



Maria João Alves Ferreira da Conceição

Nº 21180

Aceitação-Rejeição pelos professores e a sua relação com a vivência dos alunos em meio escolar.

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Márcia Machado e do Professor Doutor Francisco Machado, Instituto Universitário da Maia

Outubro 2015

Aceitação-Rejeição pelos professores e a sua relação com a vivência dos alunos em meio escolar.

### **Dedicatória**

Aos meus pais por me ajudarem a concretizar os meus sonhos, que me permitiram chegar  
ate aqui e pelo apoio constante. Amo-vos.

### **Agradecimentos**

A realização desta dissertação não seria possível sem a disponibilidade, apoio, compreensão e orientação das diversas pessoas que me rodeiam em vários contextos da minha vida, agradeço:

Ao diretor da escola onde realizei o meu estágio curricular por me autorizar a aplicação dos questionários aos seus alunos e às suas alunas, bem como aos/às encarregados/as de educação que autorizaram os/as seus/suas filhos/as a participar nesta investigação, pois sem esta autorização não seria possível realizar esta investigação.

À minha orientadora de estágio Doutora Maria Fernanda Monteiro, por todo o apoio, disponibilidade, dedicação e compreensão.

Aos professores e às professoras da escola que me acompanharam nas turmas, pela sua disponibilidade, ajuda e compreensão.

Aos alunos e às alunas que participaram nesta investigação, pois sem eles não seria possível realizar esta investigação.

À minha orientadora Professora Doutora Márcia Machado e ao meu orientador Professor Doutor Francisco Machado pela disponibilidade, ajuda, atenção, compreensão que me dedicaram em todo este processo e sem as quais não seria possível alcançar este momento.

Às minhas amigas Daniela Silva e Filipa Alves pelo apoio, dedicação, compreensão e companheirismo.

Aos meus pais pois sem eles não estaria aqui, pelo apoio incondicional, pela força que me dão e acima de tudo pelo carinho e amor que me dão. Não há palavras para descrever quão agradecida eu estou.

E por fim, mas não menos importante, ao meu namorado pela compreensão, paciência, apoio e por me mostrar todos os dias que me ama e que poderei sempre contar com ele. Amo-te.

## **Resumo**

A presente investigação tem como finalidade avaliar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico, a satisfação escolar, a empatia e a solidão. De modo a cumprir com os objetivos propostos foi realizado um estudo quantitativo, utilizando cinco questionários: o TARQ (Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor) de Rohner (2005), Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davies, 1980), Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSD) (Asher, 1992), School Success Profile (Bowen & Richman, 2005) (SSP) e o Personality Assessment Questionnaire (PAQ) (Rohner, 2005). Relativamente à amostra desta investigação, esta é constituída por 214 alunos, cuja faixa etária varia entre os 12 e 17 anos de idade. Os principais resultados obtidos indicam que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição pelo professor e o ajustamento psicológico dos alunos, a satisfação dos alunos com a escola e a empatia. Verifica-se também que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição pelo professor e a solidão. Esta investigação sugere a importância da percepção de aceitação-rejeição na relação professor-aluno, quando relacionada com o ajustamento psicológico e a satisfação escolar dos alunos.

Palavras-chaves: Percepção de aceitação-rejeição pelo professor, satisfação escolar, ajustamento psicológico, empatia, solidão

### **Abstract**

This research aims to evaluate the relationship between the perception of acceptance-rejection by teacher, psychological adjustment, school satisfaction, empathy and loneliness. In order to meet the goals we conducted a quantitative study, using five questionnaires, the TARQ (Questionnaire of acceptance-rejection Teacher) of Rohner (2005), Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davies, 1980), Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSD) (Asher, 1992), School Success Profile (Bowen & Richman, 2005) (SSP) and Personality assessment Scale (PAQ) (Rohner, 2005). Regarding the sample of this research, it consists of 214 students whose age ranges between 12 and 17 years of age. The main results indicate a statistically significant negative correlation between the perception of rejection by the teacher and the psychological adjustment of students, student satisfaction with school and empathy. It also notes that there is a statistically significant positive correlation between the perception of rejection by the teacher and loneliness. This research suggests the importance of perception of acceptance-rejection in the teacher-student relationship, when related to psychological adjustment and school student satisfaction.

**Keywords:** Perception of acceptance-rejection by the teacher, school satisfaction, psychological adjustment, empathy, loneliness

## Índice

Introdução.....	9
Capítulo I – Revisão da Literatura.....	11
1- Aceitação-Rejeição Interpessoal.....	11
2. A qualidade das relações interpessoais nas escolas e a sua implicação ao nível da adaptação e satisfação dos alunos com a escola .....	15
2.1. Qualidade das relações interpessoais nas escolas .....	15
2.2. Adaptação e satisfação dos alunos com a escola.....	19
3. Ajustamento Psicológico .....	21
3.1. Empatia.....	21
3.2. Solidão e isolamento social .....	26
Capítulo II- Método .....	30
1. Objetivos.....	31
2. Problemas e hipóteses de investigação .....	31
3. Participantes.....	34
4. Instrumentos.....	36
4.1. Ficha Sociodemográfica.....	36
4.2. Teacher’s Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ).....	37
4.3. O School Success Profile (SSP) .....	38
4.4. Interpersonal Reactivity Index (IRI) .....	39
4.5. Personality Assessment Questionnaire (PAQ).....	39
4.6. Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSD) .....	40
5. Procedimentos.....	41
Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados .....	42
1. Análise dos Resultados .....	42
2. Discussão dos Resultados.....	47
Capítulo IV – Conclusão .....	50
Referências bibliográficas .....	52
Anexos.....	60

## Índice de Figuras

<b>Figura1.</b> Esquema das dimensões da Teoria Aceitação-Rejeição Parental (Ronher, R., Khaleque, A. & Cournoyer, 2012).....	12
---	----

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1.</b> Distribuição dos participantes por ano de escolaridade.....	34
<b>Tabela 2.</b> Ciclos em que os alunos ficaram retidos.....	35
<b>Tabela 3.</b> Profissão dos pais e mães dos alunos.....	36
<b>Tabela 4.</b> Dimensões do School Success Profile.....	38
<b>Tabela 5.</b> Análise descritiva das variáveis em estudo.....	42
<b>Tabela 6.</b> Correlação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo professor, a satisfação dos alunos com a escola e o clima de aprendizagem.....	43
<b>Tabela 7.</b> Correlação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo professor, o ajustamento psicológico e a empatia.....	44
<b>Tabela 8.</b> Correlação entre o apoio do professor, o envolvimento escolar e o evitamento de problemas.....	45
<b>Tabela 9.</b> Correlação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo professor e o aumento dos níveis de solidão nos alunos.....	46
<b>Tabela 10.</b> Diferenças entre o sexo dos alunos e a percepção de aceitação-rejeição pelos professores e a empatia.....	47

## Introdução

O desenvolvimento humano não é afetado apenas por fatores internos ao sujeito. De acordo com Bronfenbrenner (1979), este é afetado pelas interações entre os vários sistemas em que o sujeito está inserido e também pelas relações interpessoais que esta vai estabelecendo ao longo da sua vida. Estas relações que o sujeito vai estabelecendo tornam-se especialmente importantes quando se tratam de pessoas significativas. Uma vez que os professores são figuras significativas ao desenvolvimento do sujeito, tornou-se pertinente a realização de investigações sobre a percepção de aceitação-rejeição dos professores e o impacto desta percepção na vida das crianças (Ali, 2011).

Assim, este estudo tem por base a Teoria da Aceitação- Rejeição Interpessoal (Rohner, 1986), que procura prever e explicar as principais causas e consequências da percepção de aceitação e rejeição interpessoal em todo o mundo, com base em evidências de socialização e desenvolvimento da vida (Rohner, 1986). Rohner (1986) refere que dependendo da forma como o indivíduo percebe a aceitação-rejeição, este poderá desenvolver problemas comportamentais, emocionais, sociais, influenciando os seus pensamentos e atitudes. A percepção de aceitação-rejeição pode ter consequências negativas ou positivas que ocorrem em função da forma como o indivíduo interioriza os sentimentos de aceitação ou de rejeição ao longo da vida (Rohner, 1986).

Deste modo, sendo o professor uma das figuras significativas na vida das crianças e uma vez que assume um papel importante no seu desenvolvimento, torna-se pertinente estudar a percepção que os alunos têm de aceitação-rejeição pelo professor e de que modo esta percepção se encontra relacionada significativamente com o ajustamento psicológico dos alunos e a sua satisfação escolar.

Importa referir que esta investigação surge numa tentativa de aumentar o conhecimento acerca das variáveis em investigação e das possíveis relações significativas que possam existir entre elas.

Esta investigação encontra-se organizada em quatro capítulos, em que o Capítulo I engloba a revisão da literatura, onde se aborda a Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal, a Qualidade das Relações Interpessoais nas Escolas e a sua Implicação na Adaptação e Satisfação dos Alunos com a Escola e o Ajustamento Psicológico. O Capítulo II corresponde à parte metodológica, onde estão descritos os objetivos, os problemas e as hipóteses da investigação, bem como os procedimentos em que decorreu

Aceitação-Rejeição pelos professores e a sua relação com a vivência dos alunos em meio escolar.

a investigação, a caracterização da amostra e os instrumentos utilizados para a realização da investigação. No Capítulo III são apresentados os resultados obtidos e a sua respetiva análise, e a discussão dos mesmos, assim como a sua fundamentação teórica. Por fim, no Capítulo IV apresentamos uma conclusão desta investigação, onde consta uma análise crítica sobre os pontos fortes, as limitações desta investigação, bem como o que poderia ser melhorado. Para finalizar referimos qual foi o contributo desta investigação para o conhecimento científico e sugerem-se futuras investigações que poderão ser realizadas.

## Capítulo I – Revisão da Literatura

### 1- Aceitação-Rejeição Interpessoal

De acordo com Bronfenbrenner (1979), o ser humano não é única e exclusivamente produto das suas características biopsicológicas. As características dos contextos em que se encontra inserido e as relações que vai estabelecendo ao longo da vida também são fatores determinantes. Foi com base nestes pressupostos que Bronfenbrenner criou a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. Segundo esta teoria, todos os contextos em que o ser humano está inserido, quer seja o contexto familiar, social, cultural ou económico, encontram-se interligados e o sujeito vai-se moldando consoante as interações que vai estabelecendo com os diferentes contextos (Bronfenbrenner, 1986).

Bronfenbrenner, na sua Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, deu maior ênfase aos aspetos mais ligados ao contexto em detrimento das características biopsicológicas do sujeito (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tal facto veio reformular a presente teoria, que posteriormente se veio a designar de Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano que refere que interações do sujeito em desenvolvimento não são apenas influenciadas pelo contexto/meio, mas também pelas próprias características da pessoa. Esta nova reformulação da teoria juntou os principais componentes do modelo ecológico com novos elementos, em relações mais dinâmicas e interativas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Com esta nova visão, o desenvolvimento humano passou a ser encarado sob quatro fatores multidirecionais, nomeadamente o processo, que passou a ser o principal fator que leva ao desenvolvimento, uma vez que, engloba os diversos papéis do sujeito, as atividades do dia-a-dia e as várias interações do sujeito com os outros e com o meio; a pessoa; o contexto; e o tempo (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Portugal (1992) refere que Bronfenbrenner separa o desenvolvimento de acordo com dois aspetos: perceção e ação. A perceção refere-se à forma como o sujeito vê o mundo. A ação engloba as estratégias que o sujeito utiliza para superar as dificuldades com que se depara no seu desenvolvimento, de acordo com a sua perceção da realidade (Portugal, 1992).

É neste sentido que surge a IPARTheory (teoria da aceitação-rejeição interpessoal) que se baseia numa perspetiva ecológica em evidências de socialização e de desenvolvimento do indivíduo (Rohner, 1986). O principal objetivo desta teoria é prever

e explicar que implicações terá a percepção de aceitação e rejeição interpessoal, essencialmente a nível parental, em todo o mundo e nas mais variadas culturas (Rohner, 1986; Rohner, 2004). A IPART-Theory evoluiu da Teoria da Aceitação- Rejeição Parental (Rohner, 1986), em o objetivo é prever e explicar as principais causas e consequências da percepção de aceitação e rejeição interpessoal pelo mundo inteiro tendo como base evidências de socialização e desenvolvimento da vida (Rohner, 1986). A percepção de aceitação ou rejeição, quer pelos pais ou outros significativos, pode comprometer o ajustamento psicológico, cognitivo e comportamental do indivíduo (Rohner, 1986). Outras pessoas significativas são, por exemplo, os professores, o que levou à realização de investigações sobre a percepção de aceitação-rejeição pelo professor e o impacto desta percepção na vida das crianças (Ali, 2011).

