



Carlos Miguel Pires do Vale

Número: 15271

O papel da resiliência e da aceitação pelo/a professor/a no clima de sala de aula e sucesso académico

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

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

Junho, 2017

Dedicatória

Este trabalho é carinhosamente dedicado a toda a minha família.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Instituto Universitário da Maia – ISMAI, por me ter acolhido durante estes anos e ter-me dado a oportunidade de conhecer professores/as e colegas que contribuíram para o meu sucesso académico e realização pessoal.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Machado, pelas orientações, disponibilidade e apoio incondicional, que contribuíram em muito para o aumento dos meus conhecimentos, e estimularam o meu desejo e vontade de querer fazer melhor. À minha coorientadora, Professora Doutora Carla Peixoto, pelo feedback e reflexões ao longo das reuniões de investigação que ajudaram na realização deste trabalho. Aos dois, muito obrigado, pelo carinho, interesse e, sobretudo, por todas as aprendizagens que me proporcionaram durante o meu percurso académico.

Agradeço, também, a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta investigação, nomeadamente, aos/às diretores/as das escolas, professores/as, encarregados/as de educação e alunos/as. Obrigado pela vossa esforço e paciência.

Um agradecimento especial à minha família e namorada, pela total confiança nas minhas capacidades e pela vossa presença sempre que necessitei. À mãe, ao pai, irmã e cunhado, por me apoiarem constantemente e terem sido uma fonte de motivação e de força. Sem dúvida, que o vosso amor, carinho e boa disposição, facilitou imenso o meu trabalho. Obrigado por terem acreditado sempre em mim, pelos vossos ensinamentos e valores que me transmitiram. Agradecer à minha querida sobrinha, pelos abraços e brincadeiras, que me ajudaram a olhar para os desafios com um novo ânimo. Agradeço à minha namorada, pelo encanto do seu sorriso que fez desaparecer todas as minhas dúvidas e por todo o apoio que me deu durante este meu percurso. O seu amor, carinho, amizade e compreensão, ajudaram-me a encontrar a tranquilidade e a motivação necessária para enfrentar os momentos mais difíceis.

Agradecer em especial ao meu avô e tio, que apesar de já não estarem presentes, nunca saíram do meu pensamento e onde quer que estejam, sei que estão felizes e orgulhosos por me verem a concluir esta etapa. As suas memórias estiveram sempre presentes, ao longo deste trabalho, e nas quais encontrei uma força extra para ultrapassar as contrariedades.

A todos/as agradeço e dedico este trabalho!

Resumo

Vários desafios são colocados aos/às jovens ao longo do seu crescimento, para os quais é essencial existirem fontes significativas de apoio emocional e físico. Neste sentido, a escola desempenha um papel fundamental para a promoção de competências sociais e acadêmicas. Especificamente, o/a professor/a, como figura de vinculação secundária, tem uma relação privilegiada com os/as alunos/as, podendo potenciar as suas capacidades, a partir de uma relação construtiva, apoiante e afetiva. Paralelamente, esta relação poderá potenciar as dinâmicas de funcionamento de sala de aula e o sucesso académico dos/as adolescentes. Desta forma, o objetivo deste estudo foca-se em compreender a relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o clima de sala de aula, e os níveis de sucesso académico e resiliência dos/as alunos/as. Para tal, uma amostra de 223 alunos/as do terceiro ciclo e secundário foi avaliada através da aplicação do Questionário da Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ, Rohner, 2005), do Inventário de Processos de Sala de Aula (IPSA, Bastos, Barbosa, Oliveira, & Dias, 2009), da Escala do Sucesso Escolar (SSP, Bowen & Richman, 2005), e da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes (CYRM-28, Liebenberg, Ungar & Vijver, 2012). Os principais resultados obtidos indicam que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a perceção de aceitação, a resiliência, o clima de sala de aula e o sucesso académico. Verifica-se, também, que o sucesso escolar é uma variável preditora da resiliência. Esta investigação sugere que a perceção de aceitação e a resiliência desempenham um papel importante no contexto escolar.

Palavras-chave: resiliência, aceitação-rejeição interpessoal, sucesso académico, adolescência

Abstract

Several challenges are made to young people throughout their growth, for whom it is essential to have significant sources of emotional and physical support. As so, school plays an important role to promote social and academic competences. Specifically, teachers have a privileged relationship with teenagers, and, through that, they can enhance student's abilities, from a constructive, supportive and affective relationship. With this, they can also increase positive dynamics in the classroom and academic achievement. In this way, this study aims to understand the relation between the acceptance-rejection perception by the teacher, the classroom climate, academic success and resilience. For this, it has 223 participants from the third cycle and secondary levels. To accomplish our goals, we used the Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ, Rohner, 2005), Classroom Processes Inventory (IPSA, Bastos, Barbosa, Oliveira, & Dias, 2009), School Success Profile (SSP, Bowen & Richman, 2005), Child and Youth Resilience Measure – 28 (CYRM-28, Liebenberg, Ungar & Vijver, 2012). The main results indicate a positively and significantly statistically correlation between the acceptance perception, the resilience, the classroom climate and the academic success. It is understood that acceptance perception and resilience play an important role in school context. And also, we found that, the school success is the variable that most predicts resilience. This research highlights that the acceptance perception and resilience plays an crucial role in school context.

Keywords: resilience, interpersonal acceptance-rejection, academic success, adolescence

Índice

Introdução	1
1. Revisão da Literatura	2
1.1. Teoria da aceitação-rejeição interpessoal	2
1.1.1. Teoria da aceitação-rejeição pelo/a professor/a	6
1.2. Clima de sala de aula	9
1.3. Sucesso acadêmico	14
1.4. Resiliência	18
2. Método	24
2.1. Objetivos do estudo	24
2.2. Problemas de investigação	24
2.3. Hipóteses de investigação	24
2.4. Participantes	27
2.5. Instrumentos	29
2.5.1. Questionário sociodemográfico	29
2.5.2. Questionário de aceitação-rejeição pelo/a professor (TARQ) ...	29
2.5.3. Escala de resiliência para crianças e adolescentes (CYRM-28)..	30
2.5.3. Inventário dos processos de sala de aula (IPSA)	30
2.5.4. Escala de sucesso escolar (SSP)	31
2.6. Procedimentos	31
3. Resultados	33
4. Discussão	44
5. Conclusão	53
Referências	

Índice de Tabelas

Tabela 1:	Caracterização da Amostra	28
Tabela 2:	Percorso Académico da Amostra	29
Tabela 3:	Análise Descritiva das Variáveis em Estudo	33
Tabela 4:	Correlação entre a Perceção de Aceitação pelo/a Professor/a e o Clima de Sala de Aula	35
Tabela 5:	Correlação entre a Perceção de Aceitação pelo/a Professor/a e o Sucesso Académico	36
Tabela 6:	Correlação entre a Perceção de Aceitação pelo/a Professor/a e a Resiliência	36
Tabela 7:	Correlação entre o Clima de Sala de Aula e o Sucesso Académico	37
Tabela 8:	Correlação entre o Clima de Sala de Aula e a Resiliência	38
Tabela 9:	Correlação entre a Resiliência e o Sucesso Académico	39
Tabela 10:	Diferenças entre os Sexos dos/as Alunos/as e a Perceção de Aceitação pelo/a Professor/a	39
Tabela 11:	Diferenças entre os Sexos dos/as Alunos/as e o Clima de Sala de Aula	40
Tabela 12:	Diferenças entre os Sexos dos/as Alunos/as e a Resiliência	41
Tabela 13:	Diferenças entre os Sexos dos/as Alunos/as e o Sucesso Académico	42
Tabela 14:	Regressão Linear para a Resiliência	43

