Autoadequação Negativa	15.15	1.69	11	19	15
Resposta Emocional	15.64	2.04	10	23	16
Negativa					
Instabilidade Emocional	14.63	12.21	7	22	15
Visão Negativa do Mundo	13.72	2.38	9	19	14
PAQ Total	101.08	11.59	74	126	102
Estimulação da	49.49	5.86	34	60	50
Aprendizagem					
Interação Positiva	33.09	2.72	26	39	33
Desenvolvimento de	27.83	3.64	19	36	27
Conceitos					
Dificuldades de Gestão	18.94	1.75	15	24	19
Comportamental					
Estratégias de Ensino	11.38	2.11	7	17	11
IPSA Total	140.70	10.55	116	165	141
Consideração Empática	21.40	4.76	11	35	20
Tomada de Perspetiva	23.06	4.09	15	34	22
Angústia Pessoal	23.55	4.57	10	34	23
EMRI Total	68	11.52	45	102	65.50

Em relação ao grupo de alunos/as, deverá observar-se a análise descritiva, apresentada na tabela 1, das variáveis da TARQ. Neste sentido a variável carinho apresenta uma média de 26.19 (DP = 5.06), a hostilidade/agressividade uma média de 8.00 (DP = 2.47), a indiferença/negligência de 10.78 (DP = 2.22), a rejeição indiferenciada de 5.60 (DP = 2.26). Estes dados demonstram que a variável hostilidade/agressividade apresenta uma média mais baixa das restantes. Considerando os pontos médios de cada dimensão, verifica-se que a dimensão carinho encontra-se abaixo do seu ponto médio, o que significa que os/as alunos/as percebem os/as seus/suas professores/as como sendo carinhosos/as. No mesmo sentido, as variáveis hostilidade/agressividade, indiferença/negligência e de rejeição indiferenciada encontram-se a cima do ponto médio, o que significa que o/a professor/a não é percebido/a como uma figura significativa afetuosa para os/as alunos/as em estudo.

Observando cada uma das variáveis da PAQ, verifica-se que a média da hostilidade/agressividade é igual a 11.51 (DP = 12.13), da dependência 15.75 (DP = 3.06), da autoestima negativa 14.69 (DP = 1.98), da autoadequação negativa 15.15 (DP = 1.69), da resposta emocional negativa 15.64 (DP = 2.04), se instabilidade emocional 14.63 (DP = 12.21) e da visão negativa do mundo 13.72 (DP = 2.38). Tendo o ponto médio como referência, demonstra-se que o autoestima negativo, a resposta emocional negativa, a instabilidade emocional e a visão negativa do mundo encontram-se abaixo dos pontos médios, o que significa que os/as jovens apresentam, em certa parte, um bom ajustamento psicológico. No entanto, são jovens que apresentam uma necessidade emocional de aprovação, conforto, orientação, apoio e carinho, têm uma sensação interna de raiva, ressentimento ou inimizade que poderá promover a agressão, e não se sentem confiantes, competentes e socialmente integrados/as. Uma vez a dimensão dependência, hostilidade/agressividade e a autoadequação negativa encontram-se a cima do ponto médio.

Na escala IPSA verifica-se que os/as adolescentes apresentam uma média elevada nas estratégias de aprendizagem (EA) (M = 49.49, DP = 5.86), na interação positiva (IP) (M = 33.07, DP = 2.72), e no desenvolvimento de conceitos (DC) (M = 27.83, DP = 3.64). Enquanto que as dimensões dificuldades de gestão de comportamentos (DGK) (M = 18.94, DP = 1.75) e estratégias de ensino (EE) (M = 11.38, DP = 2.11) se encontram com médias baixas. De forma geral, verifica-se que os/as alunos/as avaliam o contexto de sala de aula, a partir das interações com os/as seus/suas professores/as, como positivas. A variável dificuldades de gestão comportamental encontra-se abaixo do ponto médio de referência, o que significa que estes/as jovens avaliação o contexto de sala de aula como um ambiente onde não é possível contribuir e participar na sua construção e organização. As restantes dimensões estão a cima do ponto médio, ou seja, eles/as percecionam o contexto de sala de aula como sendo positivo ao nível das estratégias de aprendizagem, da interação entre professor/a-aluno/a, no desenvolvimento de conceitos e nas estratégias de ensino.

Por último, no EMRI verifica-se que a consideração empática apresenta uma média igual a 21.40 (DP = 4.76), a tomada de perspetiva social 23.06 (DP = 4.09), e a angústia pessoal 23.55 (DP = 4.57). Analisando os pontos médios de referência verifica-se que todas as dimensões possuem valores altos o que leva a concluir que os/as jovens têm sensações afetivas de desconforto, incómodo e desprazer dirigidas ao *self*, quando imagina o sofrimento de outrem, são pessoas que consideram a perspetiva psicológica do/a outro/a, colocando-se no lugar do/a mesmo/a – fatores cognitivos e comportamentais da empatia.

Tabela 2

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo no Grupo de Professores/as

	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	Ponto Médio
Carinho	25.85	5.56	8	32	13
Hostilidade/Agressividade	8.66	3.03	6	18	23
TARQ					
Indiferença/Negligência	11.34	2.49	8	18	21
Rejeição Indiferenciada	5.60	1.91	4	10	15
TARQ Total	39.74	10.46	27	76	82.50
Hostilidade/Agressividade	9.47	2.87	6	17	21
PAQ					
Dependência	16.13	2.62	9	22	14
Autoestima Negativa	15.05	1.74	12	19	21
Autoadequação Negativa	15.25	1.52	12	20	21
Resposta Emocional	14.51	1.89	9	20	20
Negativa					
Instabilidade Emocional	14.60	2.44	9	21	15
Visão Negativa do Mundo	13.73	3.89	10	19	19
PAQ Total	98.73	9.63	72	131	132
Estimulação da	51.65	5.72	40	60	52.50
Aprendizagem					
Interação Positiva	34.98	2.64	26	41	35
Desenvolvimento de	29.16	2.77	23	35	29
Conceitos					
Dificuldades de Gestão	19.61	1.56	16	24	20
Comportamental					
Estratégias de Ensino	10.64	1.56	7	14	11
IPSA Total	146.02	8.94	128	168	146.50
Consideração Empática	23.89	5.46	14	35	25
Tomada de Perspetiva	25.23	3.51	17	34	25
Angústia Pessoal	15.15	4.68	16	35	25
EMRI Total	74.26	12.39	48	103	72

Analisando todas estas dimensões no grupo de professores/as, registada na tabela 2, verifica-se que o carinho apresenta uma média de 25.85 (DP = 5.56), a hostilidade/agressividade uma média de 8.66 (DP = 3.03), a indiferença/negligência de 11.34 (DP = 2.49), a rejeição indiferenciada de 5.60 (DP = 1.91). E verificando os pontos médios de cada dimensão, verifica-se que todas as dimensões se encontram a cima do seu ponto médio, menos a dimensão carinho. O que significa que os/as professores/as não percecionam os/as seus/suas professores/as como sendo carinhosos/as e afetuosos/as.

Em relação à PAQ, observa-se uma média da hostilidade/agressividade igual a 9.47 (DP = 2.87), da dependência 16.13 (DP = 2.62), da autoestima negativa 15.05 (DP = 1.74), da autoadequação negativa 15.25 (DP = 1.52), da resposta emocional negativa 14.51 (DP = 1.89), instabilidade emocional 14.60 (DP = 2.44), e da visão negativa do mundo 13.73 (DP = 3.89).

Tendo como referência o ponto médio, demonstra-se que todas as dimensões, menos a visão negativa do mundo, encontram-se a cima dos pontos médios, o que significa que os/as professores/as apresentam mal-estar psicológico. No entanto, percebem o mundo como sendo bom, prazeroso, amigável e positivo, dado que esta dimensão se encontra a baixo do ponto médio de referência.

Observando a escala IPSA verifica-se que os/as professores/as apresentam uma média elevada nas estratégias de aprendizagem ($M = 51.65$, $DP = 5.72$), na interação positiva ($M = 34.98$, $DP = 2.64$), e no desenvolvimento de conceitos ($M = 29.16$, $DP = 2.77$). Enquanto que as dimensões dificuldades de gestão de comportamentos ($M = 19.6$, $DP = 1.56$) e estratégias de ensino ($M = 10.64$, $DP = 1.56$) se encontram com médias baixas. De forma geral, verifica-se que estes/as profissionais avaliam o desenvolvimento de conceitos como algo positivo, uma vez que se encontra a cima do ponto médio de referência. As variáveis estratégias de aprendizagem, interação positiva e estratégias de ensino encontram-se a baixo dos pontos médios. Assim, eles/as avaliam os processos dinâmicos do ambiente de sala de aula com baixo nível de aprendizagem de novos conhecimentos, com pouca interação entre professor/a-aluno/a e baixas estratégias para incentivar os/as alunos/as para a aprendizagem.

Por fim, constata-se que a consideração empática apresenta uma média igual a 23.89 ($DP = 5.46$), a tomada de perspectiva social 25.23 ($DP = 3.51$), e a angústia pessoal 25.15 ($DP = 4.68$). Considerando os pontos médios de referência, compreende-se que os/as professores/as encontram abaixo na dimensão consideração empática. O que demonstra que os/as mesmo/as apresentam pouca motivação para ajudar pessoas em necessidade, perigo e/ou desvantagem. Apresentando a tomada de perspectiva e a angústia pessoal acima do ponto médio de referência. O que poderá significar que apesar de conseguirem colocar-se, espontaneamente, no lugar do/a outro/a procurando compreender o que ele/a sente e pensa, apresentam sentimentos de ansiedade e tensão quando vêm alguém em sofrimento.

Tabela 3

Correlação entre a Percepção do/a Aluno/a de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Ajustamento Psicológico do/a Aluno/a

		Carinho	Hostilidade/ Agressividade TARQ	Indiferença/ Negligência	Rejeição Indiferenciada	Valor Total de Rejeição
Hostilidade/ Agressividade PAQ	Correlação de Pearson	-.006	.076	.073	.049	.050
Dependência	Correlação de Pearson	.469	.143	.151	.246	.242
Autoestima Negativa	Correlação de Pearson	.129*	-.065	-.043	-.041	-.102
Autoadequação Negativa	Correlação de Pearson	.034	.179	.272	.284	.075
Resposta Emocional Negativa	Correlação de Pearson	-.019	.269**	.174**	.132*	.147*
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	.394	.000	.007	.031	.019
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.103	-.015	.117*	-.016	-.034
Valor Total de Desajustamento Psicológico	Correlação de Pearson	.073	.414	.049	.410	.315
		-.145*	.143*	.128*	.139*	.172**
		.020	.021	.036	.025	.007
		-.027	.119*	-.017	.201**	.059
		.355	.046	.407	.002	.203
		-.075	.154*	-.206**	.136*	.156*
		.146	.015	.002	.027	.014
		.011	.142*	.117*	.137*	.088
		.437	.022	.049	.026	.107

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Para responder ao primeiro problema e verificar a veracidade das hipóteses levantadas, realizou-se uma análise correlacional entre as variáveis da percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, os níveis de empatia e os processos de sala de aula no grupo alunos/as. De forma a contestar a primeira hipótese de investigação (a percepção do/a aluno/a de aceitação pelo/a professor/a está associada aos níveis de ajustamento psicológico dos/as alunos/as), estabeleceram-se relações entre as variáveis da percepção dos/as jovens de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico dos/as alunos/as. Através da análise dos resultados obtidos (representando na tabela 3), observa-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a aceitação e a dependência ($r_p = .129$, $p < .05$). Assim, quanto maior for a percepção de aceitação do/a aluno/a pelo/a professor/a,

maior será a necessidade emocional de aprovação, conforto, orientação, apoio e carinho, que o/a jovem sente pelo/a professor/a. Observa-se ainda que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a variável percepção de carinho e a resposta emocional negativa ($r_p = -.145, p < .05$). Indicando que quanto mais carinho o/a aluno/a percebe do/a seu/sua professor/a, menos ele/a se isola ou se envolve de forma restrita e emocionalmente defensiva e distante para com o/a outro/a. No mesmo sentido, verifica-se que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a variável de rejeição global, a autoestima negativa ($r_p = .147, p < .05$), resposta emocional negativa ($r_p = .172, p < .01$) e visão do mundo negativa ($r_p = .156, p < .05$). O que demonstra que quanto menos aceite o/a adolescente se sente pelo/a professor/a, mais eles/as não estão confortáveis consigo mesmos/as, mais se isolam, e mais observam o mundo como um lugar negativo e ameaçador. Paralelamente verifica-se que existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre o desajustamento psicológico dos/as adolescentes, hostilidade/agressividade percebida ($r_p = .142, p < .05$), indiferença/negligência ($r_p = .117, p < .05$), e a rejeição indiferenciada ($r_p = .137, p < .05$). Querendo isto dizer que quando mais os/as jovens percebem rejeição por parte do/a professor/a maior é o mal-estar psicológico que sentem. Verificou-se igualmente, que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a instabilidade emocional dos/as alunos/as, a dimensão de hostilidade/agressividade ($r_p = .119, p < .05$), e a rejeição indiferenciada ($r_p = .201, p < .01$). O que indica que quanto mais os/as jovens ficam emocionalmente perturbados/as perante problemas do dia-a-dia, menos percebem os/as seus/suas professores/as como uma fonte de aceitação e carinho.