Através de pesquisas que foram realizadas ao longo de meio século, foi possível verificar que a rejeição pode ser experienciada sob quatro principais expressões, nomeadamente: (1) frieza ou ausência de afetos; (2) hostilidade e agressividade; (3) indiferença e negligência; e (4) rejeição indiferenciada (Rohner, Khaleque & Cournoyer 2012). Na Figura 1 podemos analisar os comportamentos de aceitação e de rejeição parental definidos por Ronher (1975):

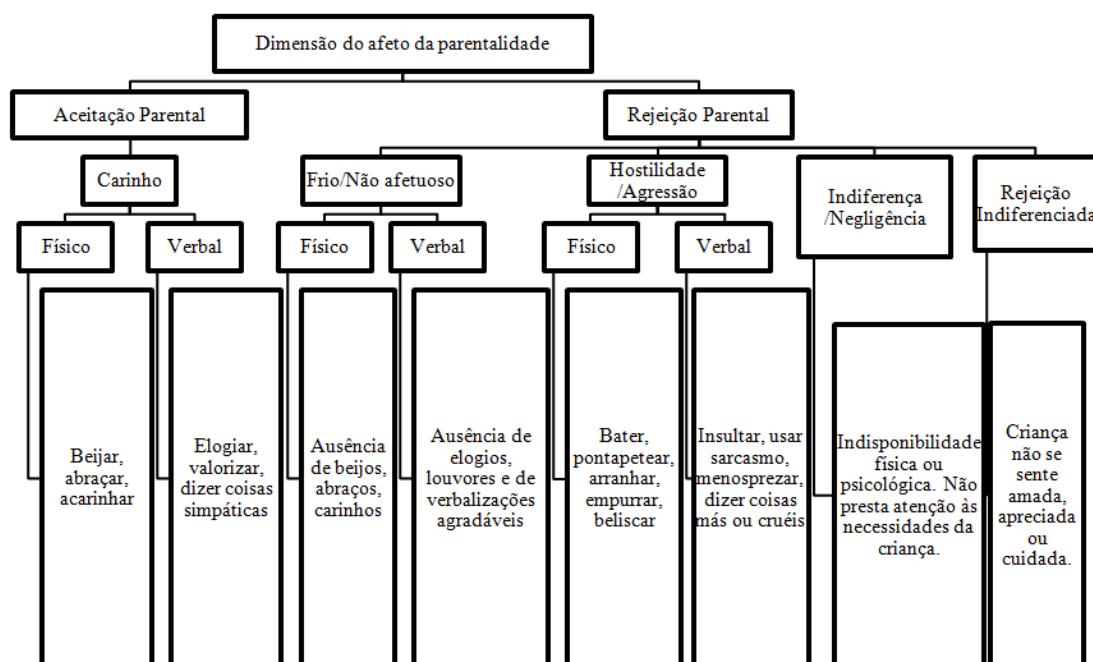


Figura 1.

Esquema das dimensões da Teoria Aceitação-Rejeição Parental (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Como foi possível verificar na Figura 1 (da esquerda para a direita), a aceitação caracteriza-se pela demonstração de afeto, e podemos verificar que as crianças que percebem comportamentos de aceitação parental são as que experienciam comportamentos quer físicos quer verbais como beijar, abraçar, acarinhar, elogiar, valorizar, dizer coisas simpáticas. A rejeição também é caracterizada por comportamentos físicos e verbais, nomeadamente, através de ausência de beijos, abraços, carinho, elogios, louvores e verbalizações agradáveis. Já a hostilidade/agressividade é expressa fisicamente através de bater, pontapear, arranhar, empurrar, beliscar; e verbalmente através de insultos, uso do sarcasmo, menosprezo, dizer coisas más e cruéis. A indiferença/negligência é expressa através da impossibilidade física ou psicológica, não prestando atenção às necessidades da criança. Por último, a rejeição indiferenciada corresponde à crença que a criança tem de que a mãe ou o pai não se importam com ela ou que não a amam, ainda que não existam factos concretos de negligência ou falta de carinho (Rohner, 1975; Rohner, 1986;).

A IPARTheory divide-se em três subteorias, sendo elas a subteoria de coping, a subteoria dos sistemas socioculturais e a subteoria da personalidade (Rohner et al., 2012). A primeira, a subteoria de coping, pretende compreender o motivo pelo qual algumas crianças que experienciam a rejeição parental não desenvolvem desajustamento psicológico e conseguem lidar, a nível emocional, eficazmente com a perceção de serem rejeitadas. Segundo esta subteoria, para podermos compreender este fenómeno temos de recorrer a uma perspectiva multivariada, o que significa que não devemos ver o indivíduo isoladamente, mas antes como parte pertencente a um contexto (Rohner, 1986; Rohner et al., 2012). Esta perspectiva sugere, então, que é necessário ter em conta três fatores. O primeiro refere-se ao self, que engloba todas as características internas, sendo elas biológicas, representações mentais e as características externas. O segundo diz respeito às características pessoais e intrapessoais dos cuidadores, sendo necessário analisar com que frequência, duração e gravidade ocorrem os episódios de rejeição. Por fim temos o contexto, que se refere às interações que o indivíduo tem com outras pessoas significativas. É essencial termos sempre em conta estes três fatores uma vez que o indivíduo é produto da sua interação com o contexto (Rohner, 1986). A subteoria dos sistemas socioculturais procura perceber o que leva alguns pais a adotarem atitudes de aceitação (transmitem carinho e amor) e outros a adotarem atitudes de rejeição (serem agressivos e pouco afetuosos). A IPARTheory refere que na base do comportamento de aceitação ou rejeição estão os fatores psicológicos, familiares, culturais e sociais,

procurando perceber de que forma a sociedade e as crenças individuais exercem influência sobre as atitudes de aceitação e rejeição dos pais. Por último, a subteoria da personalidade tenta, não só, perceber se todas as crianças têm a mesma reação à percepção de aceitação ou rejeição parental ou de outras figuras significativas, mas também se os efeitos da rejeição em idades precoces se estendem até à velhice (Rohner, 1986; Rohner, 2004).

Ao analisarmos o fenómeno da aceitação e rejeição parental, torna-se necessário fazer a sua análise com base na dimensão do afeto da parentalidade que consiste numa dimensão ou *continuum* onde os sujeitos se podem inserir. Durante a infância, todos os indivíduos experienciaram mais ou menos amor pelos cuidadores e, desta forma, a dimensão afetuosa da parentalidade está relacionada com a qualidade do vínculo que existe entre a criança e os seus cuidadores. Este vínculo pode expressar-se nos comportamentos físicos, verbais e simbólicos, utilizados pelos cuidadores para demonstrar os seus sentimentos. Num dos extremos deste *continuum* encontra-se representada a aceitação parental, que engloba uma série de sentimentos positivos, sendo eles o carinho, afeto, amor, conforto, preocupação, educação e suporte, que as crianças percebem face aos seus cuidadores. Por sua vez, no extremo oposto deste *continuum* encontra-se a rejeição parental, onde se encontra a ausência dos comportamentos e sentimentos presentes na aceitação parental e, por outro lado, pela presença de comportamentos que se tornam dolorosos física e psicologicamente (Rohner, 1986; Rohner, 2004).

Rohner (1986) refere que dependendo da forma como o indivíduo percebe a aceitação-rejeição, este poderá desenvolver problemas comportamentais, emocionais, sociais, influenciando os seus pensamentos e atitudes. A percepção de aceitação-rejeição pode ter consequências negativas ou positivas que ocorrem em função da forma como o indivíduo interioriza os sentimentos de aceitação ou de rejeição ao longo da vida. Se a educação parental for baseada em comportamentos agressivos ou hostis, há uma maior probabilidade de as crianças desenvolverem esses mesmos comportamentos (Rohner, 1986). No entanto, esta não é a única consequência que a percepção de rejeição pode desencadear. De acordo com a subteoria da personalidade quando uma criança experiencia sentimentos de rejeição poderá vir a desenvolver desajustamento psicológico.

Segundo Rohner (1986), o indivíduo é dotado de algumas capacidades cognitivas sociais específicas que o ajudam a lidar com situações de rejeição, nomeadamente, a autodeterminação, que exerce controlo sobre o acontecimento e a despersonalização

(Rohner, 1986). Todavia, estas capacidades podem encontrar-se mais fragilizadas quando o indivíduo passa por situações de rejeição (Rohner et al., 2012).

A IPARTheory mostra-nos, como foi possível verificar ao longo desta revisão bibliográfica, que o amor, o carinho e o afeto são fundamentais ao bom desenvolvimento humano. Por outro lado, a sua falta pode trazer várias consequências, uma vez que existem crianças que não conseguem lidar bem com a perceção de se sentirem, de alguma forma, rejeitadas.

## **2. A qualidade das relações interpessoais nas escolas e a sua implicação ao nível da adaptação e satisfação dos alunos com a escola**

### **2.1. Qualidade das relações interpessoais nas escolas**

A escola é um microsistema onde se desenvolvem diversos relacionamentos interpessoais entre professores, alunos e a restante comunidade escolar e é neste leque de relações que podemos encontrar a relação professor-aluno. A escola assume um papel crucial, uma vez que fornece todo um conjunto de ferramentas e habilidades fundamentais ao desenvolvimento da criança, e é neste processo que o professor desempenha um papel essencial. Para Ali (2011), a relação da criança com o professor constitui-se como um importante fator ao seu desenvolvimento, sendo esta relação fundamental à adaptação da criança à escola e ao bom ambiente de sala de aula (Erkamn, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010). Segundo Davis (2003), uma relação professor-aluno baseada no afeto e no apoio está relacionada com a diminuição de problemas comportamentais nos alunos, melhores resultados escolares, desenvolvimento do auto-conceito, mais competências sociais e uma maior tolerância a sentimentos de frustração (Davis, 2003 as cited in Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010).

Estudos realizados em torno da díade professor-aluno referem que os professores podem assumir diversos tipos de comportamento para com os alunos. Alguns professores podem adotar um comportamento mais sociável, próximo e afetivo, enquanto outros professores podem ser mais distantes e menos afetuosos, o que poderá influenciar a motivação, o comportamento e o rendimento dos alunos na escola (Maulana, Opdenakker, Brok, & Boskera, 2011).

Outros estudos realizados em torno da relação professor-aluno pretendiam verificar se existiam diferenças entre rapazes e raparigas no que se refere à perceção de

aceitação e de rejeição por parte dos professores. Assim, estudos que foram realizados nos Estados Unidos e na Turquia referem que os rapazes percecionam mais rejeição por parte dos professores do que as raparigas (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Todavia, um outro estudo realizado na Índia comprovou que os rapazes percecionam mais aceitação por parte dos professores do que as raparigas, embora ambos percecionem atitudes aceitantes dos seus professores (Parmar & Rohner, 2010). Em discordância com os estudos anteriores, um estudo realizado na Estónia e no Bangladesh, demonstrou que não existem diferenças significativas na perceção de aceitação-rejeição por parte do professor em rapazes e raparigas (Rohner, Khaleque, Elias & Sultana 2010). Uma boa relação entre o professor e os seus alunos constitui-se como um importante elemento, uma vez que esta relação é em muito semelhante à relação entre pais e filhos (Erkman et al., 2010; Siqueira, Neto & Florêncio, 2011).

Quando esta díade é caracterizada pelo conflito, esta pode originar comportamentos negativos, interações em que professor e aluno entram em divergência e problemas a nível emocional (Birch & Ladd, 1998). Para além disto, uma relação conflituosa entre professor-aluno, pode desencadear, também, dificuldades de aprendizagem e retenção de ano (Rohner et al, 2010). Segundo Davis (2003), uma boa relação professor-aluno está relacionada com melhores resultados escolares, bem como com a diminuição de problemas comportamentais nos alunos, desenvolvimento do auto-conceito, mais competências sociais e uma maior tolerância a sentimentos de frustração (Davis, 2003 as cited in Rohner et al., 2010).

Assim, a relação professor-aluno é fundamental para que exista um desenvolvimento saudável dos alunos na escola, principalmente em momentos de transição escolar, uma vez que, o tipo de relação entre ambos poderá afetar o rendimento escolar dos alunos e o seu sentimento de pertença na escola (Hughes & Kwok, 2007; Myers & Pianta, 2008; Stipek & Miles, 2008; Wentzel, 1997). Tulviste & Rohner (2010) na sua pesquisa referem alguns estudos que demonstram que uma boa relação entre professor-aluno está relacionada com resultados académicos mais positivos, com o aumento da motivação, com a melhoria do comportamento, com um maior envolvimento dos alunos com a escola e com um auto-conceito mais positivo (Tulvist & Rohner, 2010). Por sua vez, o sentimento de pertença ao contexto escolar é um aspeto importante, na medida em que, quando o aluno se sente integrado na sua escola este irá participar mais em contexto de sala de aula e nas atividades escolares. Este sentimento de pertença ao contexto escolar relaciona-se com um sentimento de bem-estar, que uma relação afetiva

entre professor-aluno pode originar. Por outro lado, quando o aluno sente que não pertence à escola, este poderá sentir-se deslocado podendo vir a desenvolver sentimentos negativos (Siqueira et al., 2011).

Tal como refere Vieira (2005), as pessoas agem e reagem de acordo com a percepção que têm dos outros, assim como dos contextos em que se encontram, das situações que vivenciam e, desta forma, os alunos vão agir e reagir de acordo com a percepção que têm do professor. Assim, o tipo de relação estabelecida entre professor-aluno é, em grande parte, influenciada pela percepção, que num contato inicial o professor ou o aluno cria entre ambos (Andrade, 2012). Atualmente tem-se observado que, se este contato inicial entre professor-aluno se basear na afetividade ajuda o professor a motivar os alunos, conquistando a sua confiança e ajudando a que o professor conheça melhor os seus alunos (Siqueira et al., 2011).

Neste sentido, a teoria da aceitação-rejeição parental surge numa perspetiva mais abrangente, passando a compreender as relações dos indivíduos com outras figuras significativas, tais como os professores. Como já foi possível verificar anteriormente, a teoria da aceitação-rejeição procura prever e explicar quais as principais causas e consequências da percepção de aceitação-rejeição. Assim, a percepção de aceitação e de rejeição quer pelos pais quer pelos professores pode comprometer o ajustamento psicológico, cognitivo e comportamental das crianças (Rohner, 2010).