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema das Dimensões da Aceitação-Rejeição Interpessoal 3

Índice de Anexos

- Anexo 1: Pedido de Autorização para a Instituição
- Anexo 2: Consentimento Informado para os/as Encarregados/as de Educação
- Anexo 3: Consentimento Informado para os/as Alunos/as
- Anexo 4: Questionário Sociodemográfico

Lista de Abreviaturas

IPARTheory	Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal
TARQ	Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a professor/a
CYRM	Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes
IPSA	Inventário dos Processos de Sala de Aula
SSP	Escala de Sucesso Escolar

Introdução

A presente investigação pretende estudar a relação entre a resiliência, a percepção de aceitação pelo/a professor/a, o clima de sala de aula e o sucesso académico, em jovens dos 12 aos 18 anos de idade, a frequentar o terceiro ciclo e o ensino secundário. Neste sentido, esta população foi escolhida, visto que na adolescência, os/as jovens atravessam por um período de mudanças, físicas e emocionais, que influenciam o desenvolvimento de relações adequadas com as suas figuras significativas (Wright, Masten, & Narayan, 2013). Da mesma forma, o papel do/a professor/a não se resume apenas à transmissão de conhecimentos, mas também, ao modo como estabelece laços afetivos com os/as alunos/as (Erkman, Caner, Sart, Borkan, e Sahan, 2010). Assim, o/a docente pode ser percebido como um modelo significativo pelos/as adolescentes, o que se irá refletir positivamente, no clima de sala de aula e no bom rendimento académico (Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010).

Paralelamente, as relações afetivas entre professor/a e aluno/a são preponderantes na promoção de recursos internos e externos ajustados, mais especificamente, na resiliência (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016). As experiências adversas trazem consigo um conjunto de problemas, sendo que só o/a jovem resiliente conseguirá atenuar o impacto negativo destes acontecimentos, nos seus contextos de vida, nomeadamente, na escola. Logo, a resiliência encoraja mudanças comportamentais que estão associadas a um maior envolvimento escolar e interações positivas, o que diminui casos de indisciplina na sala de aula (Reyes-Portillo, Elias, Parker, & Rosenblatt, 2013).

Em suma, as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as jovens (López-González & Granado, 2016) e na sua satisfação com a escola (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). Deste modo, espera-se que a presente investigação contribua para o aumento do conhecimento sobre a importância da relação professor/a-aluno/a na promoção de resiliência, na criação de um clima de sala de aula positivo e no sucesso académico dos/as jovens.

Este estudo encontra-se organizado em diferentes capítulos, mais especificamente, a revisão da literatura, o método, os resultados, a discussão e a conclusão. Desta forma, a revisão da literatura aborda a teoria da aceitação-rejeição, o clima de sala de aula, o sucesso académico e a resiliência. No método, destaca-se os objetivos, os problemas de investigação e as consequentes hipóteses em estudo, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha de dados. Para finalizar, nos restantes capítulos consta-se os resultados e a sua análise, a discussão e a respetiva conclusão.

1. Revisão da Literatura

1.1. Teoria da aceitação-rejeição interpessoal

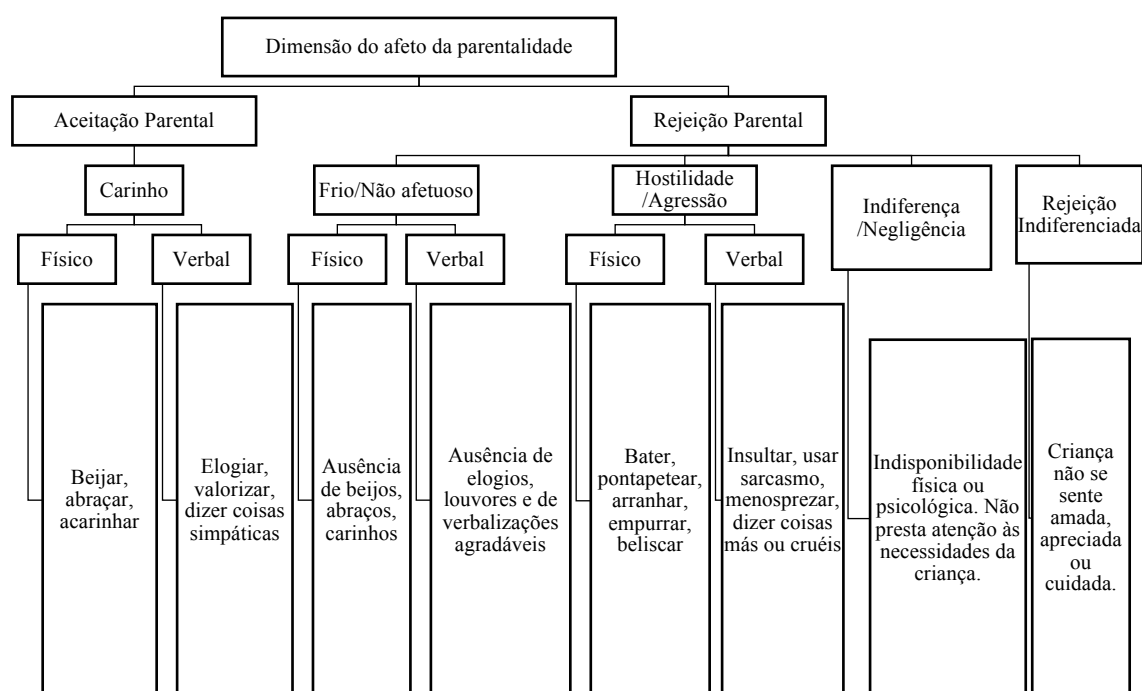
A Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory), elaborada por Ronald Rohner, refere-se a uma teoria de socialização que pretende explicar e predizer de que modo a percepção de aceitação ou rejeição, por parte das figuras significativas, influencia o desenvolvimento humano, e que consequências podem gerar para a sua vida futura (Rohner, 2016). Convém realçar que esta teoria, inicialmente, focava-se apenas na percepção de aceitação-rejeição parental na infância e os efeitos desta na idade adulta (Rohner & Carrasco, 2014). No entanto, a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental foi alargada, como resultado do vasto número de investigações realizadas sobre esta perspetiva teórica, para incluir outras figuras significativas para a criança, tais como, irmão/ã, professores/as e melhor amigo/a.