Tabela 4

Correlação entre a Percepção do/a Aluno/a de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Nível de Reatividade Interpessoal do/a Aluno/a

		Carinho	Hostilidade/ Agressividade TARQ	Indiferença/ Negligência	Rejeição Indiferenciada	Valor Total de Rejeição
Consideração Empática	Correlação de Pearson	-.025	.053	.040	.061	.050
		.360	.227	.286	.196	.242
Tomada de Perspetiva	Correlação de Pearson	.225**	-.060	-.016	-.130*	-.165**
		.001	.200	.413	.033	.010
Angústia Pessoal	Correlação de Pearson	.288**	-.181**	-.100	-.249**	-.275**
		.000	.005	.079	.000	.000
Valor Total de Reatividade Interpessoal	Correlação de Pearson	.184**	-.071	-.029	-.120*	-.147*
		.005	.159	.343	.045	.019

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Procurando descobrir a resposta para a segunda hipótese de investigação considerada (a percepção de aceitação dos/as alunos/as pelo/a professor/a está associada a níveis altos de empatia do/as mesmo/as), correlacionou-se a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sentida pelo/as alunos/as e a empatia dos/as mesmos/as (assinalado na tabela 4). Verificou-se que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção de aceitação pelo/a profissional, a tomada de perspectiva ($r_p = .225, p < .01$), a angústia pessoal ($r_p = .288, p < .01$), e o nível global de reatividade interpessoal ($r_p = .184, p < .01$) dos/as alunos/as. O que indica que quanto mais aceites os/as jovens se sentem pelo/as seus/suas professores/as mais se sentem capazes de se colocar no lugar do/a outro/a, reconhecendo e inferindo o que essa pessoa pensa ou sente, mais sensações afetivas de desconforto experienciam quando alguém está numa situação desagradável, e sentem mais reatividade interpessoal para com o/a outro/a. Desta forma constatou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição global pelo/a professor/a e o nível de empatia ($r_p = -.147, p < .05$), ou seja, quanto mais rejeição global percebida menos empatia o/a aluno/a tem para com os/as outros/as.

Tabela 5

Correlação entre a Percepção do/a Aluno/a de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e as Dinâmicas de Funcionamento no Contexto de Sala de Aula

		Carinho	Hostilidade/ Agressividade TARQ	Indiferença/ Negligência	Rejeição Indiferenciada	Valor Total de Rejeição
Estimulação da Aprendizagem	Correlação de Pearson	.313**	-.306**	-.337**	-.429**	-.414**
		.000	.000	.000	.000	.000
Interação Positiva	Correlação de Pearson	.126*	-.326**	-.259**	-.324**	-.281**
		.037	.000	.000	.000	.000
Desenvolvimento de Conceitos	Correlação de Pearson	.376**	-.377**	-.395**	-.517*	-.498*
		.000	.000	.000	.000	.000
Dificuldades de Gestão Comportamental	Correlação de Pearson	.164*	-.048	-.147*	-.123*	-.159*
		.010	.251	.019	.041	.012
Estratégias de Ensino	Correlação de Pearson	-.335**	.286**	.381**	.399**	.424**
		.000	.000	.000	.000	.000
Valor Total dos Processos de Sala de Aula	Correlação de Pearson	.296**	-.334**	-.338**	-.441**	-.416**
		.000	.000	.000	.000	.000

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Analisando a hipótese de investigação número três, correlacionou-se a percepção dos/as alunos/as de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e as dinâmicas de funcionamento da sala de aula. De acordo com os resultados obtidos (demonstrados na tabela 5) percebe-se que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção de carinho, a estimulação da aprendizagem ($r_p = .313, p < .01$), a interação positiva ($r_p = .126, p < .05$), o desenvolvimento de conceitos ($r_p = .376, p < .01$), as dificuldades de gestão comportamental ($r_p = .164, p < .01$), e boas dinâmicas de funcionamento na sala de aula ($r_p = .296, p < .01$). O que demonstra que quanto mais os/as jovens percebem aceitação por parte dos/as professores/as, mais eles/as avaliam a interação professor/a-aluno/a como sendo positiva e uma fonte de aprendizagem, mais consideram que podem aprender algo novo e contribuir para aquele contexto, mais se sentem bem com o clima da sala de aula e no contexto escolar adotando comportamentos positivos, e avaliam todas as dinâmicas do contexto como sendo boas e seguras. Em contrapartida, foi encontrada uma correlação negativa estatisticamente significativas entre a percepção de aceitação e a estratégias de ensino ($r_p = -.335, p < .01$). O

que demonstra que quanto mais aceite os/as jovens se sentem, menos valorizam as estratégias de ensino utilizadas pelo/a profissional, o modo como o/a professor/a dá a aula.

Tabela 6

Correlação entre as Dinâmicas de Funcionamento no Contexto de Sala de Aula e o Ajustamento Psicológico do/a Aluno/a

		Estimulação da Aprendizagem	Interação Positiva	Desenvolvimento de Conceitos	Dificuldades de Gestão Comportamental	Estratégias de Ensino	Valor Total dos Processos de Sala de Aula
Hostilidade/Agressividade PAQ	Correlação de Pearson	-.114	-.154*	-.097	-.109	-.004	-.156*
Dependência	Correlação de Pearson	.054	.014	.087	.062	-.480	.014
Autoestima Negativa	Correlação de Pearson	.172**	.154*	.207**	-.032	-.140*	.173**
Autoadequação Negativa	Correlação de Pearson	.007	.015	.002	.327	.024	.007
Resposta Emocional Negativa	Correlação de Pearson	.011	-.067	.001	-.052	.093	-.001
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	.439	.174	.492	.232	.096	-.496
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.052	.120*	.052	-.151*	.083	.069
Resposta Emocional Negativa	Correlação de Pearson	.234	.045	.231	.016	.121	.165
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	.002	-.042	.012	.060	.069	.017
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.488	.279	.430	.201	.201	.408
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	-.015	-.009	-.020	-.039	.015	-.021
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.418	.448	.390	.294	.416	.385
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	-.005	.058	-.001	-.078	.013	.001
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.470	.207	.494	.136	.426	.493
Valor Total de Desajustamento Psicológico	Correlação de Pearson	.015	.002	.029	-.089	.008	.006
Valor Total de Desajustamento Psicológico	Correlação de Pearson	.415	.490	.340	.104	.457	.468

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Para responder á quarta hipótese de investigação (o ajustamento psicológico dos/as alunos/as está associado a boas dinâmicas de funcionamento na sala de aula), correlacionou-se as variáveis do ajustamento psicológico dos/as alunos e os processos de sala de aula avaliados pelos/as mesmos/as (resultados representando na tabela 6). Assim, verificou-se que existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre a estimulação da aprendizagem e a dependência ($r_p = .172, p < .01$). O que significa que quando mais o/a adolescente avalia a

relação professor/a-aluno/a como uma fonte de aprendizagem, maior é a sua necessidade emocional de aprovação, conforto, orientação, apoio e carinho. No mesmo sentido, observou-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a interação positiva, a dependência ($r_p = .154, p < .05$), e a autoadequação negativa ($r_p = .120, p < .05$). Por outras palavras, quanto mais os/as alunos/as avaliam positivamente a relação que têm com os/as seus/suas professores/as, maior é a necessidade de apoio e orientação por eles/as sentida, e menos confiantes e competentes se sentem. No entanto, existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a interação positiva e a dimensão hostilidade/agressividade ($r_p = -.156, p < .05$). Constatando que quanto mais existir uma boa interação entre aluno/a e professor/a, menor será os sentimentos hostis vivenciados pelo/as adolescentes, que poderão promover agressividade. Paralelamente, verifica-se uma relação negativa estatisticamente significativa entre as dificuldades de gestão comportamental e a autoadequação negativa ($r_p = -.151, p < .05$). Querendo isto dizer que quando mais os/as alunos/as avaliam o seu comportamento como sendo participativo e positivo, mais se sentem confiantes, competentes e socialmente integrados/as. Por outro lado, observa-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o desenvolvimento de conceitos e a dimensão dependência ($r_p = .207, p < .01$). O que demonstra que quanto mais o/a jovem considera que pode aprender algo novo e contribuir para o contexto de sala de aula, mais apoio, orientação e conforto necessita. Porém, existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as estratégias de ensino e a dependência ($r_p = -.140, p < .05$). Desta forma, quando mais eles/as avaliam as dinâmicas da aprendizagem, ou seja, as metodologias de ensino utilizadas pelos/as professores/as, como sendo interativas e motivadoras, menor é a necessidade emocional que sentem. Por fim, verificou-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as dinâmicas de funcionamento de sala de aula e a dimensão de hostilidade/agressividade ($r_p = -.156, p < .05$), e uma correlação positiva estatisticamente significativa entre as dinâmicas de funcionamento de sala de aula e a dimensão de dependência ($r_p = .173, p < .01$). Assim, quanto mais os/as adolescentes observam as dinâmicas de funcionamento da sala de aula como sendo positivas e promotoras de bem-estar, menos sentimentos hostis experienciam, mas mais necessidade de apoio e carinho têm.