Saltini (2008) refere que o professor necessita de conhecer e ouvir os alunos, sendo que este conhecimento não se pode basear apenas na estrutura física, biológica e psicossocial do aluno, mas também na sua componente afetiva. Este conhecimento dos alunos deve ter sempre em conta as particularidades de cada um, mostrando-lhes a importância de um bom relacionamento entre ambos. Salienta, ainda, a importância da criação de um vínculo afetivo entre o professor e o aluno, tendo a consciência de que se trata de uma criança e que toda ela é dotada de sentimentos, vontades e de necessidades não só físicas mas também afetivas. É esta relação baseada na afetividade que permite ao professor trabalhar com os alunos valores como o respeito, a honestidade e a generosidade (Saltini, 2008 as cited in Siqueira et al., 2011).

Kourkoutas (2011) acrescenta ainda um importante aspeto desta relação entre professor-aluno, uma vez que muitas vezes, os alunos vêem o professor não só como a pessoa que lhes ensina e lhes transmite conhecimentos mas, também como um modelo a seguir, e até mesmo como um amigo ou um confidente (Kourkoutas, 2011 as cited in Baptista, 2012). Neste sentido, Cunha (2008) explica que *“a postura do professor deve*

*influenciar de forma positiva, realçando pontos fortes do seu carácter que despertem no aluno o desejo de aprender, de querer adquirir valores e virtudes, transformando-se em um cidadão crítico, consciente e que saiba exercer de forma participativa a sua cidadania”* (Cunha, 2008 cited in Siqueira et al., 2011, p.9).

De acordo com Harrison, Clarke e Ungerer (2007), a percepção que os alunos têm de aceitação ou de rejeição por parte do professor encontra-se relacionada com a forma como os alunos encaram a escola, isto é, se gostam ou não gostam de andar na escola ou se até a evitam. Quer isto dizer que, uma criança que percecionasse uma atitude de rejeição por parte do professor irá gostar menos de ir para a escola do que uma criança que percecionasse uma atitude de aceitação por parte do professor. Estes fatos permitem-nos concluir que a percepção de aceitação-rejeição por parte do professor exerce influência na forma como os alunos encaram a escola (Harrison, Clarke & Ungerer, 2007).

Assim, uma relação afetuosa entre professor-aluno constitui-se como um meio facilitador do processo ensino-aprendizagem. Uma vez que, a componente afetiva exerce uma grande influência na cognição, quando uma criança sente que o professor demonstra afeto e respeito por ela, é provável que este aluno se interesse pela escola e pelo seu processo de aprendizagem (Siqueira et al., 2011).

Ali (2011) nos seus estudos, observou que os alunos que estabelecem uma boa relação com os seus professores e que se sentem apoiados apresentam resultados escolares mais satisfatórios em comparação com alunos que têm uma relação menos positiva com os seus professores.

Um outro estudo refere que existe uma correlação positiva entre a percepção de aceitação-rejeição que os alunos têm por parte do professor com o envolvimento dos alunos na escola (Grilo, Machado & Machado, 2012). E ainda um outro estudo aponta para uma correlação positiva entre a percepção que os alunos têm de aceitação-rejeição por parte do professor e o rendimento académico (Vieira, 2012).

Por fim, um estudo realizado por Tulviste e Rohner (2010) demonstrou que existe uma correlação significativa entre a percepção de aceitação-rejeição por parte do professor e o ajustamento psicológico dos alunos (rapazes e raparigas) (Tulviste & Rohner, 2010).

Podemos então concluir que a relação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento dos alunos tanto a nível emocional como a nível escolar, que vem a ter repercussões futuramente na idade adulta (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).

## **2.2. Adaptação e satisfação dos alunos com a escola**

A escola tem o importante papel de dar às crianças as ferramentas essenciais para se prepararem para o futuro e o papel do professor é indispensável em todo este processo. Esta relação entre professores e alunos é fundamental para o ajustamento das crianças ao ambiente escolar, e as expectativas que os alunos criam dos seus professores influenciam a percepção e as atitudes dos alunos em relação à escola (Erkman et al., 2010).

Lee (2007) procurou perceber os efeitos da relação professor-aluno, na adaptação dos alunos à escola. Para tal, realizou um estudo com alunos da Coreia do Sul que revelou uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o sentimento de confiança dos alunos e a sua adaptação a escola, com a sua motivação para os estudos e o seu desempenho escolar. Todavia, a correlação mais forte verifica-se entre a confiança dos alunos e a sua adaptação à escola (Lee, 2007 as cited in Erkman et al., 2010).

Birch e Ladd (1997) realizaram, também, um estudo no âmbito da adaptação escolar dos alunos e identificaram três aspetos da relação professor-aluno que afetam a adaptação dos alunos à escola, sendo eles a proximidade, a dependência e o conflito. Por proximidade entende-se o nível de comunicação aberta entre o professor e o aluno, sendo que um professor mais afetuoso promove sentimentos e atitudes positivas em relação à escola. A dependência é encarada como uma excessiva dependência do aluno face ao professor. Esta dependência pode alertar para um maior isolamento do aluno para com os pares e para a existência de sentimentos negativos face à escola. Por último, o conflito poderá afetar a adaptação do aluno a escola, uma vez que pode desenvolver sentimentos de raiva e ansiedade no aluno que pode levar ao aumento do abandono escolar (Birch & Ladd, 1997 as cited in Erkman et al., 2010).

Davis (2001) refere que quando os alunos têm problemas de relacionamento com os professores eles encaram a sua vida académica como sendo constrangedora, repetitiva, solitária e insignificante (Erkman et al., 2010).

Desta forma, as escolas podem ser vistas como tendo dois climas distintos, sendo um deles positivo e o outro negativo. Um ambiente positivo é aquele que promove nos alunos sentimentos de respeito, apoio, aceitação e de pertença (Erkman et al., 2010). Por outro lado, um ambiente escolar negativo promove sentimentos de injustiça nos alunos, o que pode levar a que os alunos se sintam rejeitados. Os comportamentos abusivos por parte do professor estão relacionados com o ambiente escolar negativo e podem provocar sentimentos de insegurança nos alunos. Estes comportamentos têm efeitos a curto e a

longo prazo nos alunos, que poderá conduzir a uma inadaptação dos alunos à escola, a uma falta de motivação, ao insucesso escolar e à baixa auto-estima (Erkman et al., 2010).

Os professores têm um papel muito importante no desenvolvimento do aluno. Tanto os professores como as escolas devem proporcionar aos alunos um ambiente que os motive, que melhore o seu desempenho académico e o seu ajustamento psicológico. Os alunos que têm bom relacionamento com os seus professores apresentam níveis mais altos de ajustamento social e emocional. Jennings e Greenberg (2009) no seu estudo concluíram que um professor que estabeleça uma boa relação com os seus alunos e que faça uma boa gestão de sala de aula está relacionado com um ambiente de sala de aula saudável. Referem, também, que um ambiente de sala de aula saudável está diretamente relacionado com os resultados académicos para além de um desenvolvimento social e emocional saudável (Jennings & Greenberg, 2009 as cited in Parmar & Rohner, 2010).

Davis (2003) na sua pesquisa demonstra que um bom relacionamento entre professores e alunos é promotor de aceitação por parte dos pares, melhorando de igual modo o desempenho académico e o envolvimento escolar (Davis, 2003 as cited in Parmar & Rohner, 2010).

Ainda Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi (2002) concluíram que a relação professor-aluno se encontra associada ao ajustamento, ao envolvimento e ao desempenho escolar dos alunos, bem como à perceção de aceitação pelos pares. Descobriram, também, que os alunos que estabelecem relações menos positivas com os seus professores sentem-se menos envolvidos na comunidade escolar, aumentando o absentismo escolar e diminuindo o desempenho académico (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi, 2002 as cited in Rohner, Parmar & Ibrahim, 2010). Por fim, uma boa relação professor aluno, afeta não só o desenvolvimento social e emocional dos alunos, mas também se poderá verificar o seu efeito na idade adulta (Rohner et al., 2010).

Harrison et al. (2007) afirmam que a perceção de aceitação por parte dos professores apresenta uma forte correlação com a satisfação dos alunos com a escola e uma correlação negativa com absentismo escolar (Harrison et al., 2007 as cited in Rohner et al., 2010). Ainda Wentzel (2002) referiu que a perceção de aceitação por parte dos professores está significativamente relacionada com o aumento de competências sociais nos alunos, bem como a adoção de um comportamento mais responsável e a melhoria dos resultados académicos (Wentzel, 2002 cited in Rohner et al., 2010). Um estudo realizado por Reddy, Rhodes & Mulhal (2003), concluiu que o ajustamento psicológico dos alunos está relacionado com a perceção de aceitação por parte dos professores e que qualquer

alteração a esta percepção pode ter consequências ao nível da depressão e da auto-estima dos alunos (Reddy, Rhodes & Mulhal, 2003 cited in Rohner et al., 2010).

Os resultados do estudo de Rohner et al. (2010) comprovam que a percepção de aceitação quer seja parental ou por parte dos professores, está significativamente correlacionada com o ajustamento psicológico dos alunos. Os autores referem ainda, que estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por outros investigadores, como por exemplo Woolley et al. (Rohner et al., 2010).

Rohner et al. (2010) referem ainda que os alunos que se sentem emocionalmente apoiados pelos professores são alunos mais capazes de recorrer a estratégias de auto-regulação e tendem a estar mais envolvidos nas atividades escolares (Rohner et al., 2010).

### **3. Ajustamento Psicológico**

#### **3.1. Empatia**

Atualmente têm surgido cada vez mais estudos relativos à empatia nas crianças. O interesse nesta área deve-se a um aumento da preocupação por parte de pais, professores e outras entidades envolvidas na educação de crianças e adolescentes (Motta, Falcone, Clark & Manhães, 2006).

A empatia assume uma elevada importância a nível social e apresenta uma área bastante abrangente, tal como referem estudos recentes que demonstram que a empatia se encontra envolvida com aspetos cognitivos e afetivos do indivíduo. Assim, a empatia constitui-se como uma ferramenta essencial ao desenvolvimento sociocognitivo das crianças quer seja no que se refere à aceitação por parte dos pares, no ajustamento social, nos resultados escolares ou até mesmo na saúde mental das crianças (Motta et al. 2006).

Para Eisenberg & Strayer (1987), a empatia corresponde a uma resposta afetiva que ocorre quando o sujeito toma consciência dos sentimentos de outrem e é capaz de sentir essa mesma emoção (Eisenberg & Strayer, 1987 as cited in Cecconello & Koller, 2000).

Já Hoffman (1991, 2003) define o conceito de empatia como sendo a capacidade que o indivíduo tem de se colocar no lugar de outra pessoa, deduzindo quais os seus sentimentos. A partir deste reconhecimento que o sujeito faz dos sentimentos do outro, é permitido ao sujeito dar uma resposta afetiva que se adegue mais à situação do outro (Hoffman, 1991, 2003 as cited in Galvão, Camino, Gouveia & Formiga 2010).

De uma forma mais abrangente, pode definir-se a empatia como sendo uma competência social da qual fazem parte três fatores, nomeadamente, a cognição, a afetividade e o comportamento. O primeiro, o fator cognitivo, corresponde à capacidade de se colocar no lugar do outro e de compreender os seus pensamentos e sentimentos. O segundo fator, a afetividade, refere-se a uma competência para experienciar sentimentos de compaixão e ao mesmo tempo, preocupar-se com o bem-estar do outro. Por último, o comportamento, corresponde à capacidade de demonstrar ao outro que se compreende os seus pensamentos e sentimentos (Falcone, 1998 cited in Motta et al. 2006).

Podemos assim concluir que a empatia corresponde a uma capacidade de comunicação que os indivíduos têm que está diretamente relacionada com laços afetivos e com relacionamentos interpessoais (Motta et al. 2006).

A empatia influencia positivamente a qualidade das relações sociais e, segundo um estudo realizado por Falcone (1998), o aumento dos níveis de empatia leva a uma diminuição dos relacionamentos interpessoais conflituosos e a uma melhoria na qualidade das relações (Falcone, 1998 cited in Motta et al. 2006).

Em contrapartida, quando esta capacidade se encontra pouco desenvolvida pode prejudicar a saúde psicológica e as relações sociais do indivíduo, levando a um aumento dos preconceitos sociais e do desrespeito pelos direitos do outro (Motta et al. 2006).

O contexto assume um papel importante no desenvolvimento da empatia nas crianças, uma vez que os ambientes negligentes e abusivos dificultam o desenvolvimento desta competência. O facto é que existem muitas crianças que se desenvolvem nestes contextos que acabam por comprometer o seu bem-estar psicológico. Contudo, verifica-se que nem todas as crianças que crescem em contextos mais desfavoráveis, desenvolvem problemas. Algumas crianças são mais resilientes, ou seja, têm a capacidade de se adaptar a esses mesmos contextos conseguindo desenvolver habilidades sociais. Por outro lado, a empatia desenvolve-se mais facilmente em crianças que se encontrem num contexto onde ela possa experienciar uma variedade de sentimentos, que a satisfaça física e emocionalmente e que diminua o seu egocentrismo (Cecconello & Koller, 2000; Motta et al. 2006).

Sendo a família o primeiro meio de socialização das crianças, é aqui que ela desenvolve os seus primeiros relacionamentos sociais e afetivos e onde lhe são transmitidos, entre muitos outros, valores como o respeito, a compreensão, a solidariedade. A família é o primeiro microssistema em que a criança participa

diretamente e onde estabelece relações de maior proximidade com os pais e os irmãos (Valente, 2012).

As práticas educativas parentais têm sido mencionadas, nos estudos de Barnett (1992), como um dos meios facilitadores do desenvolvimento da empatia nas crianças. Segundo o autor, a disciplina indutiva é uma das práticas que ajuda a criança a adquirir competências empáticas. Esta prática educativa visa concentrar a atenção da criança no mal-estar que esta possa ter provocado a outra pessoa, levando-a a colocar-se no seu lugar. O objetivo desta prática é levar a criança a perceber de que forma o seu comportamento afeta o outro e, assim, desenvolver as suas capacidades empáticas, promovendo a adoção de um comportamento mais voltado para os outros (Barnett, 1992 as cited in Motta et al. 2006).