De acordo com esta teoria, a dimensão do carinho é vista como um *continuum* em que cada um dos constructos, aceitação e rejeição, se situam em extremidades opostas, identificando as várias formas de aceitação e rejeição (Rohner, 1986). Neste sentido, a aceitação refere-se ao carinho que pode ser manifestado fisicamente e/ou verbalmente. Assim, a forma física trata-se de beijos, abraços, sorrisos, aprovação, entre outros, enquanto que as expressões verbais fazem referência ao elogio e a proferir coisas positivas à criança (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Por outro lado, a rejeição pode ser expressa através de diferentes comportamentos, nomeadamente a hostilidade/agressividade, a indiferença/negligência e rejeição indiferenciada (Kuyumcu & Rohner, 2016). A hostilidade é contemplada o sentimento de raiva, a inimizade e o ressentimento, sendo a agressividade considerada como um comportamento consequente deste sentimento. A agressão é vista como um comportamento com a intenção de magoar o/a outro/a ou a si mesmo (fisicamente ou emocionalmente) (Gallarin & Alonso-Arbiol, 2012). Com efeito, destacam-se como exemplo, a nível físico, o bater, pontapear, arranhar, morder, e a nível verbal, o sarcasmo, insultar, menosprezar, dizer coisas cruéis (Rohner, 1986). No que diz respeito à indiferença/negligência, esta refere-se à despreocupação ou pouco interesse pela criança, isto é, existe uma maior desatenção no que diz respeito às suas necessidades e uma indisponibilidade física e psicológica (Rohner, 2014). Por fim, a rejeição indiferenciada remete para o facto da criança não se sentir amada, aceite ou que não se importam com ela, o que lhe causa um mal-estar e a sensação de rejeição, apesar de se tratar de um sentimento subjetivo, que não está ligado a algo concreto e que a criança não o consiga explicar (Artemis & Touloumakos, 2014).

Deste modo, pode-se considerar que estes dois pólos distintos de aceitação e rejeição, refletem a qualidade e coesão dos laços afetivos entre a criança e as suas figuras significativas, assim como os comportamentos (físicos e/ou verbais) que estas utilizam para expressar os seus sentimentos (Rohner & Carrasco, 2014). Tal como se pode verificar de forma resumida na figura 1.

Figura 1. Esquema das Dimensões da Aceitação-Rejeição Interpessoal



Para além disto, é importante salientar que a IPARTheory divide-se em três subteorias, nomeadamente a subteoria de *coping*, que irá ser foco de maior atenção neste estudo, a subteoria dos sistemas socioculturais e a subteoria da personalidade (Rohner, 1986).

A subteoria de *coping* desenvolve-se a partir da seguinte questão: “Como se desenvolve a resiliência em adultos, quando em criança se experienciou rejeição?”. Trata-se de uma perspetiva multivariada que determina o comportamento do sujeito (quando percebe rejeição). Assim, é necessário ter em conta três fatores: o *self*, o outro e o contexto em que está inserido. O primeiro compreende todas as representações mentais do indivíduo juntamente com as suas características biológicas e da personalidade. O segundo, diz respeito às características pessoais e intrapessoais dos/as cuidadores/as, sendo essencial analisar com que frequência, duração e gravidade ocorrem os episódios de rejeição. Por último, o contexto

refere-se à interação que o indivíduo estabelece com as suas figuras significativas no ambiente onde está inserido. No entanto, esta perspectiva, afirma que existe uma maior probabilidade de as crianças serem capazes de enfrentar a percepção de rejeição por parte dos seus cuidadores, quando sentem carinho e apoio de outras figuras significativas.

Na subteoria de *coping*, é proposta o conceito de *coper*, conceito este que se encontra dividido em dois sub-conceitos fundamentais, o *coper* instrumental e o *coper* afetivo. O primeiro refere-se à pessoa que percebe rejeição parental e não se encontra significativamente prejudicada nas tarefas e competências da sua vida, ou seja, consegue ser competente ao nível académico, profissional e noutras ocupações ou tarefas. No entanto, pode apresentar alguma fragilidade e desajustamento emocional e mental. Por sua vez, o *coper* afetivo é a pessoa que, na mesma situação de rejeição, consegue ter uma estabilidade e um ajustamento positivo em termos emocionais e mentais (definidos pela subteoria da personalidade da IPARTheory). Todavia, o autor da teoria, salienta que as crianças não são invulneráveis à rejeição, acreditando que sofrem, mas algumas conseguem lidar melhor com ela. Porém, apenas 20% das que percebem rejeição conseguem lidar eficazmente (Rohner, 1986; Rohner & Carrasco, 2014).

Relativamente ao conceito de *coper* afetivo encontram-se alguns fatores associados. Rohner (1986), menciona que existem pelo menos três fatores sociocognitivos, entre outros aspetos, que ajudam crianças que perceberam rejeição a lidar com essas situações. Estas competências dizem respeito à noção de *self*, à autodeterminação e à capacidade de despersonalização. A noção de *self* diz respeito à consciência das suas individualidades internas (distinguir o *self* do não *self* psicológico) e externas (distinguir o *self* do não *self* físico). Passa por compreender e avaliar as suas próprias características e a dos/as outros/as, sendo uma capacidade que evolui da infância até à adolescência. A autodeterminação é um fenómeno desenvolvimental, que muda ao longo da vida, e é um elemento importante no desenvolvimento da noção de *self* da criança, que acarreta a noção de terem autocontrolo sobre diferentes aspetos importantes da sua vida.

A subteoria salienta também, que existem dois tipos de autodeterminação. O primeiro, diz respeito às pessoas que acreditam que têm algum controlo sobre o que acontece na sua vida, devido ao seu comportamento e atributos pessoais. Sendo de salientar que estes/as sujeitos/as, detêm a capacidade de minimizar algumas das consequências negativas da percepção de rejeição. Em contrapartida, outros/as acreditam que não têm qualquer controlo, e que tudo o que acontece no decurso do seu percurso de vida é fruto do destino, sorte ou

peças superiores chamadas de “pais” (ou, à medida que vão envelhecendo, estas superiores podem ser professores/as, companheiros/as e empregadores/as).

As pessoas que têm a capacidade para despersonalizar a percepção de rejeição, têm maiores recursos intrapessoais para encarar as relações interpessoais (negativas ou positivas) de forma mais benéfica. Desta forma, apresentam a capacidade de empatizar com o/a outro/a, e de ver e pensar sobre o que os/as outros/as possam estar a sentir, sendo que os indivíduos que personalizam determinados acontecimentos da sua vida, tendem a analisar esta atitude e comportamento como um ataque pessoal. Assim, quando ocorre alguma situação nas suas vidas encaram-nas de forma egocêntrica e quase sempre rotulam-na negativamente. Deste modo, estas três características têm como propósito resguardar as crianças e os/as adultos/as das consequências da percepção de rejeição (Rohner, 1986; Rohner, 2010; Rohner, 2016; Rohner, & Carrasco, 2014).

No que concerne à subteoria sociocultural, a IPARTheory pretende compreender o paralelismo entre os pais que têm atitudes de aceitação (afeto, carinho e amor) e os pais que adotam atitudes de rejeição (agressivos, negligentes e pouco afetuosos). De acordo com a teoria, é essencial entender o papel das crenças individuais e da própria sociedade na influência que exerce nas atitudes de aceitação e rejeição parental, dado que a base do comportamento destes dois constructos assenta em fatores familiares, culturais, sociais e psicológicos (Rohner, 1986).

A subteoria da personalidade, busca antever e explicar as principais consequências da percepção de aceitação-rejeição em crianças e adultos/as. Esta percepção terá muitas das vezes consequências a nível do desenvolvimento psicológico e da personalidade. De acordo com Rohner (1986) a presente subteoria assenta em dois princípios específicos: o primeiro, refere-se ao facto de todas as crianças terem respostas semelhantes perante a aceitação ou rejeição por parte dos pais ou outras figuras significativas; o segundo, diz que os efeitos da percepção de rejeição parental na infância podem acompanhar o indivíduo ao longo da sua vida adulta. Deste modo, a percepção de rejeição pode contribuir para o desenvolvimento de personalidade, sendo elas a baixa autoestima, ausência de resposta emocional, autoadequação, hostilidade e agressão, visão do mundo, instabilidade emocional e a dependência. Consequentemente, este sofrimento psicológico pode levar o indivíduo a adotar uma independência defensiva, ou seja, este opta por rejeitar quem hipoteticamente o rejeitou. Tornando-se numa pessoa desconfiada nas relações interpessoais, de forma a proteger-se de mais sofrimento (Rohner, 1986).