Tabela 7

Correlação entre a Percepção do/a Professor/a de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Nível de Reatividade Interpessoal do/a Professor/a

		Carinho	Hostilidade/ Agressividade TARQ	Indiferença/ Negligência	Rejeição Indiferenciada	Valor Total de Rejeição
Consideração Empática	Correlação de Pearson	.232**	-.273**	-.164*	-.190**	-.276**
		.000	.000	.010	.004	.000
Tomada de Perspetiva	Correlação de Pearson	.322**	-.247	-.171**	-.147*	-.319**
		.000	.000	.008	.019	.000
Angústia Pessoal	Correlação de Pearson	.256**	-.191**	-.082	-.128*	-.234**
		.000	.003	.125	.036	.000
Valor Total de Reatividade Interpessoal	Correlação de Pearson	.290**	-.262	-.151*	-.174**	-.298**
		.000	.000	.016	.007	.000

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Analisando o segundo problema e observando a veracidade das hipóteses levantadas, realizou-se uma análise correlacional entre as variáveis da percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, os níveis de empatia e os processos de sala de aula no grupo professores/as. Neste sentido, e de modo a responder à quinta hipótese de investigação formulada (a percepção do/a professor/a de aceitação pelo/a professor/a está associada a níveis altos de empatia dos/as professores/as), correlacionou-se as variáveis percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a reatividade interpessoal do/a atual profissional (analisar tabela 7). Tendo sido possível compreender que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção de aceitação, a consideração empática ($r_p = .232, p < .01$), a tomada de perspetiva ($r_p = .322, p < .01$), a angústia pessoal ($r_p = .256, p < .01$), e a empatia no seu global ($r_p = .290, p < .01$). O que significa que quanto maior é a percepção do/a professor/a de aceitação por um dos/as seus/suas professores/as, mais motivação para ajudar pessoas em necessidade têm, mais se sentem capazes de reconhecer e inferir o que outra pessoa pensa ou sente, e mais sensações afetivas de desconforto e incómodo sentem em relação ao infortúnio do/a outro/a. Desta forma, quanto maior for a percepção de rejeição global pelo/a professor/a menos reatividade interpessoal têm pelos/as outros/as em seu redor, uma vez que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição global e o nível de empatia ($r_p = -.298, p < .01$).

Tabela 8

Correlação entre a Reatividade Interpessoal do/a Professor/a e o Ajustamento Psicológico do/a Professor/a

		Consideração Empática	Tomada de Perspetiva	Angústia Pessoal	Valor Total da Reatividade Interpessoal
Hostilidade/ Agressividade PAQ	Correlação de Pearson	-.215**	-.169**	-.252**	-.238**
		.001	.008	.000	.000
Dependência	Correlação de Pearson	.057	.179**	.114	.119*
		.212	.006	.055	.047
Autoestima Negativa	Correlação de Pearson	.107	.177**	.063	.121*
		.065	.006	.187	.043
Autoadequação Negativa	Correlação de Pearson	-.008	.092	.029	.041
		.454	.098	.340	.283
Resposta Emocional Negativa	Correlação de Pearson	.045	.087	.116	.089
		.263	.109	.051	.106
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	-.109	-.161*	-.316**	-.213**
		.062	.011	.000	.001
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.081	.108	.110	.108
		.128	.063	.061	.064
Valor Total de Desajustamento Psicológico	Correlação de Pearson	-.030	.043	-.063	-.025
		.336	.271	.183	.364

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Procedendo para a sexta hipótese de investigação, analisou-se a relação entre a variável reatividade interpessoal e ajustamento psicológico nos/as professores/as (representando na tabela 8). Verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a consideração empática e a dimensão hostilidade/agressividade ($r_p = -.215$, $p < .01$). O que significa que quanto mais os/as professores/as desenvolverem sentimentos de raiva, ressentimento ou inimizade, que podem promover a agressão, menos se preocupam com os/as outros/as. Por sua vez, existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a tomada de perspetiva, a dimensão hostilidade/agressividade ($r_p = -.169$, $p < .01$), e a instabilidade emocional ($r_p = -.161$, $p < .05$) dos/as professores/as. Demonstrando que quanto mais estes/as profissionais têm em consideração os pensamentos e os sentimentos dos/as

outros/as, colocando-se no lugar deles/as, menos sentimentos hostis experienciam e menos emocionalmente perturbados/as ficam perante pequenos problemas do dia-a-dia, a situações de pequeno *stress*. No entanto, a tomada de perspectiva correlaciona-se positivamente com a dimensão de dependência ($r_p = .179, p < .01$), e da autoestima negativa ($r_p = .177, p < .01$). querendo isto dizer que quanto mais os/as profissionais consideram a perspectiva do/a outro/a, maior é a necessidade de apoio e conforto, e menos confortáveis se sentem consigo mesmos/as. No mesmo sentido, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a angústia pessoal, a dimensão hostilidade/agressividade ($r_p = -.252, p < .01$), e a instabilidade emocional ($r_p = -.316, p < .01$). Desta forma, quanto mais o/a professor/a sente ansiedade ou angústia pelo infortúnio de outra pessoa, menos sentimentos de inimizade vivencia e menos se sente emocionalmente perturbado/a perante pequenos problemas do dia-a-dia.

Tabela 9

Correlação entre as Dinâmicas de Funcionamento no Contexto de Sala de Aula e o Ajustamento Psicológico do/a Professor/a

		Estimulação da Aprendizagem	Interação Positiva	Desenvolvimento de Conceitos	Dificuldades de Gestão Comportamental	Estratégias de Ensino	Valor Total dos Processos de Sala de Aula
Hostilidade/Agressividade PAQ	Correlação de Pearson	-.361**	-.144*	-.162*	-.213**	.218**	-.321**
Dependência	Correlação de Pearson	.000	.021	.011	.001	-.001	.000
Autoestima Negativa	Correlação de Pearson	.050	.245**	.026	-.098	.076	.110
Autoestima Negativa	Correlação de Pearson	.242	.000	.355	.084	.142	.061
Autoestima Negativa	Correlação de Pearson	.121*	.001	.004	-.001	.006	.080
Autoadequação Negativa	Correlação de Pearson	.044	.493	.479	.495	.466	.130
Autoadequação Negativa	Correlação de Pearson	-.041	-.138*	.027	-.137*	-.056	-.091
Resposta Emocional Negativa	Correlação de Pearson	.284	.025	.355	.026	.214	.100
Resposta Emocional Negativa	Correlação de Pearson	-.048	-.021	-.081	.008	.052	-.042
Resposta Emocional Negativa	Correlação de Pearson	.250	.386	.128	.457	.234	.279
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	-.176**	-.106	-.247**	.157*	.129*	-.172**
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	.006	.068	.000	.013	.034	.008
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.063	.085	.061	-.042	.023	.082
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.189	.114	.195	.280	.372	.125
Valor Total de Desajustamento Psicológico	Correlação de Pearson	-.119*	-.003	-.102	-.082	.125*	-.100
Valor Total de Desajustamento Psicológico	Correlação de Pearson	.046	.482	.075	.124	.039	.078

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Através da análise dos resultados obtidos foi possível verificar a hipóteses de investigação sete (boas dinâmicas no contexto de sala de aula está associado aos níveis de ajustamento psicológico dos/as professores/as), pela correlação das variáveis do ajustamento psicológico dos/as professores/as e dos processos de sala de aula (assinalado na tabela 9). Assim, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a estimulação da aprendizagem e as dimensões hostilidade/agressividade ($r_p = -.361$ $p < .01$), instabilidade emocional ($r_p = -.176$, $p < .01$), e o mal-estar psicológico ($r_p = -.119$, $p < .05$). O que significa que os/as professores/as consideram que quanto mais se envolver o/a aluno/a na aprendizagem, estimulando-o/a a aprender novos conceitos, menos experienciam hostilidade e

inimizade, e menos se sentem emocionalmente perturbados/as perante pequenos problemas do dia-a-dia. Em contrapartida, existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre estimulação da aprendizagem e a autoestima negativa ($r_p = .121, p < .05$). Querendo isto dizer que, quanto mais se envolve o/a aluno/a na aprendizagem, mais os/as profissionais não gostam de si, aceitam as suas atitudes e comportamentos, e estão confortáveis consigo mesmos/as. Em relação à interação positiva, esta relaciona-se positivamente com a dependência ($r_p = .245, p < .01$), significando que quanto mais os/as professores/as se envolvem emocionalmente na relação professor/a-aluno/a de forma positiva e aceitante, mais os/as professores/as sentem a necessidade de apoio e carinho. No entanto, verifica-se que quanto mais desenvolvem uma relação positiva com os/as alunos/as, menos sentimentos de hostilidade experienciam e mais confiantes, competentes e socialmente integrados/as, uma vez que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a interação positiva, a dimensão hostilidade/agressividade ($r_p = -.144, p < .05$), e a autoadequação negativa ($r_p = -.138, p < .05$). Por sua vez, verifica-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o desenvolvimento de conceitos, a hostilidade/agressividade ($r_p = -.162, p < .05$), e a instabilidade emocional ($r_p = -.247, p < .05$). O que significa que quando mais os/as alunos/as se envolvem nas dinâmicas de sala de aula, aprendendo novos conceitos, menos sentimentos de inimizade e menos emocionalmente perturbada os/as profissionais se sentem. Em relação às dificuldades de gestão comportamental, quanto mais os/as professores/as conseguem criar um ambiente cativante para os/as alunos/as, menos experienciam sentimentos de inimizade, mais se sentem capazes e competentes, e mais se sentem emocionalmente perturbados/as em situações de pequeno *stress*. Tal facto verifica-se uma vez que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a dificuldade de gestão comportamental, hostilidade/agressividade ($r_p = -.213, p < .01$) e autoadequação negativa ($r_p = -.137, p < .05$), e uma correlação positiva estatisticamente significativa com a instabilidade emocional ($r_p = .157, p < .05$). Consequentemente, observou-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre as estratégias de ensino, a dimensão hostilidade/agressividade ($r_p = .218, p < .01$), a instabilidade emocional ($r_p = .129, p < .05$), e o mal-estar psicológico ($r_p = .125, p < .05$). Por outras palavras, quanto mais os/as professores/as procuram desenvolver metodologias de ensino didáticas e interativas, mais sentimentos de hostilidade presenciam, mais emocionalmente perturbados/as se sentem em situações de *stress* e do dia-a-dia, e mais mal-estar psicológico experienciam. Por último, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre os processos de funcionamento da sala de aula, a dimensão

hostilidade/agressividade ($r_p = -.321, p < .01$) e a instabilidade emocional ($r_p = -.172, p < .01$). O que demonstra que quanto mais as dinâmicas de funcionamento no contexto de sala de aula são positivas, menos os/as professores/as vivenciam sentimentos de raiva e inimizade e menos perturbados emocionalmente estão.

Tabela 10

Correlação entre a Reatividade Interpessoal do/a Professor/a e as Dinâmicas de Funcionamento no Contexto de Sala de Aula

		Consideração Empática	Tomada de Perspetiva	Angústia Pessoal	Valor Total da Reatividade Interpessoal
Estimulação da Aprendizagem	Correlação de Pearson	.291**	.307**	.254**	.311**
		.000	.000	.000	.000
Interação Positiva	Correlação de Pearson	.205**	.234**	.211**	.236**
		.002	.000	.001	.000
Desenvolvimento de Conceitos	Correlação de Pearson	.092	.133*	.181**	.146*
		.098	.030	.005	.019
Dificuldades de Gestão Comportamental	Correlação de Pearson	.085	.031	.058	.068
		.116	.333	.209	.169
Estratégias de Ensino	Correlação de Pearson	-.134*	-.152*	-.210**	-.181**
		.030	.016	.001	.005
Valor Total dos Processos de Sala de aula	Correlação de Pearson	.266**	.285**	.253**	.876**
		.000	.000	.000	.000