A partilha de emoções é de grande importância para a expressividade emocional e para o desenvolvimento de relações mais empáticas. É só seio familiar que as crianças aprendem a lidar com as suas emoções e a expressá-las, através das experiências afetivas que a criança tem com os pais e os irmãos. De acordo com Garner, Jones e Miner (1994), quando as crianças percebem apoio parental após experienciarem emoções negativas, isto proporciona que, posteriormente, ela consiga controlar as suas emoções e seja capaz de reconhecer as emoções do outro (Garner, Jones e Miner, 1994 as cited in Cecconello & Koller, 2000).

Roberts & Strayer (1996) relacionam o desenvolvimento da empatia com a expressão emocional, quer sejam emoções positivas ou negativas. As crianças que vivenciam emoções como o medo, a tristeza e a felicidade, que são capazes de identificar e aceitar essas emoções e que se conseguem controlar em situações de raiva, são as que desenvolvem melhor as suas competências empáticas (Roberts & Strayer, 1996 as cited in Cecconello & Koller, 2000).

As crianças normalmente adotam comportamentos mais empáticos com pessoas que elas próprias entendem como sendo mais semelhantes a elas, quer em aparência física (idade, sexo e etnia), quer em vivências pessoais parecidas. Um estudo realizado por Barnett (1992) demonstrou que uma criança comporta-se mais empaticamente com uma criança que está triste, se ela própria já tiver passado por uma situação semelhante. A criança deve ser estimulada a encarar os outros como sendo semelhantes a ela e para tal deve ser-lhe proporcionado ambientes em que possa estar em contacto com emoções variadas, aumentando a sua sensibilidade a situações desagradáveis para os outros (Barnett, 1992 as cited in Motta et al. 2006).

O estudo realizado por Motta et al. (2006) comprovou a existência de uma correlação positiva entre as variáveis práticas educativas e empatia. Quando mais positivas são as práticas educativas, mais empáticas são as crianças. Do mesmo modo que as práticas educativas influenciam a empatia, pode acontecer que a empatia influencie as práticas educativas mais positivas. Ambas as possibilidades podem ser consideradas, sendo que a combinação de ambas seja o mais provável (Motta et al. 2006).

Não é apenas a família e as suas as práticas educativas que se encontram relacionadas com a empatia nas crianças. No microsistema família do qual acabamos de falar, estão também incluídas as relações de amizade, os vizinhos, os grupos de atividade aos quais a criança possa pertencer e, até mesmo, a escola (Cecconello & Koller, 2000; Valente, 2012). As relações de amizade entre pares são também um fator determinante do desenvolvimento da empatia nos mais jovens e são muitos os autores que referem estas relações como sendo um dos fatores que exercem influência sobre as habilidades sociais das crianças (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996 as cited in Cecconello & Koller, 2000; Newcomb & Bagwell, 1996 as cited in Cecconello & Koller, 2000; Price & Ladd, 1986 as cited in Cecconello & Koller, 2000). As relações entre pares ajudam as crianças a adquirir habilidades fundamentais para se desenvolverem a nível cognitivo, social e emocional, fomentando nas crianças recursos emocionais que as ajudam a adaptarem-se ao meio ambiente (Cecconello & Koller, 2000).

Segundo a abordagem ecológica, as relações entre pares e a adaptação das crianças ao meio ambiente são favorecidas pelas transições ecológicas. Estas transições correspondem ao momento em que a criança começa a alargar as suas relações e a frequentar outros ambientes, para além do familiar. A participação da criança em novos ambientes leva a que esta adquira novos papéis, dependendo do contexto. Esta aquisição de novos papéis exige que a criança adeque o seu comportamento aos diversos contextos em que se insere e esta é uma competência importante quando se fala em habilidade social, pois dela depende a sua adaptação a ambientes diferentes (Cecconello & Koller, 2000).

Desta forma, a transição ecológica e a habilidade social da criança dependem da relação empática que esta é capaz de criar quer com os pares, quer com outros adultos. Se a criança for socialmente competente, ela irá ter a sensibilidade e a capacidade empática necessárias para que se possa relacionar com os pares, criar relações de amizade e de se adaptar a várias situações (Cecconello & Koller, 2000).

Por fim, importa fazer referência ao microsistema escola, de onde se destaca a relação professor-aluno, mas também, e não menos importante, o sucesso escolar. De acordo com Leal (2007), o sucesso escolar pressupõe a junção de vários fatores, nomeadamente, as práticas educativas, a aprendizagem, os conteúdos e a relação pedagógica entre professor-aluno (Leal, 2007 as cited in Valente, 2012). Vários autores referem que os professores relatam que os alunos com mais capacidades empáticas, são aqueles que estão mais predispostos à aprendizagem e com mais sucesso escolar (Martin, Drew, Gaddis & Moseley, 1998 as cited in Valente, 2007; Palinsin, 1986 as cited in Valente, 2007).

Para Goleman (2009), é fundamental que os alunos aprendam a lidar com situações de frustração, de angústia e de medo, e que a sua convivência com os pares e com professores ajuda a que sejam alunos mais participativos no seu processo de aprendizagem. Para tal, é necessário que os alunos aprendam a reconhecer as emoções, adquirindo competências emocionais (Goleman, 2009 as cited in Valente, 2012).

Se os alunos estiverem adaptados ao contexto escolar, estes são capazes de manifestar emoções mais positivas (entusiasmo, otimismo, interesse), estando mais envolvidos no meio escolar e apresentando comportamentos mais empáticos. Ao demonstrarem mais as suas emoções, estes alunos acabam por apresentar um autoconceito mais ciente das suas capacidades, sentindo-se mais competentes, o que levará a um aumento do seu interesse e motivação pela escola, que por consequência irá aumentar a sua autoestima (Valente, 2012).

Relativamente à relação professor-aluno, muitas vezes, esta é encarada, pelos alunos, como uma extensão, e até mesmo e de certa forma, como uma forma de compensar o relacionamento que estabelece com os cuidadores (Davis, 2003 as cited in Mota & Matos, 2010). Desta forma, se os alunos percecionarem que os professores se disponibilizam para os ouvir, os alunos sentem-se mais seguros e mais dispostos a manterem um relacionamento mais próximo com o professor. O que se pretende aqui, é demonstrar uma atitude aceitante perante os alunos fomentando comportamentos mais empáticos (Mota & Matos, 2010).

Por sua vez, se na sua relação com o professor, o aluno não for capaz de criar uma relação empática, baseada na amizade e na confiança, será maior a probabilidade de o aluno manifestar emoções menos positivas, nomeadamente, timidez, inibição, e uma autoconfiança baixa (Valente, 2012).

Não existindo uma vasta bibliografia que aborde a relação entre a percepção que os alunos têm de aceitação e de rejeição por parte do professor e a empatia, através desta revisão da literatura, é possível chegarmos a uma possível conclusão. Relativamente ao seio familiar foi possível constatar que as práticas educativas parentais e a percepção de apoio parental ajudam a criança a reconhecer as emoções dos outros e a controlar as suas próprias emoções, tornando-se mais empática. Já as relações de amizade foram encaradas como um fator crucial do desenvolvimento da empatia nas crianças, uma vez que as ajudam a adquirir habilidades sociais que favorecem a sua adaptação a diversos contextos. Se a criança se sentir adaptada e enquadrada nos diferentes contextos a que pertence, ela irá adotar uma atitude mais empática para com os outros, criando relações de amizade positivas.

Ora se em relação à família e ao grupo de pares a percepção, por parte da criança, de uma atitude de maior apoio e de aceitação leva a que esta adote uma atitude mais empática para com o outro, é provável que, em relação à percepção de aceitação por parte do professor, o efeito seja o mesmo. Ou seja, se a criança percebe que o professor a aceita, a apoia e se disponibiliza para a ouvir, a probabilidade de ela ter uma atitude empática com esse professor aumenta. O contrário se poderá passar se a criança perceber uma atitude mais rejeitante por parte do professor.

### **3.2. Solidão e isolamento social**

A solidão assume um carácter universal e é descrita como um sentimento que provoca desconforto, perda e isolamento social. Ao mesmo tempo, o sentimento de solidão assume um papel de desenvolvimento dos indivíduos, levando estes a procurarem estabelecer relacionamentos interpessoais seguros e vinculativos (Bastos, Figueira & Costa, 2001, 2002).

A solidão tem vindo a ser definida de diversas formas e por vários autores. Alguns autores descrevem a solidão como sendo uma sensação desagradável, que provoca dor e medo, associada a uma visão negativa do mundo, a sentimentos depressivos e à inexistência de sentimentos de alegria (Fromm-Reichmann, 1959 as cited in Bastos et al., 2001,2002; Perlman & Peplau, 1981 as cited in Bastos et al., 2001,2002; Cassidy & Berlin, 1999 as cited in Bastos et al., 2001,2002).

Uma maior ênfase foi dada à definição de Parkhurst & Hopmeyer (1999), que descreve o sentimento de solidão como “uma sensação dolorosa de tristeza ou isolamento; ou seja, uma sensação de estar sozinho, separado, distanciado dos outros (...), associada

a um desejo de associação, contacto e proximidade” (Parkhurst & Hopmeyer, 1999, pp. 56 as cited in Bastos et al., 2001,2002).

Contudo, solidão não é sinónimo de isolamento social, uma vez que o sujeito pode estar sozinho sem se sentir só ou sentir-se só no meio de uma multidão (Peplau & Perlman, 1982; Perlman & Peplau, 1984; Qualter, Brown, Munn & Rotenberg, 2010).

A experiência da solidão ocorre quando os relacionamentos interpessoais dos indivíduos não correspondem às suas expectativas e às suas necessidades quer a nível qualitativo, quer a nível quantitativo. Assim, a sobrevalorização do afeto e da amizade leva a que, quando ocorre a perceção de rejeição, as pessoas se sintam afetadas emocionalmente (Bastos et al., 2001,2002; Wang, McDonald, Rubin & Laursen, 2012).

Ao longo dos anos a solidão tem sido analisada sob duas componentes, a cognitiva e a afetiva. A componente cognitiva refere a existência de uma diferença entre os relacionamentos interpessoais que os indivíduos desejam e os seus relacionamentos reais, quer a nível qualitativo, quer a nível quantitativo. Já a componente afetiva, integra as emoções mais negativas que o sujeito experiencia, tais como, desorientação, perda e solidão (Bastos et al., 2001,2002).

Contudo, para Weiss (1973), existem dois tipos de solidão, a social e a emocional. A solidão social ocorre quando o indivíduo perceciona que a sua rede de relacionamentos é deficitária. Já a solidão emocional ocorre quando o indivíduo sente falta de relacionamentos interpessoais mais próximos e vinculativos, onde se sinta integrado, seguro e apoiado (Weiss, 1973 as cited in Bastos et al., 2001,2002).

A vivência da solidão está relacionada com diversos problemas pessoais e sociais. Pessoas tímidas, depressivas, ansiosas, inseguras, com laços afetivos pouco sólidos, com ideias suicidas, com doenças físicas e com histórico de agressão e insucesso escolar e consumo de substâncias, são mais propensas a experienciar sentimentos de solidão (Bastos et al., 2001,2002).

Desta forma, para tentar explicar a origem da solidão, Weiss (1973) criou a Teoria das Necessidades Sociais. Esta teoria refere a solidão como sendo uma resposta a uma lacuna que o indivíduo tem na sua rede de relacionamentos interpessoais. Assim, a solidão ocorre quando o indivíduo sente que os seus relacionamentos não satisfazem as suas necessidades (Weiss, 1973 as cited in Bastos et al., 2001,2002).

Na maior parte dos casos, a solidão encontra-se associada à inexistência de relacionamentos interpessoais baseados no afeto, na intimidade e na vinculação ou

quando o indivíduo não tem um grupo social onde se sinta acolhido, apoiado e ao qual possa recorrer (Bastos et al., 2001,2002).

Winnicott (1957) refere que a solidão é uma capacidade que as crianças adquirem para estarem sozinhas, que é essencial para o seu processo de maturação e que é em grande parte influenciada pelo tipo de relação que a criança estabelece com as figuras de vinculação (Winnicott, 1957 as cited in Bastos et al., 2001,2002).

Nos últimos anos, a experiência da solidão em crianças e adolescentes tem sido alvo de estudo pelos investigadores da área. As investigações centram-se no impacto que a solidão tem no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Estas investigações basearam-se na teoria da vinculação para perceber o que poderá desencadear sentimentos de solidão em crianças e, paralelamente, perceber se existe relação entre o desenvolvimento da identidade e a percepção que os adolescentes têm da solidão (Bastos et al., 2001, 2002).

A necessidade de estudar o fenómeno da solidão em crianças e adolescentes surge da tentativa de compreender as consequências da solidão e do isolamento social ao nível do ajustamento psicológico, da qualidade de vida e da qualidade das relações interpessoais dos mais jovens (Bastos et al., 2001,2002).

Marcoen, Goossens & Caes (1987) nas suas investigações abordaram a solidão na adolescência recorrendo à perspetiva multidimensional da solidão. Esta perspetiva permite identificar a existência de diferentes níveis de solidão que o indivíduo sente na sua relação com os pais e com os pares e verificar qual a atitude do indivíduo face ao sentimento de solidão. Segundo esta perspetiva, a solidão pode ter origem devido a alterações que o indivíduo faz na sua rede de relacionamentos ou nas expectativas que tem desses mesmos relacionamentos (Marcoen, Goossens & Caes,1987 as cited in Bastos et al., 2001,2002).