O modo como cada pessoa se percebe como aceite ou rejeitada fará toda a diferença relativamente ao seu comportamento, às emoções, à interação social, e também na

influência que pode ter sobre as suas ações e pensamentos no futuro. A teoria afirma que muitos dos jovens que perceberam rejeição podem demonstrar maior resiliência. Logo, esta percepção está dependente da forma como o/a sujeito/a experiencia as interações de aceitação e/ou de rejeição (Rohner, 1986). De acordo com a IPARTheory, se a educação parental for baseada em comportamentos agressivos ou hostis, há maior probabilidade de as crianças desenvolverem esses mesmos comportamentos (Rohner, 1986). Assim, contribui para que a criança responda negativamente a estas manifestações, vivenciando sentimentos de ansiedade e de insegurança. As pessoas que experienciam sentimentos de rejeição, têm maior predisposição para sentir raiva, instabilidade emocional, baixa autoestima, isolamento, desmotivação e sofrimento psicológico (Rohner, 2016). Para além disso, as crianças e adultos que percebem sentimentos negativos, desenvolvem sentimentos de desconfiança, desajustamento psicológico e medo perante os/as outros/as, observando os seus relacionamentos como sendo imprevisíveis e prejudiciais (Phillips et al., 2013).

1.1.1. Aceitação-rejeição pelo/a professor/a.

O microsistema escola é composto por um conjunto de processos de interação social, que crescem com o tempo e, conseqüentemente, promovem a mudança comportamental e o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as (Bronfenbrenner, 1994). Neste seguimento, na análise destas interações destaca-se a relação professor/a-aluno/a, que proporciona múltiplas ferramentas e capacidades, necessárias para o desenvolvimento futuro da criança. Esta relação é crucial para a adaptação da criança à escola e tem efeitos positivos no ambiente de sala de aula (Ali, 2011; Erkman, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010).

Com efeito, várias investigações correlacionam a relação professor/a-aluno/a com a afetividade, demonstrando que a empatia e o carinho no ensino, por parte do/a docente, propicia uma melhor aprendizagem (Phillippo, & Stone, 2013; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2014; Vera, & Ferreira, 2010; Yildiza, 2015). Da mesma forma, este/a profissional deve mediar de forma saudável a sala de aula, demonstrando interesse perante as ideias dos/as alunos/as, ter uma escuta ativa e uma comunicação afetiva verbal e não verbal (elogios, sorrir, respeitar). Como consequência a motivação do/a aluno/a irá aumentar, tal como o seu desempenho académico e a harmonia na sala de aula (Mello & Rubio, 2013). Quando a afetividade está presente nas relações professor/a-aluno/a, contribui para a promoção de sucesso académico, uma maior tolerância à frustração e um decréscimo dos problemas comportamentais (Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010). Para além de favorecer a aprendizagem, esta relação afetiva permite o desenvolvimento integral do/a aluno/a e moldar

o seu comportamento (Maulana, Opdenakker, & Bosker, 2013). Se a prática profissional dos/as docentes se focar no respeito e na afetividade, estes podem tornar-se numa influência positiva para os/as alunos/as e para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Lima & Silva, 2010; Racz, O'Brennan, Bradshaw, & Leaf, 2016). Contudo, para que tal aconteça o/a docente tem de estar motivado/a e, principalmente, estar vocacionado/a para a sua profissão. O/a profissional tem de ser consciente dos seus comportamentos e daquilo que incute nos/as jovens. Neste sentido, o/a professor/a pode ser percecionado como um/a modelo significativo pelos/as alunos, o que se reflete, posteriormente, na maior motivação na sala de aula, ajustamento psicológico e bom rendimento académico (Kourkoutas, 2010; Yildiza, 2015). Constata-se, então, que a perceção de aceitação pelo/a professor/a possibilita aos/às alunos/as adotar comportamentos adequados no contexto de sala de aula (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).

De acordo com Maulana, Opdenakker e Bosker (2013), uma relação saudável entre professor/a-aluno/a contribui de modo eficaz para fomentar clima de sala de aula, o que melhora a motivação do/a estudante. Quanto mais cedo o/a professor/a criar uma relação construtiva com o/a aluno/a mais consistente será a díade. Segundo Jennings e Greenberg (2009), os/as professores/as que estabelecem relações empáticas com os/as outros/as, beneficiam de uma boa relação com os/as alunos/as, conseguindo desenvolver positivamente o clima de sala de aula e promover um maior envolvimento e desempenho académico nos/as alunos/as. Concomitantemente, também o comportamento e as atitudes positivas dos/as alunos/as influenciam os/as docentes a serem mais aceitantes (Rohner, 2010). Por outro lado, as fracas relações diminuem a motivação do/a aluno/a para aprender e, com o passar do tempo, a díade irá enfraquecer, o que em muitos dos casos contribui para o desenvolvimento de conflitos e problemas de comportamento entre os/as professores/as e os/as alunos/as. (Lei, Cui, & Chiu, 2016; Racz, O'Brennan, Bradshaw, & Leaf, 2016).

Paralelamente, as crianças ao percecionarem rejeição pelo/a professor/a têm maior predisposição para não gostarem da escola, de a evitarem e, conseqüentemente, terem baixas competências sócio-emocionais (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). Nesta perspetiva, o/a aluno/a terá maiores problemas na adaptação à escola, o que provavelmente poderá contribuir para um baixo rendimento académico e uma menor motivação. Tanto a perceção de rejeição parental como a do/a professor/a, têm um efeito negativo no rendimento académico e em termos do ajustamento psicológico nas crianças, o que conduz ao aparecimento de comportamentos disruptivos, tanto no contexto familiar como na escola (Rohner, 2010).

São vários os estudos que demonstram que o papel do/a professor/a não reside apenas em passar informação, mas também em estabelecer relações empáticas com os/as estudantes. O estudo de Erkman, Caner, Sart, Borkan, e Sahan (2010), procurava investigar a influência da percepção de aceitação pelo/a professor/a no autoconceito, na atitude dos/as alunos/as face à escola, e no sucesso académico. Assim, a amostra contava com 223 participantes, dos 10 aos 12 anos, concluindo-se que a percepção de aceitação estava significativamente associada com o autoconceito e o sucesso académico dos/as estudantes de ambos os sexos. Os autores relataram que nos/as jovens, a percepção de aceitação pelo/a docente, desenvolvia um autoconceito e uma atitude positiva face à escola, o que promovia o sucesso escolar. Outra investigação desenvolvida por Tulviste e Rohner (2010), pretendia estudar a relação entre a percepção de aceitação pelo/a professor/a e o controlo comportamental, com o ajustamento psicológico, o comportamento escolar e o sucesso académico dos/as estudantes. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo que os resultados indicaram que tanto rapazes como raparigas consideravam os/as docentes como aceitantes e moderadamente controladores/as. Por outro lado, os/as professores/as reportaram mais problemas comportamentais nos rapazes e que tendiam a ter, menos sucesso académico comparativamente com as raparigas. Este estudo, observou que quanto menos aceites os/as alunos se sentiam, mais problemas comportamentais os/as professores/as relatavam.