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Por fim, com a pretensão de responder à hipótese de investigação número oito (o nível de empatia dos/as professores/as está associado a um bom funcionamento da sala de aula), estabeleceram-se relações entre as variáveis da reatividade interpessoal e os processos de sala de aula (demonstrado na tabela 10). Verificando que existe uma correlação positiva entre a consideração empática, a estimulação da aprendizagem ($r_p = .291, p < .01$), a interação positiva ($r_p = .205, p < .01$), e boas dinâmicas de funcionamento da sala de aula ($r_p = .266, p < .01$). O que significa que quanto mais o/a professor/a se preocupa com os/as outros/as, mais valoriza o desenvolvimento de novos conceitos, mais valoriza a relação professor/a-aluno/a procurando que ela seja envolvida em afeto, e mais as dinâmicas de funcionamento do clima

de sala de aula são observadas como sendo positivas. No entanto, verificou-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a consideração empática e as estratégias de ensino ($r_p = -.134, p < .05$), o que demonstra que quanto mais o/a professor/a se preocupam com os/as outros/as, menos valoriza as suas metodologias de ensino. A tomada de perspectiva relaciona-se positivamente com a estimulação da aprendizagem ($r_p = .307, p < .01$), a interação positiva ($r_p = .234, p < .01$), o desenvolvimento de conceitos ($r_p = .133, p < .05$) e um bom funcionamento de sala de aula ($r_p = .285, p < .01$). Porém, relaciona-se negativamente com as estratégias de ensino ($r_p = -.152, p < .05$). Por outras palavras, quanto mais os/as profissionais são capazes de empatizar com outro/a, colocando-se no lugar dessa pessoa, mais valorizam o desenvolvimento de conceitos, a estimulação dos/as seus/suas alunos/as, a relação que constroem com eles/as, procuram que as dinâmicas de funcionamento do contexto de sala de aula sejam positivas, e menos valorizam as suas metodologias de ensino. No mesmo sentido, quanto mais os/as professores/as se sentem ansiosos pelas dificuldades dos/as outros/as, mais procuram estimular a aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as, mais se envolvem positivamente com eles/as, mais procuram desenvolver novos conceitos e que os/as jovens se envolvam, mais as dinâmicas de funcionamento do contexto são positivas e aceitantes, e menos observam e se preocupam com as estratégias de ensino que utilizam. Verificando-se a partir da correlação positiva estatisticamente significativa entre a angústia pessoal, a estimulação da aprendizagem ($r_p = .254, p < .01$), a interação positiva ($r_p = .211, p < .01$), o desenvolvimento de conceitos ($r_p = .181, p < .01$), e os processos de sala de aula ($r_p = .253, p < .01$), e uma correlação negativa estatisticamente significativa com as estratégias de ensino ($r_p = -.210, p < .01$).

5. Discussão

Primeiramente nesta investigação, procedeu-se a uma revisão, onde se procurou analisar as diferentes variáveis em estudo a partir do que nos indicava a literatura atual sobre a área da aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, a reatividade interpessoal e a dinâmica de funcionamento do contexto de sala de aula. Seguidamente, elaboraram-se os problemas de investigação, tendo por base as investigações realizadas anteriormente. Assim, a presente investigação empírica tem como intuito primordial analisar as relações entre as diferentes variáveis, nomeadamente, a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, o nível de empatia e os processos de sala de aula.

Desta forma, de acordo com a primeira hipótese de investigação formulada, procura-se testar se existe uma correlação positiva entre a perceção do/a aluno/a de aceitação pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico do/a aluno/a. A partir dos resultados obtidos verificou-se que não existe uma relação direta estatisticamente significativa entre estas variáveis. No entanto, existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a perceção de rejeição global pelo/a professor/a, a autoestima negativa, a resposta emocional negativa e a visão negativa do mundo. Tal facto demonstra que quanto menos aceite o/a aluno/a se percebe pelo/a seu/sua professor/a, menos gostam de si, aceitam as suas atitudes e comportamentos, estão confortáveis consigo mesmos/as, procuram isolar-se mais ou envolvem-se de forma restrita e emocionalmente defensiva e distante, e observam o mundo como sendo um lugar perigoso, inseguro e desagradável. Para além disto, verificou-se que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o mal-estar psicológico dos/as alunos/as e a perceção de hostilidade/agressividade, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada pelos/as professores/as. O que indica que quanto menos os/as jovens se sentem aceites e acarinhados/as pelos/as docentes, mais mal-estar psicológico experienciam. Os resultados obtidos nesta análise corroboram com diversos estudos que consideram que os/as professores/as desempenham um papel primordial para o desenvolvimento académico, físico, psicológico e emocional do/a aluno/a, verificando que a perceção de rejeição pelo/a professor/a leva a que o/ aluno/a apresente um mal-estar psicológico (Al et al., 2014; Bolotti, & Faria, 2010; Erkam et al., 2010; Jennings, & Greenberg, 2009; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Parmar, & Rohner, 2010; Ribeiro, 2010; Rohner et al., 2010; Tulviste, & Rohner, 2010). É, igualmente, importante mencionar que foi encontrada uma correlação negativa entre a perceção de aceitação e a resposta emocional negativa. Demonstrando que quanto mais o/a aluno/a se percebe como sendo aceite pelo/a seu/sua professor/a, mais percebe o

mundo como sendo bom, prazeroso, amigável e positivo. A relação professor/a-aluno/a pode tornar-se numa grande e positiva influência para os/as jovens (Lima, & Silva, 2010), influenciando o comportamento do/a aluno/a e o desenvolvimento integral do mesmo/a (Maulana et al., 2013), as suas atitudes, personalidade, motivação e valores morais (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Ribeiro, 2010; Yildiza, 2015). Para além destes resultados, verificou-se que existe uma correlação positiva entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a e a dependência. Querendo isto dizer que quanto mais o/a aluno/a percebe carinho e afetividade pelo/a professor/a, mais sente a necessidade emocional de aprovação, conforto, orientação e apoio. Na adolescência essa necessidade é manifestada de forma simbólica, quando, por exemplo, em situações de grande ansiedade, o/a jovem aumenta exponencialmente a procura de conforto e carinho por parte das pessoas significativa (Rohner, 1986). Poderá desenvolver-se uma relação de dependência, de necessidade emocional positiva, do/a jovem para com o/a professor/a, caso este/a profissional seja uma figura significativa presente, apoiante e carinhosa (Barbosa et al., 2011; Mello, & Rubio, 2013; Phillippo, & Stone, 2013;). Por fim, encontram-se correlações positiva estatisticamente significativas entre a instabilidade emocional do/a aluno/a e a sua perceção de hostilidade/agressividade e rejeição indiferenciada pelo/a professor/a. Neste sentido, quando mais o/a jovem percebe a relação professor/a-aluno/a envolvida em comportamentos e atitudes de hostilidade/agressividade e rejeição indiferenciada, maior é a fragilidade do seu humor, que poderá oscilar repentinamente e imprevisivelmente. Como retrata Ribeiro (2010), o envolvimento dos/as professores/as para com os/as alunos/as exerce uma influência positiva ou negativa no ajustamento psicológico do/a adolescente. Caso o/a docente exerça práticas escolares punitivas, ou não se envolva na criação de uma relação afetiva positiva, criará mal-estar físico, psicológico e emocional nos/as jovens (Amado et al., 2009; Mello, & Rubio, 2013), podendo, inclusive fragiliza-los/as e levar a que eles/as não se sintam seguros/as (Belotti, & Faria, 2010; Galvão et al., 2010). Neste sentido, é importante que a relação professor/a-aluno/a seja envolvida em comportamentos e atitudes empáticas, dado que desencoraja a agressividade e a violência (Formiga et al., 2013; Wang, 2009), e promove o ajustamento psicológico da díade (Tennant et al., 2015).

No que diz respeito à segunda hipótese de investigação, espera-se observar uma correlação positiva entre a perceção do/a aluno/a de aceitação pelo/a professor/a e o nível de empatia do/a aluno/a para com os/as outros/as. Os resultados colhidos indicam que existe uma correlação positiva entre a perceção do/a jovem de aceitação pelo/a professor/a, a tomada de perspetiva, a angústia pessoal e níveis de empatia, o que leva a que a hipótese dois não seja

rejeitada. Com isto, compreende-se que quanto mais os/as alunos/as se percebem como aceites pelo/a seu/sua professor/a, mais têm em consideração o ponto de vista psicológico e emocional dos/as outros/as, mais se sentem ansiosos/as com os problemas dos/as outros/as, e mais se envolvem empaticamente com as pessoas à sua volta. Os/as professores/as são um/a dos/as primeiros/as substitutos/as dos pais/mães (Klassen et al., 2012), tornando-se num modelo de identificação pessoal (Ribeiro, 2010). E, de acordo com a literatura, a relação professor/a-aluno/a, quando é envolvida em afeto, apoio emocional e carinho, trabalha os constructos psicossociais da criança, nomeadamente, as atitudes, a personalidade, a motivação, os valores morais, a capacidade de socialização e os comportamentos ajustados (Klassen et al., 2012; Ribeiro, 2010; Yildiza, 2015). Assim, a relação entre estas partes deve ser envolvida em afetividade, uma capacidade de se envolver empaticamente com o/a outro/a (Galvão et al., 2010), uma vez que é uma forma de aprendizagem para os/as adolescentes (Lima, 2010). Como os professores/as são figuras significativas, a forma como eles/as se comportam irá moldar o próprio comportamento das crianças e ser fonte de aprendizagem (Lawrence, Rees, & Ferguson, 2010). Na recolha de dados foram encontradas correlações negativas estatisticamente significativas entre a angústia pessoal, a perceção do/a adolescente de hostilidade/agressividade e rejeição indiferenciada pelo/a professor/a. Por outras palavras, quanto mais o/a aluno/a percebe hostilidade/agressividade e rejeição indiferenciada pelo/a seu/sua professor/a, menos ele/a sente ansiedade ou angústia pelas dificuldades e infortúnio dos/as outros/as à sua volta. Primeiramente, é importante compreender o que significa a perceção de hostilidade/agressividade. Segundo Sentse, Lindenberg, Omvlee, Ormel, e Veenstra, (2010), a hostilidade é um sentimento caracterizado por raiva, ressentimento ou inimizade, e a agressividade é considerada como o comportamento resultante deste sentimento. Exemplos destes comportamentos a nível físico inclui bater, empurrar e atirar coisas, a nível verbal contempla gozar, gritar ou humilhar (Dwairy, 2010). Por sua vez, a rejeição indiferenciada é caracterizada pelo sentimento de que não se é amado/a ou querido/a, de que não gostam dele/a (Artemis, & Touloumakos, 2014). Neste sentido, quando existe agressividade na relação professor/a-aluno/a, esta poderá desenvolver insegurança, mal-estar psicológico, comportamentos agressivos e desajustados e dificuldades na socialização, prejudicando a relação entre professor/a-aluno/a (Formiga et al., 2013; Lawrence et al., 2010). Como por exemplo, o abuso verbal ao ser exercido pelo/a professor/a sobre o/a aluno/a ao longo da sua infância ou adolescência, relaciona-se de forma positiva com o desenvolvimento de problemas comportamentais (Goroshit, & Hen, 2014; Jennings, & Greenberg, 2009;

McDonald, & Hudder, 2014), diminuindo o seu bem-estar físico, psicológico e emocional (Moran, 2012).