Posteriormente Parkhurst & Hopmeyer (1999), explicaram a experiência da solidão através do Modelo Desenvolvidor de Compreensão da Solidão. Este modelo refere que existem diferenças na forma como a solidão ocorre em crianças e adolescentes e que os processos desenvolvimentais influenciam a propensão a vivenciar sentimentos de solidão (Bastos et al., 2001,2002).

Bérubé & Joshi (1998) referem que crianças e adolescentes se constituem como um dos grupos mais propensos a experienciar sentimentos de solidão (Bastos et al., 2001, 2002). Este fato, vai ao encontro da Teoria do Desenvolvimento Psico-social criado por Erikson (1950), que refere que o facto de os adolescentes passarem pela crise de

identidade vs. isolamento, os torna mais suscetíveis a experienciarem sentimentos de solidão (Neto & Barros, 2001).

De acordo com Brennan (1982), as principais causas do aparecimento da solidão nos mais jovens, advêm das mudanças desenvolvimentais características destas idades. Estas mudanças para além de estarem relacionadas com a aquisição de uma maior autonomia e da construção da sua identidade pessoal, engloba também, situações como por exemplo o divórcio dos pais. Assim, o facto de os adolescentes passarem por uma fase de crise de identidade vs. necessidade de estar só, torna-os um grupo vulnerável à experiência da solidão (Brennan, 1982 cited in Bastos et al., 2001,2002).

A adolescência é caracterizada por diversas mudanças que, por si só, se tornam um fator de risco para que o sentimento de solidão surja, uma vez que, é nesta fase que os adolescentes procuram ser menos egocêntricos e tentam colocar-se no lugar do outro. É também nesta fase que os adolescentes adquirem uma maior autonomia e procuram o estabelecimento de relacionamentos mais próximos e sólidos (Bastos et al., 2001, 2002).

Deste modo, as relações que os adolescentes estabelecem com o seu grupo de pares assumem um papel importante quando se fala em solidão, uma vez que a perceção de rejeição pode levar a sentimentos de solidão. Estudos realizados mostram-nos que os rapazes apresentam mais sentimentos de autovalorização, mas que quando comparados com as raparigas, sentem-se mais rejeitados (Dhal, Bhatia, Sharma, & Grupta, 2007).

Um outro estudo realizado por Demir & Tarhan (2001) concluiu que os estudantes que eram rejeitados pelo grupo de pares apresentavam níveis de solidão e insatisfação social significativamente maiores, quando comparados com os sujeitos dos outros grupos. Já os adolescentes com boa capacidade de comunicação, mais alegres, com baixa ansiedade e com auto-estima alta são mais aceites pelos pares. No entanto, quando o contrário acontece há maior tendência para o isolamento social e solidão (Uruk, & Demir, 2003). Todavia, quando os adolescentes são bem aceites pelo grupo de pares não significa necessariamente que tenham muitos amigos, bem como não é correto depreender que todos os adolescentes que percecionam menor aceitação são solitários ou têm poucos amigos (Parker, & Asher, 1993). Ainda Asher, Hymel e Renshaw (1984), nos seus estudos, concluíram que as crianças menos populares apresentam mais solidão que as crianças populares.

Assim, os fatores que levam os sujeitos a tornarem-se mais predispostos a sentimentos de solidão passam por características pessoais, nomeadamente, baixa auto-estima, timidez, introversão, falta de assertividade, locus de controlo externo; por

características situacionais, tais como a interação competitiva ou isolamento e, por fim, características demográficas (Perlman, & Peplau, 1984).

Estes fatos permitem-nos concluir que o desenvolvimento do sentimento de solidão na adolescência se encontra relacionado com a forma como o adolescente lida com as diversas fases do desenvolvimento, como constrói a sua identidade e a sua individuação, como vive a separação dos pais e a construção de relações extrafamiliares, tais como as relações de intimidade e em que contextos relacionais ocorrem.

Uma vez que não foi encontrada bibliografia que relacionasse especificamente a percepção dos alunos de aceitação ou de rejeição por parte dos professores com a experiência da solidão, tudo aquilo que foi referido anteriormente permite-nos fazer algumas previsões. Se as crianças e os adolescentes não vistos como um grupo propenso a experienciar a solidão, devido às características específicas destas idades, e se o facto de a inexistência de relacionamentos sólidos e seguros quer com o seu grupo de pares, quer com figuras significativas, é provável, que ao perceberem atitudes de rejeição face a estes dois grupos, as crianças e adolescentes se isolem mais e, conseqüentemente, vivenciem momentos de solidão. Para muitos alunos a relação com os seus professores é, por vezes, uma extensão da relação parental, e os professores são vistos como figuras significativas e até exemplos e modelos a seguir. Assim, se houver percepção por parte dos alunos de rejeição pelos professores, a probabilidade de os alunos se isolarem e de se sentirem sós aumenta.

Podemos então concluir, que a percepção por parte dos alunos de atitudes de rejeição pelos professores poderá ser um importante fator que aumenta a probabilidade de crianças e adolescentes desenvolverem sentimentos de solidão que poderão influenciar a forma como encaram a escola.

## **Capítulo II- Método**

Este capítulo dedica-se à apresentação e descrição do estudo empírico realizado, onde se poderá encontrar os objetivos do estudo e os respetivos problemas e hipóteses de investigação, bem como a descrição da amostra recolhida, os instrumentos que permitiram a recolha dos dados e os procedimentos utilizados durante o processo de investigação.

Tal como foi possível verificar no capítulo anterior e de acordo com Rohner et al. (2012), a percepção de aceitação-rejeição é um dos fatores que influencia o nosso desenvolvimento uma vez que a percepção de rejeição poderá trazer consequências negativas para o sujeito tais como problemas ao nível do seu ajustamento psicológico (Rohner et al., 2012).

Partindo do princípio que a percepção de rejeição por parte das figuras significativas poderá trazer consequências negativas para o sujeito e sendo que os professores são parte dessas figuras significativas, consideramos importante aumentar a bibliografia já existente acerca da percepção de aceitação-rejeição por parte dos professores e é neste sentido que surge este estudo.

## **1. Objetivos**

Com base na revisão da literatura realizada, este estudo tem como objetivo geral compreender de que forma a aceitação-rejeição por parte dos professores se relaciona com o ajustamento psicológico dos alunos, a empatia, a sua satisfação com a escola e a solidão.

Para além deste objetivo, este estudo procura:

- Verificar se uma atitude mais aceitante por parte dos professores se relaciona com uma maior satisfação dos alunos com a escola, adotando um comportamento mais empático;

-Verificar se uma postura de rejeição pelos professores se relaciona com o isolamento social dos alunos e com o aumento dos níveis de solidão.

## **2. Problemas e hipóteses de investigação**

De modo a dar resposta aos objetivos acima apresentados foram criados os seguintes problemas e respetivas hipóteses:

**Problema 1** – Será que existe relação entre a percepção de aceitação-rejeição por parte dos professores, a satisfação dos alunos com a escola e o clima de aprendizagem?

**Hipótese 1** – Existe uma relação negativa entre a percepção de rejeição por parte dos professores, a satisfação dos alunos com a escola e o clima de aprendizagem.

De acordo com Harrison, Clarke e Ungerer (2007), a percepção que os alunos têm de aceitação ou de rejeição por parte do professor encontra-se relacionada com a forma como os alunos encaram a escola, isto é, se gostam ou não gostam de andar na escola ou se até a evitam. Quer isto dizer que, uma criança que percecioner uma atitude de rejeição por parte do professor irá gostar menos de ir para a escola do que uma criança que percecioner uma atitude de aceitação por parte do professor (Harrison, Clarke e Ungerer, 2007).

Ainda Harrison, Clarke & Ungerer (2007), afirmam que a percepção de aceitação por parte dos professores apresenta uma forte correlação com a satisfação dos alunos com a escola e uma correlação negativa com absentismo escolar (Harrison, Clarke & Ungerer, 2007 as cited in Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010).

**Problema 2** – Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição por parte dos professores e o ajustamento psicológico e a empatia?

**Hipótese 2** – Existe uma relação negativa entre a percepção de rejeição por parte dos professores e o ajustamento psicológico e a empatia.

Um estudo realizado por Reddy, Rhodes & Mulhal (2003), concluiu que o ajustamento psicológico dos alunos está relacionado com a percepção de aceitação por parte dos professores e que qualquer alteração a esta percepção pode ter consequências ao nível da depressão e da auto-estima dos alunos (Reddy, Rhodes & Mulhal, 2003 cited in Rohner et al., 2010). Ainda Tulviste e Rohner (2010), num estudo, demonstraram que existe uma correlação significativa entre a percepção de aceitação-rejeição por parte do professor e o ajustamento psicológico dos alunos (rapazes e raparigas) (Tulviste & Rohner, 2010).

Por sua vez, quando não existe uma relação empática entre professor-aluno, que se baseie na amizade e na confiança, será maior a probabilidade de o aluno manifestar emoções menos positivas, nomeadamente, timidez, inibição, e uma autoconfiança baixa (Valente, 2012).

**Problema 3** – Será que existe relação entre a percepção de aceitação-rejeição por parte dos professores e o apoio dos professores, o envolvimento escolar e o evitamento de problemas?

**Hipótese 3** – Existe uma relação negativa entre a percepção de aceitação-rejeição por parte dos professores e o apoio dos professores, o envolvimento escolar e o evitamento de problemas.

Para Ali (2011), a relação da criança com o professor constitui-se como um importante fator ao seu desenvolvimento, sendo esta relação fundamental à adaptação da criança à escola e ao bom ambiente de sala de aula (Erkamn, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010). Segundo Davis (2003), uma relação professor-aluno baseada no afeto e no apoio está relacionada com a diminuição de problemas comportamentais nos alunos, melhores resultados escolares, desenvolvimento do auto-conceito, mais competências sociais e uma maior tolerância a sentimentos de frustração (Davis, 2003 cited in Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010).

**Problema 4** – Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição por parte dos professores e o aumento dos níveis de solidão nos alunos?

**Hipótese 4** – Existe uma relação positiva entre a percepção de aceitação por parte dos professores e o aumento dos níveis de solidão nos alunos.

A percepção de rejeição por parte do grupo de pares coloca o sujeito em risco de obter resultados negativos em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente ao nível da adaptação, ao nível académico e do bem-estar psicológico (Deckard, 2001 as cited in Cardoso, 2012; Parker, & Asher, 1987 as cited in Cardoso, 2012). Deste modo, a percepção de rejeição pode levar o sujeito a desenvolver sentimentos de solidão (Dhal, Bhatia, Sharma, & Gupta, 2007 as cited in Cardoso, 2012). Ainda Demir e Tarhan (2001), num estudo concluíram que os estudantes percecionavam rejeição pelo grupo de pares apresentam níveis de solidão e insatisfação social significativamente maiores quando comparados com os sujeitos dos outros grupos (Demir & Tarhan, 2001).

**Problema 5** – Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente à percepção de aceitação-rejeição pelo professor e a empatia?

**Hipótese 5** – Prevê-se que os rapazes percecionam uma maior atitude de rejeição por parte dos professores e são menos empáticos quando comparados com as raparigas.

Estudos realizados nos Estados Unidos e na Turquia referem que os rapazes percecionam mais rejeição por parte dos professores do que as raparigas (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Tulviste & Rohner, 2010).

Ainda um estudo realizado por Sampaio et al. (2011), no Brasil, demonstrou que as raparigas são mais empáticas do que os rapazes, e que estas diferenças podem estar relacionadas com os diferentes papéis sociais desempenhados e com os processos de socialização, através dos quais os sujeitos aprendem a sua própria maneira de manifestar a sua afetividade (Sampaio et al., 2011).

### 3. Participantes

No presente estudo, a metodologia de amostragem adotada é uma amostragem aleatória, na medida em que todos os alunos têm a mesma probabilidade de participar no estudo, desde que se encontrassem a frequentar o 3º ciclo de escolaridade. Importa ainda salientar que os alunos que participaram neste estudo tiveram autorização dos respetivos Encarregados de Educação para que pudessem responder autonomamente aos questionários.

A amostra foi recolhida numa escola pública do distrito do Porto. A amostra é constituída por 214 alunos, (57.0% do sexo feminino), em que a idade da amostra varia entre os 12 e os 17 anos de idade ( $M=13.94$ ;  $DP= 1.116$ ). No que se refere ao ano de escolaridade a maioria está no 9º ano (44.9%), como é possível observar na tabela 1.

Tabela 1

*Distribuição dos participantes por ano de escolaridade*

<i>Ano de escolaridade</i>	<i>N</i>	<i>Percentagem</i>
<i>7º Ano</i>	39	18,2
<i>8º Ano</i>	79	36,9
<i>9º Ano</i>	96	44,9

Relativamente à retenção no mesmo ano de escolaridade, dos 214 alunos 42 (19.6%) já ficaram retidos. Relativamente ao ano em que reprovaram, dos 42 anos a maioria ficou retida no 3º Ciclo (78.6%) como é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2

*Ciclos em que os alunos ficaram retidos*

	<i>N</i>	<i>Percentagem</i>
<i>1º Ciclo</i>	7	16.7
<i>2º Ciclo</i>	2	4.8
<i>3º Ciclo</i>	33	78.6
Total	42	100.0

No que concerne ao modo como os participantes se classificam enquanto alunos, dos 214 alunos 122 (57.0%) classifica-se como Médio, seguidos de 63 (29.4%) que se classificam como Bom, 23 (10.7%) classificam-se como Muito Bom e apenas 6 (2.8%) se classificam como Fraco.