No mesmo sentido, o estudo realizado por Khan, Haynes, Armstrong, e Ronher (2010), procurou compreender os efeitos da percepção de aceitação pelo/a professor/a no sucesso académico e no comportamento escolar em alunos/as do sétimo ano. Foi possível constatar que tanto os rapazes como as raparigas quando sentiam mais aceitação pelo/a docente, mais o/a mesmo/a relatava que eles/as eram bem-comportados. Da mesma forma, quando os/as estudantes se sentiam mais aceites, melhor eram os seus resultados académicos. Um outro estudo, efetuado por Grilo, Machado, e Machado (2012) com estudantes de quatro turmas do terceiro ciclo com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, refere que existe uma correlação positiva entre a percepção de aceitação que os/as alunos/as têm pelo/a professor/a com o seu envolvimento na escola.

Deste modo, é fundamental que o/a professor/a, enquanto profissional da área da educação, tenha em conta aspetos humanos e relacionais (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009). Assim, constata-se que as relações positivas que os/as professores/as estabelecem com os/as seus/suas alunos/as, permitem que estes/as se sintam mais apoiados/as e apresentem resultados escolares mais satisfatórios (Ali, 2011). Paralelamente, concluiu-se que a relação professor/a-aluno/a é crucial para o desenvolvimento saudável dos/as estudantes tanto a nível

emocional como escolar, tendo reflexos na idade adulta dos/as jovens (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).

1.2. Clima de sala de aula

Nos tempos modernos, a escola é um dos locais que promove o desenvolvimento dos/as alunos/as, e mais especificamente, dentro do contexto escolar, o contexto de sala de aula. Este espaço tem dois propósitos: em primeiro lugar, estabelecer um ambiente propício à aprendizagem, e em segundo lugar, contribuir para o desenvolvimento acadêmico, social e moral dos/as alunos/as (Postholm, 2013). Deste modo, é necessário ter em conta que, atualmente, grande parte do tempo das crianças é passado na escola, sendo que neste ambiente podem estar presentes aspetos positivos e negativos, que influenciam o seu comportamento.

É importante ter sempre em conta que no ambiente escolar, o/a aluno/a está exposto a múltiplas experiências que podem exercer influencia no desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Bastos, Barbosa, Oliveira, & Dias, 2009). Neste sentido, para além de promover o ensino, a escola tem o papel de integrar e inserir os/as alunos/as na sociedade, privilegiar estratégias preventivas focadas no desenvolvimento de competências pró-sociais, promover um clima escolar positivo e aumentar as oportunidades de aprendizagem e de sucesso (Boletti & Faria, 2010; Kopershoek, Harms, Boer, Kuijk, & Doolaard, 2016). Deste modo, é possível afirmar que o clima e a gestão da sala de aula são um fator decisivo para promover um ambiente positivo e favorecer, conseqüentemente, o bom desempenho acadêmico dos/as alunos/as.

Desta forma, a de sala de aula é um local de excelência para a convivência interpessoal onde os fatores emocionais, interpessoais e ambientais relacionados com os/as professores/as e alunos/as podem influenciar o desenvolvimento de todos/as os/as integrantes do contexto. Logo, os fatores mencionados conjugam-se tanto no processo ensino-aprendizagem como nas interações entre professor/a-aluno/a (Silva, 2013). Os diferentes estudos, relatam que ambos contribuem para um clima de sala de aula positivo, mas é o/a professor/a que exerce maior influência através dos seus comportamentos (Hussain, Monaghan, & Threlfall, 2013; McDonald & Hudder, 2014; Tshewang, Chandra, & Yeh, 2016). Sendo assim, é necessário que existam relações positivas na sala de aula para que haja um ambiente que possibilite a formação académica, pessoal e social de todos/as os/as envolvidos/as. Por isso, quando se analisa o clima de sala de aula há que ter em conta as interações sociais entre estudantes e professores/as, os comportamentos que daí advêm e as

expectativas em termos académicos e emocionais (Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches, & Pereira, 2015; Postholm, 2013; Thapa, Cohen, Guffey, & D'Alessandro, 2013).

Paralelamente, a relação afetiva, o respeito e a cooperação na díade professor-aluno, permitem a criação de um clima propício à aprendizagem, à superação das dificuldades e obtenção de melhores resultados escolares (Otor & Omenka, 2015; Ribeiro, 2010; Roorda, Helma, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Portanto, ao ato de aprender está associado não só às metodologias de ensino, como também, a afetividade na sala de aula, que é uma característica fundamental para a aprendizagem. Com efeito, o/a professor/a ao exibir pequenos gestos afetivos, como elogiar, cumprimentar, respeitar e apoiar o/ aluno/a, aumenta a sua segurança, confiança e motivação. Tudo isto proporciona a que o/a aluno/a tenha um maior interesse em aprender, se sinta mais valorizado/a, percecionando-se como parte integrante da escola, nomeadamente, no contexto de sala de aula (Gomes, 2013; Sieberer-Nagler, 2016).

Ao percecionar aceitação na relação com o/a professor/a, o/a aluno/a desenvolve comportamentos positivos para com ele/a. Uma relação saudável entre ambos, promove um clima de bem-estar e boas condutas na sala de aula, aumentando o envolvimento escolar e o sucesso académico dos/as alunos/as (Sieberer-Nagler, 2016). Vários estudos afirmam que as relações de proximidade entre os/as alunos/as e os/as professores/as têm influência e fomentam o desenvolvimento académico, social e o envolvimento escolar dos/as estudantes (Gomes, 2013; López-González & Granada, 2016; Yang & Bear, 2013). O estudo de Amado, Freire, Carvalho e André (2009) sobre a dimensão afetiva na relação pedagógica, envolvendo alunos/as do segundo e terceiro ciclos de escolas portuguesas, demonstra que uma liderança focada nas pessoas, através de uma relação de proximidade, empática e de cooperação, produz sentimentos de pertença, bem-estar, condutas positivas e menos ocorrências disciplinares. Os resultados evidenciaram que os/as alunos/as apreciam os/as professores/as mais compreensivos, bem-humorados/as e cujas técnicas de ensino são variadas. O mesmo estudo indica que a assertividade e o controlo são percecionados pelos/as alunos/as de forma positiva, enquanto que, a excessiva inflexibilidade ou indolência são vistas de forma negativa.

Portanto, os/as professores/as que promovem um clima de sala de aula inclusivo, conseguem aumentar o nível de satisfação dos/as alunos/as, o seu envolvimento nas tarefas, diminuir comportamentos problemáticos e aumentar o rendimento académico (Thapa, Cohen, Guffey, & D'Alessandro, 2013). É necessário, não só, reforçar o sucesso pessoal e social dos/as mesmos/as, mas também proporcionar ambientes educativos de qualidade, para que se sintam motivados, envolvidos na aprendizagem e tenham comportamentos ajustados (Demirkaya, & Bakkaloglu, 2015; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012).

Neste seguimento, o/a docente ao adotar atitudes de aprovação, como o elogio, o reforço dos comportamentos positivos, a expressão de contentamento pelo trabalho desempenhado, permite o estabelecimento de uma relação de proximidade e de confiança com os/as seus/suas alunos/as (Brennan, Bradshaw, & Furlong, 2014; Claessens et al., 2016; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). Sendo assim, tais atitudes face à escola aumentam a motivação, o interesse, a socialização e os comportamentos ajustados, bem como uma maior probabilidade de obter sucesso académico (Yildiza, 2015).