Na terceira hipótese, pretendia-se verificar se existe uma correlação positiva entre a percepção do/a aluno/a de aceitação pelo/a professor/a e as dinâmicas de funcionamento do contexto de sala de aula. Denotou-se que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a aceitação do/a professor/a percebida pelo/a aluno/a e os processos de funcionamento do clima de sala de aula. O que significa que quanto mais aceite o/a aluno/a se sente, mais avalia as dinâmicas do contexto de sala de aula, segundo a interação professor/a-aluno/a, como sendo positivas, boas e motivadoras, levando à não rejeição da hipótese três. Paralelamente, existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção de aceitação pelo/a professor/a, a estimulação da aprendizagem, a interação positiva, o desenvolvimento de conceitos e as dificuldades de gestão comportamental. Conforme foi mencionado por Tennant et al. (2015), a relação professor/a-aluno/a não apenas exerce uma influência no desenvolvimento pessoal do/a jovem, como exerce um valor significativo no desenvolvimento académico do/a mesmos/a. No entanto, para que este desenvolvimento ocorra de forma positiva e normativa, é fundamental ter em consideração o ambiente de sala de aula, ou seja, todas as dinâmicas interpessoais, comportamentais e cognitivas que ocorrem (Childers, & Kamp, 2014; Jennings, & Greenberg, 2009). Segundo a literatura atual, verifica-se que existe uma relação entre os processos que ocorrem na sala de aula e a relação professor/a-aluno/a. Esta demonstra que quanto mais a relação for construída na base do afeto, torna-se um fator facilitador do processo de aprendizagem (Barbosa et al, 2011; Mello, & Rubio, 2013; Phillippo, & Stone, 2013; Wang et al., 2012; Yildiza, 2015). Desta forma, o contexto de sala de aula deverá ser o local de excelência para a convivência interpessoal, para o processo ensino-aprendizagem e para a formação pessoal e social de todos/as, devendo ser um espaço de qualidade e harmonia (Amado et al., 2009). Assim, caso a relação professor/a-aluno/a seja envolvida em carinho, afeto e apoio emocional, influencia o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (Bastos et al., 2009), diminuindo os comportamentos agressivos e desajustados, e dando a oportunidade aos/às jovens de procurar e desenvolver a sua identidade, construindo novas relações (Silva, 2013). No entanto, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a percepção do/a aluno/a de aceitação pelo/a professor/a e as estratégias de ensino. Querendo isto dizer que quanto mais o/a jovem se sente acarinhado/a pelo/a seu/sua professor/a menos valoriza as estratégias de ensino utilizadas pelo/a profissional, ou seja, o modo como ele/a dá o programa curricular. Esta relação pode ser explicada pelo facto de os/as alunos/as valorizarem mais a

relação que constroem com os/as seus/suas professores/as do que as metodologias de ensino utilizadas. Há estudos que apoiam que uma aprendizagem pode ser desenvolvida mais rapidamente e ser significativa a partir da relação que os/as professores/as constroem com os/as seus/suas alunos/as, caso seja empática e emocionalmente apoiante, do que as estratégias de ensino utilizadas, devido ao valor que a relação e o professor/a tem para os/as adolescentes (Ciyin, & Ilker, 2014; Mello, & Rubio, 2013; Tennant et al., 2015).

No que concerne à quarta hipótese formulada, procurava-se investigar se existia uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o ajustamento psicológico do/a aluno/a e boas dinâmicas no contexto de sala de aula. A partir dos dados recolhidos e analisados averiguou-se que não existe uma relação direta estatisticamente significativa entre as variáveis em estudo. No entanto, verifica-se que há uma correlação negativa estatisticamente significativa entre os processos de sala de aula avaliados pelos/as alunos/as e a hostilidade/agressividade. O que significa que quanto mais os/as adolescentes sentem raiva, ressentimento ou inimizade, menos avaliam as dinâmicas da sala de aula como sendo boas e positivas. De acordo com Amado et al. (2009), alguns/as jovens considerados/as problemáticos/as observam o clima de sala de aula como sendo um local seguro, apoiante e aceitante, devido à relação que desenvolvem com os/as seus/suas professores/as. Assim, quanto mais o/a jovem sentir apoio, carinho e aceitação pelo/a professor/a, mais considerará o ambiente de sala de aula seguro e positivo (Conner, Miles, & Pope, 2014; Harjunen, 2012; Siqueira, & Vendramini, 2012; Younger, & Cobbett, 2014), valorizando as interações emocionais, interpessoais e ambientais, e para o processo ensino-aprendizagem (Amado et al., 2009; Bastos et al., 2009; Hockett, 2012; Powell et al., 2011). Neste sentido, avalia todas as dinâmicas que ocorrem no contexto de sala de aula como sendo positivas, levando à diminuição do mal-estar psicológico e de comportamentos desajustados e hostis (Lawrence et al., 2010; Maulana et al., 2013; Ribeiro, 2010; Wang, 2009; Wang, & Dishion, 2011). Por outro lado, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a interação positiva, a dimensão hostilidade/agressividade nos/as alunos/as. O que significa que quanto mais os/a alunos/as se envolvem positivamente com os/as professores/as no contexto de sala de aula, menor são os sentimentos de inimizade que poderão promover agressão. Neste sentido, a percepção de aceitação do/a jovem pelo/a profissional motiva os/as alunos/as na adoção de comportamentos ajustados (Rohner et al., 2010). No entanto, existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a interação positiva, a dimensão dependência e de autoadequação negativa nos/as alunos/as. Por último, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as estratégias de ensino e

dimensão dependência, ou seja, quanto mais os/as professores/as utilizam metodologias de ensino diversificadas e dinâmicas, menos os/as alunos/as sentem necessidade de apoio e conforto. As metodologias de ensino, as estratégias utilizadas pelos/as docentes, são importantes para o desenvolvimento acadêmico e pessoal do/as adolescentes (McMullen, Vermans, & Laine, 2014), uma vez que poderá desenvolver autonomia na criança (Marzano, 2011). Quanto mais as metodologias sejam diversificadas, adaptadas aos/às alunos/as, ao contexto e as problemáticas vivenciadas, maior será o seu impacto, moldando o comportamento do/a adolescente e motivando-o/a para a aprendizagem (Bhalli, Satar, & Asif, 2016).

Analisando a quinta hipótese, elaborada para o segundo problema de investigação, esperava-se encontrar uma correlação positiva entre a percepção do/a atual professor/a de aceitação por um/a dos/as seus/suas professor/a e níveis altos de empatia. No presente estudo é evidenciado uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção de aceitação pelo/a professor/a e todas as dimensões da reatividade interpessoal. Por outras palavras, a relação de aceitação percebida entre o/a atual docente e um/a seu/sua antigo/a professor/a apresenta uma relação positiva com a consideração empática, a tomada de perspectiva, a angústia pessoal e o nível de empatia no seu global. Desta forma, quanto mais aceitação eles/as percebem mais preocupação sentem para com os/as outros/as, mais tendem a adotar o ponto de vista do/a outro/a, e mais sentimentos de ansiedade têm perante a infelicidade dos demais, envolvendo-se com empatia com as pessoas à sua volta. Assim, a hipótese levantada não é rejeitada. A relação apontada pelos resultados em estudo poderá ser explicada pelo facto de uma relação positiva entre professor/a-aluno/a não afetar unicamente o desenvolvimento social e emocional da criança, mas prolongando-se ao longo do desenvolvimento, até à idade adulta (Jennings, & Greenberg, 2009). Para além disto, a teoria da aceitação-rejeição pelo/a professor/a e diferentes estudos realizados em diferentes países, com organizações socioculturais diversas, demonstram que a percepção da criança de aceitação ou rejeição por parte do/a professor/a está presente na construção da identidade da mesma e é promotora de boas ou más condutas (Al et al., 2014; Erkamn et al., 2010; Khan et al., 2010; Parmar, & Rohner, 2010; Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010; Rohner et al., 2010; Tulviste, & Rohner, 2010).

No que respeita à hipótese seis, ambicionava-se encontrar uma correlação positiva estatisticamente significativa entre níveis de empatia e ajustamento psicológico nos/as professores/as. No entanto, não se verificou uma relação direta estatisticamente significativa entre as variáveis. Todavia, evidenciou-se que existe correlações negativas estatisticamente

significativa entre a dimensão de hostilidade/agressividade do/a professor/a, a sua consideração empática, a tomada de perspectiva, a angústia pessoal e níveis de empatia. Assim, quanto mais o/a profissional se preocupa com os/as outros/as, coloca-se no ponto de vista psicológico do/a outro/a, experiencia sentimentos de preocupação e ansiedade pelo infortúnio dos/as outro/as e de forma global tem comportamentos positivos e empáticos para com as pessoas, menos sentimento de inimizade sente. De acordo com Galvão, Camino, Gouveia, e Formiga (2010), a empatia é a capacidade que a pessoa tem de se preocupar com o/a outro/a. Ao ser capaz de fazer isso, os comportamentos e as atitudes que expressa para com os/as que o/a rodeiam são afetivos, positivos, de apoio e tendo em consideração o bem-estar do/a outro/a (Amado et al., 2009). Esta atitude empática irá influenciar o comportamento da outra pessoa, levando a que a relação seja envolvida em sentimentos positivos e afetuosos (Galvão et al., 2010). Desta forma, de acordo com o estudo desenvolvido por Ribeiro (2010), quanto mais os comportamentos são envolvidos em afetividade e empatia, melhor é o bem-estar de todas as pessoas que fazem parte da relação. Segundo os mesmos autores, é como um “contágio afetivo e comportamental”, que irá sempre ocorrer de forma cíclica, promovendo o bem-estar físico e psicológico. Nesta linha de pensamento, encontraram-se correlações negativas estatisticamente significativas entre a instabilidade emocional, a tomada de perspectiva, a angústia pessoal e níveis de empatia. O que demonstra que, quanto menos os/as professores/as conseguem reagir sem ficar emocionalmente perturbados/as perante pequenos problemas do dia-a-dia, ou situações de pequeno *stress*, mais conseguem observar o ponto de vista psicológico e emocional de outrem, mais angústia sentem pela infelicidade do/a outro/a, e mais se envolvem empaticamente com outros/as. Neste sentido, quando mais estáveis psicologicamente o/a docente está, melhor será a relação que desenvolve com as pessoas à sua volta, construindo-a a partir da afetividade, do apoio emocional e da empatia (Erdogdu, 2013; Franco, & Bacelar-Nicolau, 2008). Por sua vez, os resultados apresentam uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a dimensão dependência, tomada de perspectiva e níveis altos de empatia. No mesmo sentido, verificou-se correlações positivas estatisticamente significativas entre a autoestima negativa, a tomada de perspectiva e níveis altos de empatia. O que significa que quanto mais os/as docentes necessitam de apoio emocional e conforto por parte de uma figura significativa, e quanto menos eles/as acreditam em si e nas suas capacidades, menos conseguem colocar-se no ponto de vista de outrem e ter comportamentos e atitudes empáticas para com os/as outros/as. Desta forma, quando uma pessoa não se encontra bem física, psicológica e emocionalmente, terá uma maior dificuldade em se relacionar com as pessoas à sua volta (Klerk, Temane, & Nienaber, 2013). Podendo

demonstrar esse mal-estar a partir dos seus comportamentos e atitudes, e pela falta ou restrito envolvimento afetivo para com o/a outro/a (Lima, & Silva, 2010; Mello, & Rubio, 2013; Ribeiro, 2010).