Quando questionados sobre se gostam ou não da escola, a maioria dos 214 alunos participantes, ou seja 86 (40.2%) dos alunos refere que gosta da escola, de seguida 79 (36.9%) refere que lhe é indiferente e por último 49 (22.9%) refere que não gosta da escola.

Em relação às profissões dos pais dos/as alunos/as, estas foram classificadas com base na Classificação Nacional de Profissões de 2010. Como é possível observar na tabela 3, a maioria dos pais trabalham como Pessoal dos Serviços e Vendedores (22.4%) e como Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (22.4%). Já as mães, a maioria trabalha como Pessoal dos Serviços e Vendedores (23.8%).

Tabela 3.

*Profissão dos pais e mães dos alunos*

	<i>Pai</i>		<i>Mãe</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas</i>	12	5.6	23	10.7
<i>Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa</i>	5	2.3	1	.5
<i>Técnicos e profissionais de Nível Intermédio</i>	11	5.1	8	3.7
<i>Pessoal Administrativo e Similares</i>	10	4.7	22	10.3
<i>Pessoal dos Serviços e Vendedores</i>	48	22.4	51	23.8
<i>Operários, Artífices e Trabalhadores Similares</i>	48	22.4	19	8.9
<i>Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem</i>	2	.9		
<i>Trabalhadores Não Qualificados</i>			27	12.6
<i>Desempregado/a</i>	15	7.0	35	16.4
<i>Reformado/a</i>	2	.9	2	.9
<i>Não respondeu</i>	64	28.5	26	12.1
<b>Total</b>	<b>402</b>	<b>100.0</b>	<b>402</b>	<b>100.0</b>

#### 4. Instrumentos

Para a recolha de dados deste estudo foi necessário recorrer à aplicação de alguns questionários aos participantes, sendo eles: a ficha sociodemográfica (Anexo I), o Teacher's Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ) Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor (Rohner, 2005), Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davies, 1980), Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSD) (Asher, 1992), School Success Profile (Bowen & Richman, 2005) (SSP) e o Personality Assessment Questionnaire (PAQ) (Rohner, 2005).

##### 4.1. Ficha Sociodemográfica

A ficha sociodemográfica tem como objetivo a recolha de informações acerca dos participantes, nomeadamente a idade, o sexo, o ano de escolaridade, se era um aluno repetente, a sua auto avaliação enquanto aluno e se gosta de andar na escola. Para além desta informação, são ainda solicitados dados acerca do agregado familiar dos

participantes, nomeadamente, com quem vive e as respetivas profissões, estado civil e habilitações literárias. Os dados recolhidos permitiram que posteriormente se procedesse à caracterização da amostra.

#### **4.2. Teacher's Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ)**

O TARQ, Questionário de Aceitação- Rejeição pelo Professor (Rohner, 2005), adaptado do PARQ/Control para crianças, pretende avaliar a perceção de aceitação-rejeição que os alunos têm acerca do professor/a, isto é, perceber se os alunos se sentem aceites ou rejeitados pelos seus professores. Este questionário é composto por 4 subescalas e uma escala global, sendo que 4 delas pretendem avaliar a perceção que os alunos têm relativamente ao/a professor/a. Uma das subescalas corresponde ao carinho/afeto, com 8 itens, que engloba a expressão verbal (elogios, louvor, verbalização de coisas agradáveis) e a expressão física (beijos, abraços, sorrisos). Outra subescala corresponde à hostilidade/agressão, com 6 itens, que engloba manifestações de sentimentos psicológicos internos da pessoa, nomeadamente ressentimento, má vontade e a raiva; e manifestações com intenção de magoar outra pessoa, a si mesmo ou objetos, quer fisicamente quer verbalmente. A indiferença/negligência, 6 itens, é outra subescala e engloba a ausência de preocupação e não satisfação das suas necessidades quer físicas, quer médicas, indisponibilidade física e psicológica. Outra subescala corresponde à rejeição indiferenciada, com 4 itens, que engloba o sentimento de achar que não se é desejado, amado, ou rejeitado, sem que estas perceções signifiquem que estejam presentes quaisquer dos indicadores referidos anteriormente. De referir ainda, que este questionário foi adaptado por Márcia Machado e Francisco Machado, com o objetivo de que os alunos focassem apenas num/a professor/a que teve impacto em suas vidas, permitindo que este questionário pudesse ser aplicado a alunos a partir do 5º ano de escolaridade. Para a cotação deste questionário é utilizada uma escala de Likert, que varia entre 1 e 4, em que 1-quase nunca é verdade e 4- quase sempre é verdade. Relativamente à pontuação, quando esta é igual ou superior a 60 significa que a perceção de rejeição por parte do professor é mais significativa do que a perceção de aceitação. Neste estudo optou-se por utilizar apenas o fator global cujo alpha de Cronbach é de .88, revelando, deste modo, uma boa consistência interna.

### 4.3. O School Success Profile (SSP)

O School Success Profile (SSP) desenvolvido por Bowen & Richman (2005), é um questionário destinado a estudantes do ensino básico e secundário. Este questionário tem por base uma perspetiva contextual que sugere que o ambiente social influencia significativamente o desenvolvimento das crianças e o seu sucesso escolar (Powers, Bowen & Rose, 2005 as cited in Gouveia, 2008), onde o que se pretende é compreender a perceção que os alunos têm acerca de si mesmos e dos ambientes que os rodeiam.

Este questionário é constituído por 22 dimensões, divididas em dois perfis: o perfil do ambiente social, com 14 dimensões e o perfil de adaptação individual do aluno, com 8 dimensões, conforme apresentamos no quadro 2 (Bowen & Richman, 2005 as cited in Gouveia, 2008). As dimensões realçadas são as que foram utilizadas neste estudo.

Tabela 4.

*Dimensões do School Success Profile*

<i>Perfil de adaptação individual do aluno</i>	
<u>Crenças pessoais e bem-estar</u>	<u>Atitudes face à escola</u>
Apoio social	<b>Envolvimento com a escola</b>
Saúde física	<b>Evitamento de problemas</b>
Ajustamento pessoal	Realização escolar
Auto – estima	
<i>Perfil do Ambiente Social</i>	
<u>Comunidade</u>	<u>Escola</u>
Apoio	<b>Clima de Aprendizagem</b>
Comportamentos	<b>Satisfação com a escola</b>
Segurança	<b>Apoio dos professores</b>
	Segurança da escola
<u>Pares</u>	<u>Família</u>
Apoio	Apoio Parental Emocional
Aceitação	Apoio Educativo Parental
Comportamentos	Ambiente Cultural Familiar
	Expectativas de Comportamento

Este questionário permite aceder às perceções que os alunos têm quando estão inseridos no seu meio social alargado. Os resultados obtidos das diferentes dimensões permitem delinear uma intervenção ao nível dos macro, meso e microsistemas, tendo sempre em consideração a perspetiva dos alunos (Bowen & Richman, 2005 as cited in Gouveia, 2008).

No que diz respeito à fiabilidade do questionário, os valores de alpha para a componente: envolvimento escolar foi de .82, evitamento de problemas de .71, clima de

aprendizagem de .83, apoio do professor de .91 e a satisfação escolar de .76. Deste modo, verifica-se uma consistência boa no envolvimento escolar, no evitamento de problemas e no clima de aprendizagem, uma consistência muito boa no apoio do professor e uma consistência razoável na satisfação escolar.

#### **4.4. Interpersonal Reactivity Index (IRI)**

O Interpersonal Reactivity Index (IRI) desenvolvido por Davies (1980), é um questionário com 28 itens, que avaliam características cognitivas e afetivas pessoais, utilizando escalas likert com cinco graus. As experiências afetivas são obtidas através das escalas de *personal distress* (angústia pessoal) e de *empathic concern* (consideração empática). A primeira encontra-se relacionada com as sensações subjetivas de desconforto ou ansiedade produzidas no *self* quando o sujeito experiencia situações tensas ou de emergência e seriam consideradas por Davis como autodirigidas ou egoísticas. A segunda subescala avalia a motivação do sujeito para ajudar outras pessoas por quem se sente afetos empáticos, tornando-se assim um sujeito pró-social. A dimensão cognitiva da empatia é avaliada através das subescalas de *role-taking* (tomada de perspectiva) e *fantasy* (fantasia). A subescala de tomada de perspectiva corresponde à habilidade de se colocar no lugar das outras pessoas, tomando as suas perspectivas e imaginando o que elas pensam ou sentem. A subescala de fantasia avalia a tendência de transpor a si mesmo imaginativamente, colocando-se no lugar das personagens de filmes e/ou livros (Davis 1983, as cited in Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga & Menezes, 2011).

No que diz respeito à fiabilidade do questionário, os valores de alpha para a componente: fantasia foi de .74, tomada de perspectiva de .51, preocupação empática .52, perturbação pessoal de .66 e a nível de empatia global de .81. Estes valores revelam uma consistência razoável na subescala fantasia, consistência muito fraca nas subescalas tomada de perspectiva e preocupação empática, uma consistência fraca na subescala perturbação pessoal e uma consistência boa ao nível da empatia global.

#### **4.5. Personality Assessment Questionnaire (PAQ)**

O Personality Assessment Questionnaire (PAQ) é um questionário de auto-relato desenvolvido para avaliar as perceções que os sujeitos têm de si mesmos no que diz respeito a sete traços de personalidade, sendo eles: (1) hostilidade, que engloba agressão física, agressão verbal, agressão passiva, e problemas com a gestão de hostilidade e agressão, (2) dependência, (3) a autoestima negativa, (4) a auto-adequação negativa, (5)

resposta emocional, (6) instabilidade emocional, e (7) visão negativa do mundo. As sete escalas que acabamos de referir representam uma medida de ajustamento psicológico geral dos sujeitos que respondem ao questionário. Isto é uma forma de ajustamento ou desajustamento descrito na IPARTheory que de uma forma universal se encontra relacionado com a experiência de aceitação-rejeição parental e com a experiência de aceitação-rejeição por parte de outras figuras significativas.

Existem duas versões do PAQ, o PAQ Adulto que pede aos adultos que reflitam sobre a sua própria personalidade, e o PAQ Criança que pede às crianças que reflitam sobre a sua personalidade. A versão para crianças é utilizada para crianças com idades entre os 7 e os 12 anos de idade, enquanto que a versão para adultos é utilizada a partir da adolescência até à idade adulta. Ambas as versões contêm sete escalas desenvolvidas para medir cada uma das sete características acima referidas. A versão para adultos contém nove itens por escala para um total de 63 itens, já a versão para crianças contém seis itens por escala para um total de 42 itens. O vocabulário da versão para crianças é mais simplificado e generalizado do que a versão para adultos, sendo desta forma preferível utilizar a versão para adultos sempre que possível. É importante que os sujeitos ao responderem a este questionário não demorem demasiado tempo no mesmo item uma vez que o objetivo do questionário é obter a primeira reação dos sujeitos. Durante a aplicação do questionário os sujeitos devem ser lembrados de que não existem respostas certas ou erradas e devem ser incentivados a relatar o que realmente sentem sobre si mesmos.

No presente estudo foi utilizado o PAQ Adulto, mas numa versão mais reduzida, ou seja, todo o questionário contemplava apenas 42 itens. Importa referir que esta versão foi adaptada por Márcia Machado e Francisco Machado.

Optou-se, à semelhança do TARQ, por utilizar apenas o factor global cujo alpha de Cronbach é de .73.

#### **4.6. Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSD)**

O Questionário de Solidão e Insatisfação Social (LSD) é um questionário desenvolvido por Asher, Hymel, and Renshaw's (1984). Este questionário é composto por 21 itens que avaliam: (1) os sentimentos de solidão das crianças, como por exemplo, “Estás solitário na escola?”; (2) o grau de perceção das crianças de que as disposições sociais importantes estão a ser cumpridas, por exemplo, “Na escola tens colegas com quem podes ir ter se precisares de ajuda?”; (3) avaliação das crianças das suas relações

com os pares, como por exemplo, “Tens muitos amigos na escola?”; e a percepção das crianças da sua competência social, por exemplo, “És bom a realizar tarefas com outras crianças na escola?” (Galanaki & Azizi, 1999).

Neste questionário quanto maior for a pontuação, maior a solidão e insatisfação social. Os itens 5, 10 e 12 são os itens “puros” da solidão e os restantes dizem respeito à insatisfação social. O reduzido número de itens para a solidão devem-se ao fato de existirem poucas formas de questionar as crianças sobre a experiência de solidão. Importa referir que a versão do questionário utilizado nesta investigação foi traduzido para a versão portuguesa por Márcia Machado e Francisco Machado (2013).

No que diz respeito à fiabilidade do questionário, os valores de alpha para a componente: solidão foi de .72 e insatisfação social de .25. O LSD global obteve um valor de alpha de .42. Estes valores revelam uma consistência razoável na subescala solidão, uma consistência muito fraca na subescala insatisfação social e LSD global razão pela qual os resultados nestas escalas devem ser lidos sob reserva.

## **5. Procedimentos**

Num primeiro momento foi feito, pessoalmente, um pedido de autorização ao diretor da escola, onde esclarecemos toda a investigação, os seus objetivos e fez-se o pedido de autorização para a aplicação dos questionários aos alunos do 3<sup>a</sup> ciclo da escola, mediante a entrega de um consentimento informado. Depois da autorização do diretor da escola, procedemos a ida às turmas onde explicamos o objetivo da investigação e a distribuição dos consentimentos informados para os Encarregados/as de Educação. Após a recolha dos consentimentos informados, procedeu-se à aplicação dos questionários. Antes dos alunos preencherem os questionários foram-lhes dadas todas as instruções necessárias para a compreensão do preenchimento. A recolha dos dados foi realizada nos meses de Março, Abril e Maio do ano letivo 2014/2015, sendo os questionários respondidos durante uma aula.