Os estudos revelam que se um/a professor/a instaurar, na sala de aula, uma aprendizagem colaborativa, estratégias de ensino adequadas e relações de proximidade, remete para que os/as alunos/as adotem comportamentos e interações positivas com os elementos da sala de aula. Logo, o modo como o/a professor/a gere o clima de sala de aula pode influenciar a perceção do envolvimento académico e comportamental do/a aluno/a (Ali, 2011; Siqueira, Neto, & Florêncio, 2011; Tulviste & Rohner, 2010). Os/as docentes que definem claramente as expectativas académicas e as adequam ao nível cognitivo do/a aluno/a, reforçando o seu desempenho através de recompensas, louvores, reconhecimentos, promovem não só uma maior performance, como também, um comportamento apropriado (Brennan, Bradshaw, & Furlong, 2014; Kiefer, Shim, & Wang, 2013).

Ademais, considera-se que o clima de sala de aula influencia a satisfação, a segurança, a resiliência e a construção de identidade nos/as jovens tal como o bem-estar mental dos/as professores/as (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013). Por conseguinte, os/as professores/as que sentem satisfação pelo ambiente positivo criado, têm maior capacidade para gerir a sala de aula através de práticas educativas exemplares e de estabelecer relações de proximidade com os/as estudantes. O estudo de Reinke, Herman, e Stormont (2013) avaliou o uso de estratégias de gestão de sala de aula por parte dos/as professores/as de 33 escolas. A investigação demonstrou que existe uma associação entre as normas de sala de aula e os recorrentes reforços positivos (elogiar e reconhecimento de mérito), com a autoeficácia e o bem-estar dos/as alunos/as. Assim, fica patente que o uso de elogios e interações positivas entre professor/a-aluno/a, contribui para um melhor rendimento escolar dos/as alunos/as, assim como para um clima de sala de aula saudável. Por outro lado, o mesmo estudo refere que os/as professores/as que adotam comportamentos disruptivos, não só apresentaram níveis mais altos de desgaste emocional, como também, indicadores de maior insucesso académico e absentismo escolar. Neste sentido, o clima de sala aula positivo permite aumentar a motivação do/a professor/a e os comportamentos apropriados dos/as alunos/as, privilegiando uma aprendizagem saudável.

No entanto, os problemas de comportamento na sala de aula e a frustração por terem dificuldade na interação com os/as alunos/as, constituem uma das principais razões pelo facto dos/as professores/as não se sentirem confortáveis com o seu trabalho, o que origina sofrimento psicológico (Postholm, 2013). Simultaneamente, uma sala de aula disruptiva leva a que exista maior desinteresse, quebra no rendimento académico e conflitos que prejudicam a díade professor/a-aluno/a.

Quando o/a aluno/a experiencia relações negativas e conflituosas com o/a professor/a durante o jardim-infância e/ou primeiro ciclo, existe maior probabilidade de que no futuro possa desenvolver problemas de comportamento em anos de escolaridade posteriores. Ao mesmo tempo que, as fracas interações entre estes dois elementos podem afetar, também, o envolvimento emocional do/a aluno/a. Neste sentido, o/a aluno/a poderá ter dificuldade em lidar com as suas emoções e frustrações no contexto de sala de aula e reagir impulsivamente perante o/a professor/a (Cavanaugh, 2013; Guffey, & D'Alessandro, 2013; Silva, 2016; Thapa, Cohen).

Segundo os autores Honkasilta, Vehkakoski, e Vehmas (2016), os/as professores/as que usam estratégias coercivas, intensificam os problemas de comportamento, o desrespeito pelos/as outros/as e tornam os/as alunos/as alienados face à escola. Paralelamente, a exposição dos/as alunos/as a atitudes ofensivas (sarcasmo, ofensas verbais, punições vistas como injustas) por parte do/a professor/a, tem influência no rendimento académico, dificultando qualquer tipo de relação com o/a docente. Em contrapartida, quando o/a docente promove uma relação baseada na discussão de ideias, na partilha e na negociação das normas de sala de aula, o/a aluno/a sente-se mais apoiado ao nível académico e comportamental (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016).

Os conflitos e os sentimentos negativos resultantes da díade professor/a-aluno/a, influenciam o clima de sala de aula. O ambiente adverso neste contexto, está associado a competências relacionais desajustadas, a faltas de respeito e de consideração pelos/as outros/as, bem como, pela desmotivação face à aprendizagem (Siqueira & Vendramini, 2012). Com efeito, as relações sustentadas pela agressividade afetam a construção de laços afetivos, contribuindo para um clima de insegurança, medo na realização de tarefas e desinteresse perante a escola. Como exemplo, o/a professor/a quando ofende verbalmente o/a aluno/a diminui o seu bem-estar físico, psicológico e emocional, o que dificulta a criação de relações aceitantes, aumenta a probabilidade de os/as alunos/as não gostarem da escola e, conseqüentemente, um maior absentismo escolar (Ali, Khaleque, & Rohner, 2014; Mcdonald, & Hudder, 2014; Usaini, Abubakar, & Bichi, 2015).

Consequentemente, cabe ao/à professor/a ser o/a líder da turma, saber manter o equilíbrio e organizar a sala de aula, através do uso de estratégias harmoniosas e positivas, com o intuito de a tornar agradável na perspectiva dos/as alunos/as. No entanto, quando o/a professor/a tem dificuldade em regular as suas emoções no contexto de sala de aula, vai afetar toda a dinâmica do grupo. Este facto contribui para que os/as alunos/as apresentem níveis mais baixos de comportamentos sociais e de desempenho de tarefas (Goroshit & Hen, 2014; Goroshit & Hen, 2016). Por conseguinte, muitas das vezes, os/as professores/as demonstram falta de capacidade para gerir as adversidades e em controlar os impulsos, o que leva a que reajam de forma reativa e excessivamente punitiva (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016).

Frequentemente, problemas pessoais levam a que o/a jovem experiencie emoções negativas, que prejudicam o seu comportamento através da consequente impulsividade e confronto. Neste sentido, se o/a professor/a for capaz de identificar as causas que impulsionam essas emoções, poderá conseguir moldar o comportamento do/a aluno/a, no sentido de o tornar mais ajustado (Jennings, & Greenberg, 2009; Doll et al, 2010). Assim, se o/a professor/a investir na construção de laços afetivos, numa relação de proximidade e empática com os/as seus alunos/as, poderá ajudar a gerir as emoções dos/as mesmos/as, em vez de aplicar castigos coercivos e punitivos perante problemas de comportamento (Lopes, & Santos, 2013; Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches, & Pereira, 2015).

Torna-se, assim, possível de afirmar que um clima de sala de aula saudável contribui para o aumento das competências académicas, emocionais e sociais dos/as alunos/as, verificando-se atitudes mais favoráveis face à escola, capacidade de cooperação, maior motivação, comportamentos ajustados e sucesso escolar. Da mesma forma que, reforça o bem-estar físico e psicológico do/a professor/a, a sua satisfação pela profissão e maior autoeficácia (Jennings & Greenberg, 2009; López, & Gutiérrez, 2014; Klassen et al., 2012). Outro aspeto evidenciado, é o clima afetivo presente na díade professor/a-aluno/a que possibilita construir relações empáticas, de proximidade, o que diminui os conflitos na sala de aula (Kinkopf & Casey, 2016; López-Quintero, Martínez, Luna, & Pedrajas, 2016).