Considerando a sétima hipótese de investigação, especulava-se que existia uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o ajustamento psicológico do/a docente e boas dinâmicas de funcionamento da sala de aula. Dos resultados obtidos, verifica-se que não existe uma relação direta estatisticamente significativa entre as variáveis em estudo. Porém, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a estimulação da aprendizagem e o desajustamento psicológico dos/as profissionais em estudo. O que os resultados nos indicam é que quanto mais estimulação da aprendizagem existe no contexto de sala de aula, ou seja, quando mais os/as profissionais conseguem transmitir informação significativa para os/as alunos/as, menos sentimentos de mal-estar psicológico eles/as experienciam. (Childers, & Kamp, 2014; Gomes, 2013; Hughes, 2012). Em contrapartida, encontrou-se uma correlação positiva entre as estratégias de ensino e o desajustamento psicológicos do/as docentes. Demonstrando que quanto mais os/as professores/as pensam, consideram e constroem diferentes metodologias de ensino, maior é o nível de mal-estar psicológico que vivenciam. Esta relação pode ser explicada pelo desgaste físico e emocional desta classe profissional (Barbosa et al., 2011; Bastos et al., 2009) – principalmente tendo em conta o momento em que os questionários foram respondidos. De acordo com Bastos et al. (2009), o facto de o/a professor/a estar constantemente a ser pressionado por diferentes entidades para melhorar as estratégias de ensino na sala de aula, para que os/as jovens consigam obter melhores resultados, tem demonstrado que o cansaço, o *stress* e índices de *burnout* têm aumentado ao longo do tempo. Para além disto, é fundamental que o/a profissional se sinta motivado/a e seja vocacionado/a para a profissão que desempenha, caso contrário maior será o mal-estar do/a mesmo/a, maior serão os índices de *stress* e *burnout* (Hockett, 2012; Hughes, 2012; Licciardi et al., 2011). Para além destas relações, observou-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre desenvolvimento de conceitos, a dimensão de hostilidade/agressividade e instabilidade emocional. A variável desenvolvimento de conceitos diz respeito à aprendizagem de novas ideias que os/as adolescentes realizam, aprendidas no contexto de sala de aula, e à oportunidade de se envolverem neste mesmo contexto. Neste sentido, quando mais os/as jovens aprendem novos conceitos, menor são os sentimentos de raiva e inimizade experienciados pelos/as professores/as e menor é a fragilidade emocional dos/as mesmos/as perante situações e pequeno *stress*, ou de problemas do dia-a-dia. Tendo em consideração a

literatura atual, estas correlações podem ser explicadas pelo facto dos/as docentes sentirem satisfação e validação pelo seu trabalho quando compreendem que a turma está envolvida nas dinâmicas de funcionamento do contexto de sala de aula e nas aprendizagens que estão a realizar (Amado et al., 2009; Barbosa et al., 2011; Silva, 2008). Por último, foram encontradas correlações negativas estatisticamente significativas entre bons processos de sala de aula, a dimensão hostilidade/agressividade e a instabilidade emocional no/a professor/a. O que demonstra que quanto mais as dinâmicas de funcionamento da sala de aula são positivas, dinâmicas e baseada na afetividade, menos sentimentos de inimizade e menos fragilidade emocional em situações de pouco *stress* são experienciadas pelo/a docente. Numa sala de aula existem fatores emocionais, interpessoais e ambientais relativos ao/a professor/a, ao/a aluno/a e ao grupo (Bastos et al., 2009), que influencia o desenvolvimento de todos os elementos do contexto (Silva, 2013). No entanto, uma carga emocional negativa neste contexto leva à falta de motivação, a sentimentos negativos, à falta de respeito e de consideração pelas pessoas, pela aprendizagem e pelos espaços escolares (Siqueira, & Vendramini, 2012). Despromovendo a interação social, fundamental na construção de laços afetivos (Lima, & Silva, 2010). Todavia, caso seja desenvolvido um ambiente positivo verifica-se atitudes mais favoráveis face à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação (Bastos et al., 2009), aumenta a motivação, o interesse (Yildiza, 2015), o desenvolvimento de comportamentos ajustados e um bom ajustamento psicológico (Formiga et al., 2013; López, & Gutiérrez, 2014; Hughes, 2012; Klassen et al., 2012; Ribeiro, 2010; Rohner et al., 2010; Wang, 2009). Neste sentido, é fundamental que o contexto de sala de aula seja afetivo, aceitante, harmonioso, apoiante e promotor de uma boa relação (Ali et al., 2014) – quanto mais saudável for, mais formará comportamentos ajustados (López, & Gutiérrez, 2014).

Fazendo alusão à oitava e última hipótese de investigação, objetivava-se averiguar se existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o nível de empatia e boas dinâmicas no contexto de sala de aula. Os resultados obtidos no estudo indicam que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre níveis altos de empatia e processos de sala de aula positivos, levando a que a hipótese oito não seja rejeitada. Desta forma, conclui-se que quanto mais empático o/a professor/a é para com os/as outros/as, mais o funcionamento da sala de aula é pautado pela motivação e interação positiva. Esta hipótese corrobora com diversos estudos realizados, onde se verifica que as relações positivas e próximas entre o/a jovem e o/a seu/sua professor/a tendem a promover o desenvolvimento académico e social, e o envolvimento escolar (Barbosa et al., 2011; Bastos et al., 2009; Gomes, 2013; Hockett, 2012; Jennings, & Greenberg, 2009; Wang, 2009). Neste sentido, é

fundamental que o/a profissional tenha uma postura aceitante, empática e afetiva, compreendendo o ponto de vista do/a aluno/a, interagindo positivamente com ele/a, sendo apoiante, presente, atento/a e promotor/a de uma boa relação (Ali et al., 2014; Jong et al., 2013; Warren, & Lessner, 2014) – quanto mais saudável for, mais formará um ambiente ajustado e positivo (López, & Gutiérrez, 2014). No entanto, é importante analisar uma relação presente neste estudo, nomeadamente, a correlação negativa estatisticamente significativa entre a empatia e as estratégias de ensino. Por outras palavras, quanto maior o nível de empatia menor as estratégias de ensino são interativas e diversificadas. Isto poderá demonstrar que a relação que o/a professor/as estabelece com o/a aluno/a apresenta um maior significado para o/a profissional do que as estratégias académicas por ele/a utilizadas (Bastos et al., 2009; Jong et al., 2014).

6. Conclusão

A qualidade das relações interpessoais entre professores/as e alunos/as desempenha um papel importante para cada ser humano, no seu desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional. Quando esta relação é baseada na aceitação, no carinho e na empatia, é possível promover o ajustamento psicológico para ambos, através do desenvolvimento de um bom ambiente de sala de aula e da qualidade das interações estabelecidas. Desta forma, este estudo procurou obter uma melhor compreensão da relação entre a perceção de aceitação-rejeição do/a professor, o ajustamento psicológico e os níveis de empatia dos/as alunos/as e professores/as. Além disso, pretendeu analisar o papel que essas conexões podem ter sobre as dinâmicas de funcionamento do ambiente de sala de aula.

Com efeito, as dimensões estudadas passaram pela perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, o nível de empatia e as dinâmicas de funcionamento do contexto de sala de aula. Através dos resultados obtidos conclui-se que a relação existente entre a perceção do/a aluno/a de aceitação pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico dos/as alunos/as, bem como a avaliação dos processos de sala de aula dos/as jovens e o ajustamento psicológico dos/as mesmos/as, não se encontram significativamente correlacionadas no grupo de alunos/as. No que diz respeito à perceção do/a adolescente/a de aceitação pelo/a professor/a e níveis de empatia, e a perceção de aceitação pelo/a professor/a do/a aluno/a e boas dinâmicas de funcionamento no contexto de sala de aula, foram encontradas correlações positivas estatisticamente significativas. No que concerne aos resultados obtidos no grupo de professores/as verificou-se que a relação existente entre perceção de aceitação pelo/a professor/a e níveis de empatia nos/as mesmos/as, e níveis altos de empatia nos/as profissionais e boas dinâmicas de funcionamento de sala de aula, correlacionam-se positivamente, de forma estatisticamente significativa. Ao passo que, quanto à relação entre o nível de empatia nos/as docentes e o ajustamento psicológico dos/as mesmos/as, e os processos dinâmicos do clima de sala de aula e o ajustamento psicológico dos/as professores/as, não apresentam uma correlação estatisticamente significativa. Desta forma, poderá afirmar-se que é pertinente e importante focar em investigações futuras sobre a relação professor/a-aluno/a, uma vez que é uma relação dinâmica onde o carinho e afetividade desempenham um papel principal.

No decorrer da realização desta investigação verificaram-se limitações significativas como o *alpha* de Cronbach em alguns fatores no Inventários dos Processos de Sala de Aula, sendo necessário ler os resultados obtidos com cuidado, bem como a amostra recolhida apenas se ter focado na região do Porto em escolas portuguesas públicas.

Por fim, é do parecer dos/as investigadores/as que esta investigação os/as ajudou a clarificar questões relativas à temática estudada, contribuindo para a compreensão de algumas interrogações colocadas e promovendo uma melhor compreensão para a perceção de aceitação pelo/a professor, o ajustamento psicológico, o nível de empatia e boas dinâmicas de funcionamento do contexto de sala de aula para alunos/as e professores/as. Neste sentido, foram encontradas novas necessidades para possíveis estudos posteriores. Assim sendo, destaca-se a necessidade de utilizar um novo instrumento de avaliação das dinâmicas de funcionamento do clima de sala de aula; estudar a interação entre outras variáveis como a ansiedade, a motivação, a perceção do/a professor/a de aceitação ou rejeição pelo/a aluno/a; realizar-se estudos comparativos entre os grupos. De igual forma, seria pertinente a replicação do estudo em grande escala, em países com organizações socioculturais semelhantes e diferentes, com o propósito de compreender como é que a relação professor/a-aluno/a se manifesta ao longo do globo. Paralelamente, é importante utilizar os dados encontrados para desenvolver e formalizar programa de intervenção psicológica com o objetivo de promover um bom ajustamento psicológico nos/as alunos/as e professores/as.

Referências

- Ahmed, R. Rohner, R., Khaleque, A., & Gielen, U. (2010). Parental acceptance and rejection: theory, measures, and research in the Arab world. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514028.pdf>
- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. (2014). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: a cross-cultural meta-analysis. *Cross-Cultural Research*, 1-21. doi:10.1177/1069397114552769
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André M. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/28320319_O_lugar_da_afetividade_na_Relacao_Pedagogica_Contributos_para_a_Formacao_de_Professores
- Artemis, G., & Touloumakos, A. (2014). "They accept me, they accept me not" psychometric properties of the greek version of the child parental acceptance–rejection questionnaire–short form. *Journal of Family Issues*. doi:10.1177/0192513X14543851
- Bairros, J., Belz, C., Moura, M., Olveira, S., Rodrigues, T. Silva, S., & Costa, F. (2011). Infância e adolescência: a importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional. Retrieved from: <http://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/INF%C3%82NCIA%20E%20ADOLESC%C3%82NCIA%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20RELA%C3%87%C3%83O%20AFETIVA%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20DESENVOLVIMENTO%20EMOCIONAL.pdf>
- Barbosa, A., Campos, R., & Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, 28(4), 453-461. Retrieve from <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/06.pdf>
- Bastos, A., Barbosa, A., Oliveira, S., & Dias, P. (2009). Construção e validação do inventário dos processos de sala de aula (IPSA), Poster. Artigo apresentado no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Portugal. Retrieved from <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c212.pdf>
- Bhalli, M., Satar, A., & Asif, M. (2016). Teaching strategies: perception of medical students, used in basic sciences years. *The Professional Medical Journal*, 23(5), 614-619. doi:10.17957/TPMJ/16.3206

- Botelli, S., & Faria, M. (2010). A relação professor/aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1). Retrieved from http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/file.php/8051/extra/material_extra_1a_aula.pdf
- Carrasco, M., & Rohner, R. (2013). Parental acceptance and children's psychological adjustment in the context for power and prestige. *Journal of Child & Family Studies*, 22(8), 1130-1137. doi:10.1007/s10826-012-9675-0
- Childers, C., & Kamp, K. (2014). Emotions in the classroom: examining environmental factors and student satisfaction. *Journal of Education for Business*, 89, 7-12. doi:10.1080/08832323.2012.738258
- Ciyin, G., & Erturan-İlker, G. (2014). Students physical education teachers' well-being: contribution of basic psychological needs. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3). doi:10.11114/jets.v2i3.408
- Conner, J., Miles, S., & Pope, D. (2014). How many teachers does it take to support a student? Examining the relationship between teacher support and adverse health outcomes in high-performing, pressure-cooker high schools. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f2510722-9501-4611-9d4f-60ec1e39934f%40sessionmgr4003&vid=5&hid=4206>
- Dural, G., & Yalcin, I. (2014). Investigation of relationship between parental acceptance and psychological adjustment among university students. *Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 221-232. doi:10.5350/DAJPN2014270305
- Dwairy, W. (2010). Parental acceptance–rejection: a fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal Child & Family Studies*, 19, 30-35. doi:10.1007/s10826-009-9338-y
- Erdogdu, M. (2013). Investigating the prospective teachers' level of adjustment in terms of perceived identity, values and need. *US-China Education Review*, 3(5), 283-295. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543449.pdf>
- Erkann, F., Caner, A., Sart, Z., Borkan, B., & Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295–309. doi:10.1177/1069397110366670
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications, Ltd.