Após a recolha dos dados, estes foram inseridos, tratados e analisados pelo programa estatístico SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (versão 20.).

### Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados

Este capítulo irá contemplar primeiramente a apresentação e análise dos resultados obtidos, tendo por base as hipóteses estipuladas anteriormente, posteriormente iremos proceder à discussão dos mesmos.

#### 1. Análise dos Resultados

Num primeiro momento, será caracterizada a amostra no que concerne às variáveis em estudo nesta investigação, posteriormente segue-se a apresentação e interpretação das relações existentes entre a percepção aceitação-rejeição por parte dos professores, o ajustamento psicológico, a empatia, a solidão e as comparações entre os sexos dos alunos.

Foram utilizados testes paramétricos, nomeadamente o teste de correlação de Pearson para a análise das correlações e o T-test para amostras independentes de forma a comparar e diferenciar os dois grupos existentes, visto que a população em estudo seguia uma distribuição normal.

Para responder da melhor forma aos objetivos propostos, apresentamos em seguida os resultados que permitem realizar uma análise descritiva das variáveis em estudo (Tabela 5).

Tabela 5.

*Análise descritiva das variáveis em estudo*

Variável	Mín.	Máx.	M	DP
Rejeição pelo Professor	24.00	90.00	46.73	17.30
PAQ	58.00	135.00	90.94	15.01
LSD Global	16.00	44.00	28.72	5.09
Solidão	.00	9.00	2.17	2.98
Insatisfação Social	14.00	37.00	26.55	3.81
Empatia Global	58.00	126.00	92.46	14.85
Fantasia	7.00	35.00	23.31	6.32
Tomada de Perspetiva	13.00	35.00	23.84	4.31
Preocupação Empática	8.00	35.00	26.24	5.28
Perturbação Pessoal	8.00	33.00	19.07	5.19
Envolvimento Escolar	3.00	9.00	5.73	1.68
Evitamento de Problemas	11.00	27.00	15.61	3.28
Clima de Aprendizagem	7.00	28.00	17.86	4.24
Apoio dos Professores	8.00	32.00	23.52	5.05
Satisfação Escolar	4.00	12.00	8.85	1.99

Relativamente à rejeição pelo professor, a média global é de 46.73. Tendo em conta que o ponto médio é 60 na escala global de aceitação-rejeição e que valores mais elevados indicam maior rejeição percebida os resultados revelam que os alunos se percebem como predominantemente aceites pelos professores, o que é corroborado pelos resultados das restantes variáveis do instrumento.

Relativamente ao ajustamento psicológico, tal como é possível verificar na tabela acima, a média global é de 90.94.

No que concerne à solidão, a média global é de 28.72, e podemos constatar que a maior parte dos alunos apresenta em média, valores mais altos de insatisfação social ( $M=26.55$ ) do que de solidão ( $M=2.17$ ).

No que diz respeito à empatia, a média global é de 92.46, e os alunos apresentam valores mais altos de preocupação empática ( $M=26.24$ ), em comparação com a fantasia ( $M=23.31$ ), tomada de perspectiva ( $M=23.84$ ) e perturbação pessoal ( $M=19.07$ ).

Por último, os alunos apresentam valores mais elevados no que concerne ao apoio dos professores ( $M=23.52$ ), em comparação com o envolvimento escolar ( $M=5.73$ ) que apresenta o valor mais baixo, o evitamento de problemas ( $M=15.61$ ), o clima de aprendizagem ( $M=17.86$ ) e a satisfação escolar ( $M=8.85$ ).

Tabela 6.

*Correlação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo professor, a satisfação dos alunos com a escola e o clima de aprendizagem*

	1.	2.	3.
1. AR Professor	--		
2. Satisfação escolar	-.39**	--	
3. Clima aprendizagem	-.39**	.64**	--

\*\*  $p \leq .01$

\*  $p \leq .05$

No sentido de descobrir uma resposta ao nosso primeiro problema, correlacionou-se a percepção de aceitação-rejeição pelo professor, a satisfação escolar e o clima de aprendizagem. De acordo com os resultados observados na tabela 6, verifica-se que há uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor, a satisfação escolar e o clima de aprendizagem. Assim, quanto maior a

perceção de rejeição menor será a satisfação dos alunos com a escola e pior será o clima de aprendizagem. Também podemos observar que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o clima de aprendizagem e a satisfação escolar. O que significa que quanto melhor for o clima de aprendizagem na escola maior será a satisfação dos alunos com a escola.

Tabela 7.

*Correlação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo professor, o ajustamento psicológico e a empatia*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.AR Professor	--						
2.PAQ	.19**	--					
3.Empatia global	-.22**	.16*	--				
4.Fantasia	-.16*	.14*	.83**	--			
5.Tomada perspetiva	-.24**	-.04	.55**	.29**	--		
6.Preocupação empática	-.22**	.05	.78**	.47**	.45**	--	
7.Perturbação pessoal	-.03	.27**	.61**	.43**	-.06	.26**	--

\*\*  $p \leq .01$

\*  $p \leq .05$

No sentido de descobrir uma resposta ao nosso segundo problema, correlacionou-se a perceção de aceitação-rejeição pelo professor com o ajustamento psicológico e a empatia. Como podemos observar na tabela 7, há uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor e o ajustamento psicológico. Assim, quanto maior a perceção de rejeição menor será o ajustamento psicológico dos alunos. Observamos também, que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor e a empatia nos alunos. Quer isto dizer que, quanto maior for a perceção de rejeição menos empáticos serão os alunos. Relativamente aos fatores da empatia, verificamos que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor e a fantasia, a tomada de perspetiva e a preocupação empática. Ou seja, quanto maior a perceção de rejeição menor será a fantasia, que avalia a tendência de transpor a si mesmo

imaginativamente, colocando-se no lugar das personagens de filmes e/ou livros; a tomada de perspectiva, que corresponde à habilidade de se colocar no lugar das outras pessoas; e a preocupação empática, que avalia a motivação do sujeito para ajudar outras pessoas por quem se sente afetos empáticos, tornando-se assim um sujeito pró-social. Contudo, podemos verificar que não existe correlação entre a percepção de rejeição e a perturbação pessoal, que está relacionada com as sensações de ansiedade produzidas no *self* quando o sujeito se encontra em situações tensas ou de emergência. Importa ainda referir, que relativamente à leitura das correlações obtidas entre a variável rejeição global do professor e as variáveis relativas à empatia, estes valores devem ser lidos sob reserva uma vez que os valores de alpha do questionário IRI foram muito baixos.

Tabela 8.

*Correlação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo professor, o apoio do professor, o envolvimento escolar e o evitamento de problemas*

	1.	2.	3.	4.
<i>1.AR Professor</i>	--			
<i>2.Apoio professor</i>	-.62**	--		
<i>3.Envolvimento escolar</i>	-.37**	.41**	--	
<i>4.Evitamento problemas</i>	.24**	-.32**	-.32**	--

\*\* p≤ .01

\* p≤ .05

Para dar resposta ao terceiro problema, correlacionou-se a percepção de aceitação-rejeição pelo professor com o apoio do professor, com o envolvimento escolar e o evitamento de problemas. Na tabela 8 podemos verificar que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor e o apoio do professor, ou seja, quanto maior for a percepção de rejeição pelo professor menos apoiados pelo professor se irão sentir os alunos. Constata-se também que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor e o envolvimento escolar, o que significa que quanto maior for a rejeição global do professor menor será o envolvimento escolar dos alunos. Existe ainda uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor e o evitamento de problemas. Assim, quanto maior for a rejeição global do professor maior será o

evitamento de problemas. Isto é, quanto maior a percepção de rejeição maior será a tendência para os alunos manifestarem problemas ao nível do comportamento, e os conflitos nos seus relacionamentos interpessoais.

Tabela 9.

*Correlação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo professor e o aumento dos níveis de solidão nos alunos*

	1.	2.	3.	4.
1.AR Professor	--			
2.LSD	.06	--		
3.Insat. Social	-.04	.81**	--	
4.Solidão	.14*	.67**	.11	--

\*\*  $p \leq .01$

\*  $p \leq .05$

No sentido de dar resposta ao quarto problema, correlacionou-se a percepção de aceitação-rejeição por parte do professor com a solidão. Como é possível verificar na tabela 9, existe correlação positiva significativa entre a percepção de rejeição pelo professor e a solidão. Ou seja, quanto maior a percepção de rejeição maior será a experiência da solidão. No entanto, não foi encontrada nenhuma correlação entre a percepção de rejeição pelo professor com o LSD global e a insatisfação social. De ressaltar, que estes valores devem ser lidos sob reserva devido aos baixos valores de alpha no questionário LSD.

Tabela 10.

*Diferenças entre o sexo dos alunos e a percepção de aceitação-rejeição pelos professores e a empatia*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
<i>Aceitação-rejeição professor</i>				
<i>Raparigas</i>	122	43.00	17.19	3.74
<i>Rapazes</i>	92	51.67	16.25	
<i>Empatia</i>				
<i>Raparigas</i>	122	98.41	12.85	-7.59
<i>Rapazes</i>	92	84.57	13.66	
<i>Fantasia</i>				
<i>Raparigas</i>	122	25.39	5.74	-5.97
<i>Rapazes</i>	92	20.55	6.02	
<i>Tomada de perspetiva</i>				
<i>Raparigas</i>	122	24.67	3.99	-3.34
<i>Rapazes</i>	92	22.73	4.49	
<i>Preocupação empática</i>				
<i>Raparigas</i>	122	28.02	4.54	-6.15
<i>Rapazes</i>	92	23.88	5.28	
<i>Perturbação pessoal</i>				
<i>Raparigas</i>	122	20.34	4.98	-4.26
<i>Rapazes</i>	92	17.40	5.00	

\*\* p≤ .01

\* p≤ .05

Relativamente ao quinto e último problema, podemos constatar na tabela 10 que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino no que concerne à percepção de aceitação-rejeição pelo professor e à empatia.

## 2. Discussão dos Resultados

Aqui, na discussão dos resultados são discutidos, fundamentados e contextualizados os resultados obtidos à luz de evidências teóricas.

O objetivo geral da nossa investigação centrou-se em compreender a relação existente entre a perceção de aceitação-rejeição pelo professor, o ajustamento psicológico dos alunos e a satisfação dos alunos com a escola, a empatia e a solidão.

Em resposta ao problema 1 «Será que existe relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo professor, a satisfação dos alunos com a escola e o clima de aprendizagem?», verificou-se, através dos testes de correlação de Pearson, que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor, a satisfação escolar e o clima de aprendizagem, aceitando-se assim a H1. Assim, quanto maior a perceção de rejeição menor será a satisfação dos alunos com a escola e pior será o clima de aprendizagem. Estes resultados vão de encontro à literatura existente, tal como Harrison, Clarke & Ungerer (2007) que referem que existe uma relação entre perceção a aceitação-rejeição pelo professor e a forma como os alunos encaram a escola. Isto é, uma criança que perceçione uma atitude de rejeição por parte do professor irá gostar menos de ir para a escola do que uma criança que perceçione uma atitude aceitação por parte do professor (Harrison, Clarke e Ungerer, 2007). Ali (2011) refere ainda que a relação da criança com o professor constitui-se como um importante fator ao seu desenvolvimento, sendo esta relação fundamental à adaptação da criança à escola e ao bom ambiente de sala de aula (Erkamn, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010).

Os resultados obtidos, para a responder ao nosso problema 2 «Será que existe uma relação entre a perceção de aceitação-rejeição por parte do professor, o ajustamento psicológico e a empatia?» demonstraram que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor, o ajustamento psicológico e a empatia, aceitando-se assim a H2. Assim, quanto maior a perceção de rejeição menor será o ajustamento psicológico e a empatia dos alunos. Lembra-se novamente, que devido aos baixos valores de alpha obtidos nas variáveis da empatia, os valores das correlações obtidas entre a rejeição global do professor e a empatia devem ser lidos sob reserva. Os resultados apresentados corroboram com os resultados obtidos num estudo realizado por Rohner et al. (2010), que comprovam que a perceção de aceitação quer seja parental ou por parte dos professores, está significativamente correlacionada com o ajustamento psicológico dos alunos (Rohner et al., 2010). Mota e Matos (2010) referem que os alunos que percecionarem que os professores se disponibilizam para os ouvir, sentem-se mais seguros e mais dispostos a manterem um relacionamento mais próximo com o professor. Assim, uma atitude mais aceitante por parte dos professores fomenta nos alunos comportamentos mais empáticos (Mota & Matos, 2010).

Relativamente ao problema 3, «Será que existe relação entre a percepção de aceitação-rejeição por parte dos professores e o apoio dos professores, o envolvimento escolar e o evitamento de problemas?», os resultados demonstram que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor e o apoio do professor e o envolvimento escolar dos alunos, ou seja, quanto maior for a percepção de rejeição pelo professor menor será o apoio por parte do professor sentido pelos alunos e menor será o envolvimento escolar dos alunos, aceitando-se assim a H3. Contudo, existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a rejeição global do professor e o evitamento de problemas, o que significa que quanto maior for a percepção de rejeição pelo professor maior será o evitamento de problemas. Isto é, quanto mais se sentirem rejeitados pelo professor maior será a tendência para os alunos manifestarem problemas ao nível do comportamento, e conflitos nos seus relacionamentos interpessoais. Neste caso rejeitamos a H3. Os resultados obtidos vão ao encontro da literatura já existente. Rohner, Parmar & Ibrahim (2010), referem que os alunos que se sentem emocionalmente apoiados pelos professores são alunos mais capazes de recorrer a estratégias de auto-regulação e tendem a estar mais envolvidos nas atividades escolares (Rohner et al., 2010). Ainda Davis (2003) na sua pesquisa, demonstra que um bom relacionamento entre professores e alunos é promotor de aceitação por parte dos pares, melhorando de igual modo o desempenho académico e o envolvimento escolar (Davis, 2003 as cited in Parmar & Rohner, 2010).