Em suma, denota-se que na sala de aula as relações baseadas na aceitação e afetividade, permitem compreender e prever o comportamento do/a aluno/a, demonstrando que é necessário efetuar práticas educativas focadas no carinho para que os/as jovens se desenvolvam de forma adequada a nível físico, emocional, psicológico e social (Ali, Khaleque, & Rohner, 2014; López & Gutierrez, 2014; Postholm, 2013).

1.3. Sucesso acadêmico

Tal como foi analisado anteriormente, o envolvimento acadêmico dos/as alunos/as depende de diversas variáveis como a sala de aula (relação professor/a-aluno/a, tipo de metodologia de ensino, clima de sala de aula e relações entre pares) e a organização escolar (cultura da escola, um clima de segurança, envolvimento dos pais, a proximidade dos/as professores/as com os/as alunos/as). Assim, todos estes fatores podem influenciar a satisfação pelo contexto escolar, que por si só, já acarreta um conjunto de consequências que podem ter efeitos na vida acadêmica dos/as alunos/as (Doll et al, 2010; Goroshit & Hen, 2014; López & Gutierrez, 2014; Veiga et al., 2012). Deste modo, a motivação e a resiliência perante a aprendizagem podem ser mais elevadas quando o/ aluno/a percebe uma maior satisfação pela escola. Esta satisfação é fundamental, visto que quando os/as alunos/as se sentem integrados e estabelecem relações afetivas com o grupo de pares e professores/as, permitem-lhes fortalecer os seus recursos internos, que se podem traduzir num maior envolvimento com a escola e, conseqüentemente, num maior sucesso acadêmico (Gallesi & Matalinares, 2012; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013).

A noção de sucesso acadêmico é frequentemente associada ao desempenho dos/as alunos/as que satisfazem os padrões de excelência escolar e progredem nos cursos, tendo em conta as notas e as reprovações. O sucesso acadêmico mede o conhecimento adquirido pelos/as estudantes através de um sistema de pontuações, onde os níveis de realização acadêmica de cada um são julgados pelas notas que obtêm nos testes de avaliação (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Lawrence & Vimala, 2012). Da mesma forma, Arroiteia (2008) afirma que o sucesso dos/as diferentes alunos/as podem traduzir-se “através dos resultados finais de funcionamento do sistema educativo no seu todo, por subsistemas e níveis de estabelecimento de ensino. A nível pessoal representa o aproveitamento escolar dos alunos, individualmente, por turma e por curso” (p. 298).

Contudo, é necessário ter em conta as ambições e objetivos de cada aluno/a, pois o sucesso acadêmico é subjetivo e varia de acordo com a percepção que cada um/a tem sobre ele. Neste sentido, antes de se observar o sucesso ou insucesso acadêmico, é necessário refletir sobre a adaptação do/a aluno/a ao contexto educativo, as relações estabelecidas com os/as professores/as, o grupo de pares e as capacidades cognitivas, uma vez que todos estes fatores podem ter impacto no resultado final (Silva & Duarte, 2012). Assim, o conceito de sucesso acadêmico é demasiado complexo devido às suas diversas manifestações, sendo retratado, regularmente, a partir de uma perspetiva intraindividual. Por outro lado, verifica-se que no contexto escolar existem vários fatores (emocionais, interpessoais, ambientais) que o

influenciam, como por exemplo as relações com os/as professores/as, o clima de sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico (Andretta, Silva, Susin, & Freire, 2010; López-Gonzalez & Granado, 2016; Wubbels, Brekelmans, Brok, & Tartwijk, 2006).

Considera-se, então, que no contexto escolar os/as estudantes estão expostos a inúmeros desafios associados, não só à realização acadêmica, mas também a uma dimensão relacional. Conseqüentemente, as relações interpessoais que o/a aluno/a estabelece favorecem uma melhor integração, envolvimento acadêmico e permitem produzir oportunidades para a aprendizagem de novas competências sociais, que são igualmente importantes. Sendo assim, pode-se afirmar que as relações apoiantes nos contextos de aprendizagem são benéficas para o/a aluno/a e estão implícitas no sucesso acadêmico (Cavalcante & Junior, 2013; Gaitas, & Silva, 2010; Huang, Daeman, & Cairns, 2015). No entanto, é importante destacar que a base do sucesso educativo está na forma como a relação professor/a-aluno/a é construída. Esta é fundamental para o bem-estar físico e mental da díade e para o desempenho acadêmico do/a aluno/a (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). A investigação tem demonstrado a importância e a influência dos/as professores/as no ajustamento psicológico, no desempenho e no envolvimento acadêmico das crianças e adolescentes (Khan, Haynes, Armstrong, & Ronher, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Tanto as suas características pessoais como a sua metodologia de ensino promovem a satisfação pelo contexto escolar e favorecem o sentimento de integração à escola (Erkman, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010). Desta forma, a relação positiva na díade professor/a-aluno/a aumenta a autoestima do/a aluno/a, a sua motivação, permite uma melhor adaptação ao contexto social da escola, estimula a participação e promove maior rendimento acadêmico (Gore, Thomas, Jones, Mahoney, Dukes, & Treadway, 2016).

Porém, quando estes percebem rejeição pelo/a professor/a, apresentam índices de menores de envolvimento com a escola, maiores problemas comportamentais, baixa participação nas atividades, o que pode contribuir para um maior absentismo. O estudo de Ali (2011) pretendia compreender os efeitos da percepção dos/as alunos/as do/a professor/a no sucesso acadêmico e no ajustamento psicológico. Deste modo, observou-se que os/as alunos/as que estabelecem relações de proximidade e afetivas com os/as professores/as apresentam melhores resultados acadêmicos, comparativamente com os/as alunos/as que desenvolvem relações menos positivas. Neste seguimento, o estudo de Machado, Machado, e Azevedo (2014), com uma amostra de 184 alunos/as, que frequentavam o 6º ano de escolaridade do distrito do Porto, demonstrou que no contexto de sala de aula era fundamental

a expressão de aceitação por parte dos/as professores/as. Quando mais os/as alunos/as se sentem acarinhados pelos/as docentes, maior é a tendência para avaliar as suas interações no contexto como positivas, o que promove um maior envolvimento. Observou-se, também, que o desempenho académico dos/as alunos/as que percecionavam aceitação pelo/a professor/a era melhor. Deste modo, fica patente que as relações interpessoais de qualidade são um fator decisivo para facilitar a aprendizagem. Para além disso, o ambiente favorável à aprendizagem e gestão adequada da sala de aula por parte do/a professor/a, proporciona maior satisfação, motivação e envolvimento nos/as alunos/as (Machado, Machado, & Azevedo, 2014).

O estudo de Opdenakker, Maulana, e Brok (2012), tinha como objetivo analisar as relações entre professor/a-aluno/a e a sua influência na motivação e no sucesso académico. Para isso, participaram 566 alunos/as de três escolas do ensino secundário holandês. Observou-se que quanto mais cedo o/a professor/a estabelece uma relação positiva e de proximidade com os/as seus/suas alunos/as, menor é o risco de existirem conflitos na díade. Além disso, as boas relações entre ambos resultaram num clima de sala de aula produtivo, tendo reflexos positivos na motivação para a aprendizagem e no sucesso académico dos/as alunos/as.