- Formiga, N. (2012). Um estudo intracultural da consistência estrutural da escola multidimensional de reatividade interpessoal (EMRI). *Salud & Sociedad*, 3(3), 251-262. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n3/3n3a02.pdf>
- Formiga, N., Estevam, I., Silva, G., Aguiar, A., & Ribeiro, A. (2013a). A reatividade interpessoal em universitários: verificação de uma medida multidimensional da empatia. Retrieved from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0726.pdf>
- Formiga, N., Melo, G., & Leme, J. (2013b). Pares sócio-normativos, orientação cultural, hábitos de lazer e condutas desviantes: verificação de um modelo teórico em jovens. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(1), 7-26. Retrieved from <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/18044/15517>
- Formiga, N., Rique, J., Galvão, I., Camino, C., Mathias, A., & Medeiros, F. (2011). Escala multidimensional de reatividade interpessoal – EMRI: consistência estrutural da versão reduzida. *Revista de Psicología*, 13(2), 188-198.
- Formiga, N., Tavares, G., & Vasconcelos, G. (2013). Verificação empírica da estrutura factorial da escala multidimensional de reatividade interpessoal (EMRI) em jovens religiosos e leigos. *Revista de Psicología*, 22(2), 177-195.
- Formozo, G. A., Oliveira, D. C., Costa, T. L., & Gomes, A. M. T. (2012). As relações interpessoais no cuidado em saúde: uma aproximação ao problema. *Revista Enfermagem*, 20(1), 124-7. Retrieved from <http://www.facenf.uerj.br/v20n1/v20n1a21.pdf>
- Franco, V., & Bacelar-Nicolau, H. (2008). Autoconceito dos professores: principais factores usando modelos de análise de dados multivariada. *Educar*, 32, 161-179. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a12>
- Gallarin, M., & Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: a predictive model. *Journal of Adolescence*, 35(6). doi:10.1016/j.adolescence.2012.07.002
- Galvão, L., Camino, C., Gouveia, V., & Formiga, N. (2010). Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: validade fatorial e consistência interna. *Psico*, 41(3), 399-405. Retrieved from http://www.vvgouveia.net/en/images/Gouveia_2010_Proposta_de_uma_medida_de_empatia_focada_em_grupos.pdf

- Gomes, C. (2013). O lugar do afeto no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 509-518. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>
- Goroshit, M., & Han, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3). doi:10.11114/jets.v2i3.359
- Harjunen, E (2012). Patterns of control over the teaching–studying–learning process and classrooms as complex dynamic environments: a theoretical framework. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 139–161. doi:10.1080/02619768.2011.643465
- Hockett, E. (2012). Developing a peace and conflict resolution curriculum for Quaker secondary schools in Kenya. *Journal of Research on Christian Education*, 21, 6-23. doi:10.1080/10656219.2012.658603
- Hughes, J. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327. doi:10.1080/14616734.2012.672288
- Hussain, M., Monaghan, J., & Threlfall, J. (2013). Teacher-student development in mathematics classrooms: interrelated zones of free movement and promoted actions. *Education Studies of Math*, 82, 285-302. doi:10.1007/s10649-012-9426-6
- Khaleque, A. (2013). Perceived parental warmth, and children's psychological adjustment, and personality dispositions: a meta-analysis. *Journal Child & Family Studies*, 22, 297-306. doi:10.1007/s10826-012-9579-z
- Khaleque, A., & Rohner, R. (2011a). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: a meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(1), 1-18. doi:10.1177/0022022111406120
- Khaleque, A., & Rohner, R. (2011b). Transnational relations between perceived parental acceptance and personality dispositions of children and adults: a meta-analytic review. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(10), 1-13. doi:10.1177/1088868311418986
- Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement, and school conduct of middle school students in the Mississippi delta region of the United States. *Cross-Cultural Research*, 44(3) 283 – 294. doi:10.1177/1069397110368030

- Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. (2012). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1). doi: 10.1037/a0026253
- Klerk, W., Temane, Q., & Nienaber, A. (2013). The prevalence of well-being on teachers in afri twin schools as well as non afri twin schools. *Journal of Psychology in Africa, 23*(3), 419–424. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=452aea48-1226-423f-aa2a-7d721fa1485e%40sessionmgr4005&hid=4206>
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Jon, R., Mainhard, T., Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 294–310. doi:0.1111/bjep.12025
- Lawrence, C., Rees, J., & Ferguson, E. (2010). Group-based evaluation for pupil-on-teacher violence: the impact of teacher intervention strategy. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 20*, 377-389. doi:10.1002/casp.1044
- Licciardi, L., Almeida, M., Silveira, M., Gonçalves, C., & Chiarelli, S. (2011). Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos do 5º ano. *Revista Múltiplas Leituras, 4*(2). Retrieved from <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/2856/2907>
- Lima, M., & Silva, D. (2010). A importância da afetividade na construção das interações entre professor e aluno nas aulas de educação física. *Coleção Pesquisa em Educação Física, 9*(2). Retrieved from <http://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-9/Vol9n2-2010/Vol9n2-2010-pag-23a30/Vol9n2-2010-pag-23a30.pdf>
- López, E., & Gutiérrez, T. (2014). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica 14*(1). doi:10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap
- Marzano, R. (2011). What teachers gain from deliberate practice. *Educational Leadership, 68*(4), 82-85. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=af16de89-2766-498c-a6c4-8f554d24d52a%40sessionmgr4004&vid=13&hid=4214>

- Maulana, R., Opdenakker, M., & Bosker, R. (2013). Teacher–student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: a multilevel growth curve modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 459-482. doi:10.1111/bjep.12031
- McDonald, J., & Hudder, D. (2014). Uncovering "the deal" in classroom management. doi:10.1177/0031721714553410
- McMullen, J., Vermans, K., & Laine, K. (2014). Tools for the classroom? An examination of existing sociometric methods for teacher use. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 624-638. doi:10.1080/00313831.2013.838694
- Mello, T., & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1). Retrieved from <http://www.facsoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>
- Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.
- Neal, J., Cappella, E., Wagner, C., & Atkins, M. (2010). Seeing eye to eye: predicting teacher–student agreement on classroom social networks. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00582.x
- Oros, L., & Nalesso, A. (2015). Niños socialmente hábiles: cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?. *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18041090006>
- Papalia, D., Olds, S., & Fedman, R. (2009). *Desenvolvimento humano*. São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Parmar, P., & Rohner, R. (2010). Perceived teacher and parental acceptance and behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-going adolescents in India. *Cross-Cultural Research*, 44(3) 253 – 268. doi:10.1177/1069397110367613
- Peck, N., Maude, S., & Brotherson, M. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: a qualitative inquiry. *Early Childhood Educational Journal*, 43, 169–179. doi:10.1007/s10643-014-0648-3
- Phillippo, K., & Stone, S. (2013). Teacher role breadth and its relationship to student-reported teacher support. *High School Journal*, 96(4), 358-379. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b7434353-4b47-4d9c-9f30-5c872eaacb05%40sessionmgr4005&vid=0&hid=4107>

- Powell, N., Boxmeyer, C., Baden, R., Stromeyer, S., Minney, J., Mustaq, & Lochman, J. (2011). Assessing and treating aggression and conduct problems in schools: implications from the power program. *Psychology in the Schools, 48*(3). doi:10.1002/pits.20549
- Ribeiro, M. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia, 27*(3), 403-412. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>
- Rohner, R. (1986). *The warmth dimension: foundations of parental acceptance-rejection theory*. Estados Unidos da América: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*(3), 211-221. doi:10.1177/1069397110366849
- Rohner, R., & Carrasco, M. (2014). Teoría de la aceptación-rechazo interpersonal (IPARTheory): bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica, 11*(2), 9-26. doi:10.5944/ap.11.2.14172
- Rohner, R., Khaleque, A., Elias, M., & Sultana, S. (2010). The relationship between perceived teacher and parental acceptance, school conduct, and the psychological adjustment of Bangladeshi adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*(3), 239–252. doi:10.1177/1069397110366900
- Rohner, R., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavior control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research, 44*(3) 269 – 282. doi:10.1177/1069397110366935
- Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). Rejection and acceptance across contexts: parents and peers as risks and buffers for early adolescent psychopathology. *Journal Abnormal Child Psychology, 38*(1), 119-130. doi:10.1007/s10802-009-935-z
- Sette, S., Baumgartner, E., & Schneider, B. (2014). Shyness, child-teacher relationship, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and Child Development, 23*, 323-332. doi:10.1002/icd.1859
- Silva, A. (2013). Disciplina na escola: reflexões sobre a realidade portuguesa. *Interfaces Científicas, 1*(3), 55-69. Retrieved from <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/558/411>
- Silva, J. (2008). O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. Revista Multidisciplinar da UNIESP, 6. Retrieved from <http://uniesp.edu.br/revista/revista6/pdf/4.pdf>

- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *Canadian Center of Science and Education*, 9(1). doi:10.5539/elt.v9n1p163
- Siqueira, J., & Vendramini, C. (2012). Agressividade e inteligência na adolescência. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(2), 215-232. Retrieved from <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/13775/11928>
- Spilt, J., Koomen, H., & Thijs J. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher–student relationships. *Education Psychology Review*, 23,457-477. doi:10.1007/s10648-011-9170-y
- Tennant, J., Demaray, M., Malecki, C., Terry, M., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teachers support and academic and social-emocional well-being. *American Psychological Association*, 30(4), 494-512. doi:org/10.1037/spq0000106
- Thomas, D., Coard, S., Stevenson, H., Bentley, K., & Zamel, P. (2009). Racial and emotional factors predicting teachers' perceptions of classroom behavioral maladjustment for urban african american male youth. *Psychology in the School*, 46(2). doi:10.1002/pits.20362
- Tulviste, T., & Rohner, R. (2010). Relationships between perceived teachers' and parental behavior and adolescent outcomes in Estonia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(3), 222-238. doi:10.1177/1069397110366797
- Yildiza, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184. doi:10.12738/estp.2015.1.2155
- Younger, M., & Cobbett, M. (2014). Gendered perceptions of schooling: classroom dynamics and inequalities within four Caribbean secondary schools. *Educational Review*, 66(1), 1-21. doi:10.1080/00131911.2012.749218
- Wang, M. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 240-251. doi:10.1037/a0017999
- Wang, M., Brinkworth, M., & Eccles J. (2012). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705. doi:10.1037/a0027916
- Wang, M., & Dishion, T. (2011). The trajectories of adolescents' perception of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of research on adolescence*, 22(1), 40-53. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x

Warren, C., & Lessner, S. (2014). "Who has family business?" exploring the role of empathy in student-teacher interactions. *Perspectives on Urban Education*, 11(2). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044080.pdf>

Anexos

Anexo A
Pedido de Autorização das Escolas

Pedido de Autorização

Exm.º/Exm.ª Sr.º/Sr.ª Presidente/Diretor/a

Eu, Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama, aluna do segundo ano de Mestrado em Psicologia Escola e da Educação pelo Instituto Universitário da Maia – ISMAI, encontro-me a realizar a minha dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Luís Baptista de Sá Machado e da Professor Doutora Márcia Helena de Sá Marques da Silva Machado. De acordo com os objetivos propostos, pretendo compreender a relação dos/as alunos/as com os/as seus/suas professores/as.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência a autorização para administrar questionários aos/às vossos/as alunos/as e ao corpo docente, que não terá qualquer tipo de custos para eles/as ou para Você. A participação dos/as aluno/as é voluntária, não sendo oferecido qualquer tipo de remuneração, podendo desistir a qualquer momento se assim desejarem. Será salvaguardado o anonimato e a confidencialidade dos/as participantes e da Sua Instituição, segundo os parâmetros descritos no Código Ético e Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (O.P.P).