No que concerne ao quarto problema, «Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição por parte dos professores e o aumento dos níveis de solidão nos alunos?», os resultados demonstram que existe correlação positiva significativa entre a percepção de rejeição pelo professor e a solidão, aceitando-se assim a H4. Ou seja, quanto maior a percepção de rejeição maior será a experiência da solidão. Lembra-se, novamente, que os valores obtidos da correlação entre as variáveis TARQ global LSD devem ser lidos sob reserva, devido aos baixos valores de alpha no questionário LSD. Embora não existam muitos estudos que relacionem a percepção de aceitação-rejeição pelo professor e a solidão, os resultados obtidos vão ao encontro da literatura já existente que refere que a percepção de rejeição pode levar o sujeito a desenvolver sentimentos de solidão (Dhal, Bhatia, Sharma, & Gupta, 2007 as cited in Cardoso, 2012). Ainda Demir e Tarhan (2001), num estudo concluíram que os estudantes percecionavam rejeição pelo grupo de pares apresentam níveis de solidão e insatisfação social significativamente maiores quando

comparados com os sujeitos dos outros grupos (Demir e Tarhan, 2001 as cited in Cardoso, 2012).

Por fim, no que se refere ao quinto problema, «Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente à percepção de aceitação-rejeição pelo professor e a empatia?», os resultados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino no que concerne à percepção de aceitação-rejeição pelo professor e à empatia, rejeitando-se assim a H5. Os resultados obtidos vão ao encontro de um estudo realizado na Estónia e no Bangladesh, que demonstrou que não existem diferenças significativas na percepção de aceitação-rejeição por parte do professor em rapazes e raparigas (Rohner et al., 2010). Contudo, relativamente à empatia, estes resultados não corroboram com a maior parte dos estudos já realizados. Um estudo realizado por Sampaio et al. (2011) comprovou que as raparigas são mais empáticas do que os rapazes (Sampaio et al., 2011). Ainda Lennon & Eisenberg (1987) nos seus estudos referem de igualmente que as raparigas são mais empáticas que os rapazes (Lennon & Eisenberg, 1987 as cited in Cecconello & Koller, 2000).

#### **Capítulo IV – Conclusão**

Com a realização desta investigação pretendeu-se aumentar o conhecimento acerca da percepção de aceitação-rejeição pelo professor e o impacto que esta percepção tem no ajustamento psicológico dos alunos e a sua satisfação com a escola.

Através dos resultados obtidos desta investigação foi possível concluir-se que a percepção de aceitação-rejeição pelo professor está relacionada com o ajustamento psicológico dos alunos. Desta forma, podemos dizer que a rejeição por parte do professor diminui o ajustamento psicológico dos alunos. Dentro do ajustamento psicológico encontramos fatores como a empatia e a solidão. Nesta investigação verificamos que a rejeição pelo professor leva a que os alunos tenham comportamentos menos empáticos e que aumenta os níveis de solidão nos alunos. Pudemos concluir ainda que a percepção de rejeição se encontra relacionada com a satisfação dos alunos com a escola, o envolvimento escolar e com o evitamento de problemas. Ao percecionarem rejeição pelo professor, os alunos ficam menos satisfeitos com a escola e consequentemente, o

envolvimento escolar diminui e os alunos tendem a evitar menos os problemas comportamentais e os conflitos decorrentes das suas relações interpessoais.

Esta investigação apresenta algumas limitações relativamente à amostra, pois apesar de esta ser constituída por um número considerável de participantes não apresenta homogeneidade no que concerne ao número de rapazes e de raparigas, ao número de alunos por ano de escolaridade e por ser apenas constituída por alunos pertencentes à mesma escola.

Com esta investigação espera-se ter contribuído para uma tomada de consciência da importância da perceção de aceitação-rejeição pelo professor na relação professor-aluno, de forma a incentivar novas investigações nesta área. Para futuras investigações sugere-se fazer uma comparação entre o sexo do professor e a perceção que os alunos têm de aceitação-rejeição, bem como o tema da empatia e da solidão nos alunos, em todo o país e em níveis de aprendizagem superiores (ensino secundário e universidades). Esta investigação pretende ainda sensibilizar a comunidade escolar e educativa para a elaboração de programas de intervenção que promovam relações entre professor-aluno baseadas no carinho, levar a que os professores tomem consciência de que o fator carinho é essencial ao bom desenvolvimento pessoal e social dos alunos, prevenindo o aumento do sentimento de solidão nos alunos.

## Referências bibliográficas

- Ali, S. (2011). Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and the academic achievement, adjustment, and behavior of children: Literature review. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(5), 138-147. Retrieved from [http://academicjournals.org/article/article1381912162\\_Ali.pdf](http://academicjournals.org/article/article1381912162_Ali.pdf)
- Andrade, G. F. C. (2012). *Relação Professor/Aluno: A Comunicação na Sala de Aula- Factores que influenciam a comunicação na sala de aula*. (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa Instituto de Educação, Lisboa. Retrieved form: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7015>
- Asher, S.R., Hymel, S., & Renshaw, P.D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464. Retrieved from <http://m.ecu.edu/cs-cas/psyc/upload/Asher-Hymel-Renshaw-1984.pdf>
- Baptista, N. J. M. (2012). *Estudo ibérico sobre a influência de percepção de aceitação-rejeição pelo grupo de pares e pelo professor no desempenho académico*. (dissertação de mestrado). Instituto Universitário da Maia, Maia
- Bastos, M. T., Figueira, F. O. & Costa, M. E. (2001, 2002). Avaliação da Solidão nos Jovens Universitários Portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17(18), 69-8. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15610/2/84573.pdf>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. Retrieved from <http://www.unc.edu/~rmistry/Articles/Bron.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi:10.1037/0033-295X.101.4.568
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Cardoso, D. F. C. (2012). A capacidade de estar só e a percepção das práticas parentais na adolescência. (dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>
- Demir, A., & Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135(1), 113-123. Retrieved from <http://crawl.prod.proquest.com.s3.amazonaws.com/fpcache/f0c8fae6d54bc7cc42cce9dfe30ee3b4.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJF7V7KNV2KKY2NUQ&Expires=1443487089&Signature=TYEF5LHIFTUwc%2B24z%2BSPvD7UIQ0%3D>
- Dhal, A., Bhatia, S., Sharma, V., & Grupta, P. (2007). Adolescent self-esteem, attachment and loneliness. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3 (3), 61-63. Retrieved from <http://www.jiacam.org/0303/adolselfesteem.pdf>
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, 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

Galanaki, E. P. & Azizi, A. K. (1999). Loneliness and Social Dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29(1) 1-22

Galvão, L. K. S., Camino, C. P. S., Gouveia, V. V. & Formiga, N. S. (2010). Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: validade fatorial e consciência interna. *Psico*, 41(3), 399- 405. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5923/5862>

Gouveia, T. L. C. (2008). Vivências Escolares e Envolvimento Parental: Implicações nas Atitudes Face á Escola e no Sucesso Académico de Alunos do Ensino Secundário. (dissertação de mestrado). Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Grilo, I, Machado, F., & Machado, M. (2012). A importância da percepção de aceitação-rejeição no envolvimento com a escola e no rendimento académico. *Diversidades*, 4-12. Retrieved from [http://www.academia.edu/4107187/A\\_Importancia\\_da\\_Percecao\\_de\\_Aceitacao-Rejeicao\\_no\\_Envolvimento\\_com\\_a\\_Escola\\_e\\_no\\_Rendimento\\_Academico](http://www.academia.edu/4107187/A_Importancia_da_Percecao_de_Aceitacao-Rejeicao_no_Envolvimento_com_a_Escola_e_no_Rendimento_Academico)

Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. doi:10.1016/j.ecresq.2006.10.003

Hughes, J. & Kwok O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.39

Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner, R. P. (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

Maulana, R., Opdenakker, M. C., Brok, P., & Boskera, R. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33-49. doi: 10.1080/02188791.2011.544061

Mota, C. P. & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrole. *Análise Psicológica*, 28(XXVIII), 245-254. Retrieved from [http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=10046](http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=10046)

Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C. & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a07>

Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children’s early problem behaviors. *Journal of Clinical & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608. doi: 10.1080/15374410802148160

Neto, F. & Barros, J. (2001). Solidão em diferentes níveis etários. *Estud. Interdiscip. Envelhec.*, 3, 71-88. Retrieved from <http://www.iscet.pt/sites/default/files/obsolidao/Artigos/Solid%C3%A3o%20em%20diferentes%20n%C3%ADveis%20et%C3%A1rios.pdf>

Parker, J.G., & Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621. Retrieved from [http://www.researchgate.net/profile/Jeffrey\\_Parker2/publication/232540370\\_Fri](http://www.researchgate.net/profile/Jeffrey_Parker2/publication/232540370_Fri)

endship\_and\_friendship\_quality\_in\_middle\_childhood\_Links\_with\_peer\_group  
\_acceptance\_and\_feelings\_of\_loneliness\_and\_social\_dissatisfaction/links/00463  
52afbad06199c000000.pdf

Parmar, P. & Rohner, R. P. (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

Peplau, L.A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience. Retrieved from [http://www.peplaulab.ucla.edu/Peplau\\_Lab/Publications\\_files/Peplau\\_perlman\\_82.pdf](http://www.peplaulab.ucla.edu/Peplau_Lab/Publications_files/Peplau_perlman_82.pdf)

Perlman, D., & Peplau, L.A. (1984). Loneliness research: a survey of empirical findings. In L.A. Peplau & S.Goldston (Eds.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness*. (pp. 13-46). U.S Government Printing Office, DDH Publications. Retrieved from [http://www.peplaulab.ucla.edu/Peplau\\_Lab/Publications\\_files/Perlman%20%26%20Peplau%2084.pdf](http://www.peplaulab.ucla.edu/Peplau_Lab/Publications_files/Perlman%20%26%20Peplau%2084.pdf)

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Qualter, P., Brown, S.L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescence Psychiatry*, 19, 493-501. doi: 10.1007/s00787-009-0059-y

Rohner, R. P. (1975). *They love me, They love me not : A Worldwide Study of the Effects of Parental Acceptance and Rejection*. Connecticut: Rohner Research.

Rohner, R. P. (1986). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. Connecticut: Rohner Research.

- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840. doi:10.1037/0003-066X.59.8.830
- Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, Achievement, and Behavior of School-Going Youths Internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2005). (Eds.), Handbook for the study of parental acceptance and rejection (4th ed.) Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., Elias, M. S., & Sultana, S. (2010). The relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239–252. doi: 10.1177/1069397110366900
- Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived Teachers' Acceptance, Parental Acceptance, Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Age Children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 269–282. doi: 10.1177/1069397110366935
- Rohner, R., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental, acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *University of Connecticut*, 1-31. Retrieved from <http://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/introduction-to-parental-acceptance-3-27-12.pdf>
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., Camino, C. P. S., Formiga, N. S. & Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1), 67-76. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6456/6302>

- Siqueira, A. M. O., Neto, D. D. S. & Florêncio, R. (2011). A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos. *FACETEN-Faculdade de Ciências Educação e Teologia do Norte do Brasil*. Retrieved from <http://www.faceten.edu.br/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf>
- Stipek, D. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse?. *Child Development*, 79, 1721-1735. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x.
- Tulviste, T. & Rohner, R. P. (2010). Relationships Between Perceived Teachers' and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 222–238. doi: 10.1177/1069397110366797
- Uruk, A.C., & Demir, A. (2003). The role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescents. *The Journal of Psychology : Interdisciplinary and Applied*, 137(2), 179-193. doi : 10.1080/00223980309600607
- Valente, M. M. D. (2012). Empatia e agressividade na adolescência e sucesso escolar. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia Social e das Organizações. Instituto Universitário de Lisboa. Retrieved from <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/5504>
- Vieira, E. S. P. (2012). *Aceitação-rejeição do professor e rendimento académico: papel das dimensões causais e autoeficácia*. (dissertação de mestrado). Instituto Universitário da Maia, Maia.
- Vieira, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*, Lisboa: Editorial Presença.
- Wang, J., McDonald, K. L., Rubin, K. H. & Laursen, B. (2012). Peer rejection as a social antecedent to rejection sensitivity in youth: The role of relational valuation. *Personality and Individual Differences* 53, 939–942. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.007>

Aceitação-Rejeição pelos professores e a sua relação com a vivência dos alunos em meio escolar.

Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.411

# **Anexos**

## Ficha Sócio Demográfica

Os dados que a seguir te são pedidos são anónimos e confidenciais. Por favor, responde de uma forma sincera e honesta.

### 1. Informações pessoais:

Idade: \_\_\_\_ Anos

Sexo: Feminino \_\_\_\_

Masculino \_\_\_\_

### 2. Agregado familiar (pessoas com quem vives em casa):

Tipo de parentesco	Estado Cível	Profissão	Habilitações Literárias

### 3. Informações escolares:

Ano de escolaridade que frequentas:

7º ano \_\_\_\_

8º ano \_\_\_\_

9º ano \_\_\_\_

Já reprovaste em algum ano? Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Se sim, em que ano? \_\_\_\_\_

Como aluno consideras-te:

Muito Fraco	Fraco	Médio	Bom	Muito Bom

Gostas de vir para a escola?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

É-me indiferente \_\_\_\_