Desde já agradeço a sua disponibilidade e atenção apresentadas, na convicção de que esta solicitação será atendida.

Qualquer tipo de dúvidas ou questões poderão ser colocadas e esclarecidas através do seguintes contactos:

Email: anagama4@gmail.com

Telemóvel: 918711585

A investigadora

(Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama)

Anexo B

Consentimento Informado dos/as Encarregados/as de Educação

Consentimento Informado, Livre e de Esclarecimento

Eu, Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama, aluna do 2º ano do Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia – ISMAI, encontro-me a realizar a minha dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Luís Baptista de Sá Machado e da Professor Doutora Márcia Helena de Sá Marques da Silva Machado. De acordo com a linha de investigação, pretendo compreender a perceção da relação entre os/as alunos/as e os/as seus/suas professores/as. Para tal, venho por este meio solicitar a participação do/a seu/sua educando/a.

Em congruência com o Código Ético e Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, será garantido a confidencialidade relativamente ao seu/sua educando/a, em todos os materiais resultantes da investigação. Os dados serão tratados de forma global e não individual. A participação do/a seu/sua educando/a é voluntária, não sendo oferecida qualquer remuneração ou gratificação, e sem qualquer tipo de custo. A qualquer momento, poderá solicitar ou o/a seu/sua educando/a novas informações sobre a presente investigação, bem como revogar o consentimento e abandonar o trabalho prático. A equipa de investigação colocou-se à disposição para posteriores esclarecimentos pelo email anagama4@gmail.com

Pela investigadora responsável:

(Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama)

.....

“Eu _____ declaro

que concordo na participação do/a meu educando/a conforme me foi proposto e explicado pela aluna que assina este documento. Declaro ainda que foi dada a oportunidade de esclarecer todas as dúvidas respeitantes ao tipo deste trabalho prático.

Assim, autorizo a sua realização nas condições em que me foram explicadas e que constam deste documento.”

..... (local), / / (data)

Assinatura

.....

Anexo C

Consentimento Informado dos/as Alunos/as

Consentimento Informado, Livre e de Esclarecimento

Eu, Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama, aluna do 2º ano do Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia – ISMAI, venho solicitar a tua autorização para participares numa investigação científica. Pretendo compreender a tua perceção da tua relação com os/as teus/tuas professores/as.

A tua participação é voluntária, não sendo oferecida qualquer remuneração, gratificação ou custo. A qualquer momento, poderás solicitar novas informações sobre a presente investigação, bem como revogar o consentimento e abandonar o trabalho prático. A equipa de investigação colocou-se à disposição para posteriores esclarecimentos pelo email anagama4@gmail.com

Pela aluna responsável:

(Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama)

.....

“Eu _____ declaro que concordo com a minha participação conforme me foi proposto e explicado pela aluna que assina este documento. Declaro ainda que foi dada a oportunidade de esclarecer todas as dúvidas respeitantes ao tipo deste trabalho prático.

Assim, autorizo a sua realização nas condições em que me foram explicadas e que constam deste documento.”

..... (local),/...../..... (data)

Assinatura

.....

Anexo D

Consentimento Informado dos/as Professores/as

Consentimento Informado, Livre e de Esclarecimento

Eu, Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama, aluna do 2º ano do Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia – ISMAI, encontro-me a realizar a minha dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Luís Baptista de Sá Machado e da Professor Doutora Márcia Helena de Sá Marques da Silva Machado. De acordo com a linha de investigação, pretendo compreender a relação entre professor/a-aluno/a. Para tal, venho por este meio solicitar a sua participação.

Em congruência com o Código Ético e Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, será garantido a confidencialidade em todos os materiais resultantes da investigação. A sua participação é voluntária, não sendo oferecida qualquer remuneração ou gratificação. A qualquer momento, poderá solicitar novas informações sobre a presente investigação, bem como revogar o consentimento e abandonar o trabalho prático. A equipa de investigação colocou-se à disposição para posteriores esclarecimentos pelo email anagama4@gmail.com

Pela responsável:

(Ana Patrícia Lascazas de Couto Gama)

.....
“Eu _____ declaro que concordo com a minha participação conforme me foi proposto e explicado pela aluna que assina este documento. Declaro ainda que foi dada a oportunidade de esclarecer todas as dúvidas respeitantes ao tipo deste trabalho prático.

Assim, autorizo a sua realização nas condições em que me foram explicadas e que constam deste documento.”

..... (local),/...../... .. (data)

Assinatura

.....

Anexo E

Folha de Rosto dos Questionários para Alunos/as



Relação interpessoais entre professores/as e alunos/as, ajustamento psicológico, empatia e dinâmicas de funcionamento da sala de aula

Antes de iniciar

Por favor tem em consideração as instruções fornecidas no início do questionário. As respostas devem ser espontâneas e o mais sinceras possíveis.

A tua participação é voluntária.

Se sentires desconforto podes desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento. Todas as informações fornecidas são anónimas e confidenciais.

Obrigada pela colaboração e ajuda,

Ana Gama

Anexo F

Folha de Rosto dos Questionários para Professores/as



Relação interpessoais entre professores/as e alunos/as, ajustamento psicológico, empatia e dinâmicas de funcionamento da sala de aula

Antes de iniciar

Por favor tenha em consideração as instruções fornecidas no início do questionário. As respostas devem ser espontâneas e sinceras.

A sua participação é voluntária.

Se sentir desconforto pode desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento.

Todas as informações fornecidas são anónimas e confidenciais.

Obrigada pela sua colaboração,

Ana Gama

Anexo G

Questionário Sociodemográfico para Alunos/as

Questionário Sociodemográfico

Este questionário é anónimo, confidencial e não envolve qualquer tipo de custos. As informações recolhidas destinam-se a investigação científica.

A tua participação é voluntária!

Lê todas as perguntas com atenção antes de responder. Responde com o máximo de sinceridade.

Quando for necessário assinala a tua resposta com um “X”.

Obrigado pela tua colaboração!

1. Idade: _____ (neste momento)

2. Sexo: Masculino _____ Feminino _____

3. Nacionalidade: _____

4. Ano de escolaridade: _____ ano

Com quem vives?

Mãe		Pai		Irmão(s)		Irmã(s)		Avó	
Avô		Tio		Tia		Outro(s)			

5. Profissão da Mãe: _____

5.1. Idade: _____

5.2. Habilitações Académicas da Mãe:

1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano	
6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		10º ano	
11º ano		12º ano		Licenciatura		Mestrado			
Pós Graduação				Doutoramento					

6. Profissão do Pai: _____

6.1. Idade: _____

6.2. Habilitações Académicas do Pai:

1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano	
6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		10º ano	

11º ano		12º ano		Licenciatura		Mestrado	
Pós Graduação				Douturamento			

7. Tens irmão?

1 irmão/ã		2 irmãos/ãs		3 irmãos/ãs		4 ou mais irmãos/ãs	
-----------	--	-------------	--	-------------	--	---------------------	--

7.1. Se sim, qual é a idade?

8. Alguma vez reprovaste? Sim _____ Não _____

8.1. Se sim, quantas vezes: _____

8.2. Se sim, em que ano(s): _____

8.3. Se sim, qual o motivo: _____

9. Se pensares nos/as professores/as que já tiveste e tens, qual é o/a que tem mais significado, importância para ti? O/a meu/minha professor/a do:

Pré-escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
Outro:							

9.1. Esse/a professor/a tem esse valor ou importância por causa de coisas...

Boas/Positivas		Más/Negativas	
----------------	--	---------------	--

10. Utilizando a escala apresentada, diz quanto gostas ...

	Nada	Pouco	Mais ou Menos	Muito
De estar na escola?				
Das aulas?				
De estudar?				
De aprender?				

Anexo H

Questionário Sociodemográfico para Professores/as

Questionário Sociodemográfico

Este questionário é anónimo, confidencial e não envolve qualquer tipo de custos. As informações recolhidas destinam-se a investigação científica.

A sua participação é voluntária!

Pedimos que leia todas as perguntas com o máximo de atenção antes de responder, fazendo-o da forma mais sincera possível. Quando for necessário assinale a sua resposta com um “X”.

Obrigado pela sua colaboração!

1. Idade: _____ (no momento de resposta)

2. Sexo: Masculino _____ Feminino _____

3. Nacionalidade: _____

4. Agregado familiar? _____

5. Estado civil:

Casado/a		União de facto		Divorciado/a		Solteiro/a		Viúvo/a	
----------	--	----------------	--	--------------	--	------------	--	---------	--

6. Tem filhos/as? Sim _____ Não _____

6.1. Se sim, com que idade? _____

7. Atualmente sou professor/a do (assinale todas as respostas que se apliquem):

Pré escolar		1º Ciclo		5º ano		6º ano		7º ano		8º ano	
9º ano		10º ano		11º ano		12º ano					

8. Sou professor/a há _____ anos

9. Sou Diretor/a de Turma? Sim _____ Não _____

10. Como considera atualmente a sua relação com os/as seus/suas alunos/as?

Muito Boa		Boa		Razoável		Má		Muito Má	
-----------	--	-----	--	----------	--	----	--	----------	--

11. Considera que a sua relação que manteve os/as seus/suas professores/as, quando era aluno/a, influencia-o/a enquanto profissional?

Sim _____ Não _____

11.1. Se sim, classifique como:

Muito: Uma grande parte de quem eu sou profissionalmente e como me comporto com os/as meus/ minhas alunos/as é influenciado pela boa ou má relação/experiência que tive com os/as meus/minhas professores/as.	
Razoável: É capaz de influenciar um pouco, mas não é regra.	
Nada: Em nada influência a minha forma de estar com os/as meus/minhas alunos/as.	

11.2. Se tivesse de escolher o/a professor/a que maior significado teve para si de que momento académico seria?

Pré-escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
Secundário		Universitário		Outro			

11.3. Esse/a professor/a tem esse valor ou importância acrescida, na sua opinião, por razões...

Boas/Positivas		Más/Negativas	
----------------	--	---------------	--

12. Considera que é capaz de resolver conflitos dentro da sala de aula de forma benéfica?

Sim _____ Não _____

12.1. Se sim, quão bom/boa se considera?

Muito Bom/ Boa		Bom/Boa		Razoável		Má		Péssima	
----------------	--	---------	--	----------	--	----	--	---------	--

13. Há alguma coisa que gostaria de melhor na sua sala de aula?

Sim _____ Não _____

13.1. Considera que é capaz de fazer essa mudança sozinho/a?

Sim _____ Não _____

13.2. Numa escala de 0 a 4 como se considera capaz?

0: Nada capaz	
1: Pouco capaz de fazer alguma coisa	
2: Provavelmente capaz de começar a fazer alguma coisa	
3: Capaz de fazer	
4: Muito capaz de fazer	

14. Considera que a sua postura e o seu envolvimento para com os/as alunos/as tem alguma influência no ajustamento psicológico dos/as mesmos/as?

Sim _____ Não _____

14.1. Considera que a relação que desenvolve com os/as alunos/as tem alguma influência no seu ajustamento psicológico?

Sim _____ Não _____