Quando se aborda o sucesso académico é difícil de o separar do conceito de envolvimento académico. Neste sentido, o/a estudante está envolvido de forma emocional, cognitiva e comportamental nas tarefas académicas, o que promove maior satisfação e bem-estar, como também pode ter reflexos no sucesso académico (Thijs & Verkuyten, 2009; Veiga et al., 2012). Desta forma, o estudo de Furrer e Skinner (2003), que procurava observar a influência do sentimento de pertença no envolvimento académico de 641 estudantes, do terceiro ao sexto ano de escolaridade, e os efeitos no desempenho académico. Os resultados evidenciaram que a construção de um elo de forte ligação com os pais, grupo de pares, escola e professores/as predizia significativamente o envolvimento do/a aluno/a no contexto académico. Os autores relataram que os níveis de envolvimento serviam como uma variável mediadora entre o sentimento de pertença e o desempenho académico.

Um estudo longitudinal que acompanhou a transição dos/as alunos/as do sétimo ano para o oitavo ano, pretendia avaliar a relação entre as perceções do clima escolar, o envolvimento e o desempenho académico. Os autores concluíram que as perceções do ambiente escolar influenciavam direta e indiretamente o desempenho académico, através do impacto no envolvimento cognitivo, comportamental e psicológico nos/as alunos/as (Wang & Holcombe, 2010). No estudo de Gouveia (2008), o objetivo geral era conhecer a perceção do/a aluno/a relativamente ao envolvimento parental e vivências escolares, na realização

escolar e atitudes face à escola. Para isso, contou com uma amostra de 462 alunos/as que frequentavam o 11º ano de escolaridade de 23 escolas públicas. Assim, os resultados indicaram que os/as alunos/as com resultados académicos elevados pareciam estar mais satisfeitos com a escola, tinham uma perceção positiva sobre o clima de aprendizagem e percecionavam os/as seus professores/as como mais apoiantes. Porém, o mesmo estudo indica que os/as alunos/as com resultados académicos mais baixos apresentavam níveis inferiores em relação aos aspetos supracitados.

Portanto, denota-se que o apoio dos/as professores/as é essencial e exerce uma influência na realização académica e na perceção de um clima propício à aprendizagem. Estas duas vertentes, são percecionadas pelos/as alunos/as como cruciais para o sucesso académico. Para além disso, quando o/a aluno/a sente que está inserido num clima de aprendizagem positivo, seguro e apoiante manifesta maior bem-estar e satisfação, o que possibilita maior assiduidade, envolvimento e sucesso académico (Gouveia 2008). O estudo realizado por Garcia e Boruchovitch (2014) com o intuito de analisar as atribuições de causalidade para o (in)sucesso académico e a resiliência, demonstrou que os/as estudantes do quinto ano ao nono ano de escolaridade, reportaram causas internas ao desempenho escolar, para ambas as situações de sucesso ou insucesso académico. O mesmo estudo refere que o/a estudante que expressa características da resiliência entende que é capaz de enfrentar as suas dificuldades académicas, nomeadamente na aprendizagem, o que se reflete positivamente nos resultados escolares. Deste modo, fica patente que o papel da escola não é somente dotar os/as alunos/as de conhecimentos teóricos, mas também estimular outras características como as da resiliência.

O contexto escolar deve ter em conta que pode ser promotor de resiliência, principalmente nas salas de aula, para que os/as alunos/as possam desenvolver as competências necessárias para superar as tarefas escolares e obter sucesso académico. Por outro lado, a fraca ligação à escola é considerada como um processo que está associado ao insucesso e ao abandono académico (Furrer & Skinner, 2003; Li, Lerner, & Lerner, 2010; Wang, & Holcome, 2010). De acordo com esta perspetiva, o estudo de Janosz, Archambault, Morizot, e Pagani (2008), analisou os padrões de envolvimento e as suas relações com o abandono escolar em alunos/as do sétimo ano e 11º ano. Assim sendo, verificaram que a maioria dos/as alunos/as com índices elevados de envolvimento académico, tinham um percurso escolar normativo e com baixos níveis de abandono. No mesmo estudo, os autores referiram que as análises aos padrões não normativos indicavam que os/as alunos/as que apresentavam um decréscimo no sentimento de pertença e no envolvimento, teriam maior

probabilidade em abandonar a escola. Para além disso, os/as estudantes com insucesso académico tendiam a manifestar menor envolvimento e, em casos mais graves, seriam preditores de futuros problemas de comportamento (Hirschfiel & Gasper, 2011).

Perante tudo o que está descrito, constata-se que o contexto escolar deve fomentar um ambiente positivo e favorável à aprendizagem, e deve ter sempre em mente a capacidade de envolver ativamente os/as estudantes através do reforço positivo, da aceitação e afetividade. A escola, nomeadamente os/as professores/as, conseguem promover maior aprendizagem e satisfação académica nos/as seus/suas alunos/as quando estabelecem relações empáticas e de proximidade. Desta forma, é evidente que os laços afetivos construídos na díade professor/a-aluno/a, não só possibilita a criação de um clima de sala de aula positivo, como também favorece o maior envolvimento e sucesso académico. Posto isto, o bem-estar do/a estudante transporta consigo motivação, serenidade, felicidade, o que potencia a aprendizagem e o gosto pela escola.

1.4. Resiliência

Durante a adolescência ocorrem diversas transformações a nível físico, emocional, cognitivo e social. Nesta fase, o/a jovem atravessa por um período de mudança e adaptação perante os desafios e situações que vão surgindo na sua vida quotidiana. As mudanças psicofisiológicas, a procura de autonomia, o sentimento de pertença a um grupo e a formação académica, são alguns dos exemplos destes desafios. No decorrer da adolescência, os/as jovens demonstram sentimentos ambíguos, como a rejeição, a inclusão, a separação, entre outras, que têm potencial para gerar problemas na sua vida, instabilidade emocional e afetiva (Berzin, 2010; Brêtas et al., 2011; Wright, Masten, & Narayan, 2013).

Consequentemente, e com o intuito de fazer face a estas adversidades os/as adolescentes possuem recursos internos e externos que os/as auxiliam em situações de risco. A este tipo de conceito dá-se o nome de resiliência, que consiste numa palavra que provém do latim *resilientia*, que significa “voltar, recuar” (Brandão, Mahfoud, & Nascimento, 2011). Para Cyrulnik (2003) a resiliência era percebida como “uma arte de navegar nas torrentes” (p.225), ou seja, o indivíduo possuir as competências necessárias para superar as dificuldades ao longo da vida. Muitas das vezes, essas contrariedades podem prejudicar o seu desenvolvimento, no entanto, se o indivíduo for resiliente, conseguirá manter o equilíbrio.

Neste sentido, a resiliência pode ser definida como a capacidade do/a sujeito/a em ultrapassar as adversidades através de comportamentos ajustados (Dias, Cadime, & Perim, 2016; Montralloy, 2014; Rutter, 2012). De acordo com Rutter (2012), Ungar (2011) e Ungar

(2013) a resiliência está associada às competências individuais (autorregulação, capacidade cognitiva, personalidade, temperamento), relacionais (com a família, amigos e grupo de pares) e acadêmicas. Logo, adota uma perspectiva ecológica, multidimensional e dinâmica que se adapta às situações problemáticas, o que envolve um conjunto de interações, como os fatores de risco, os fatores protetores, individuais e sociais (Liebenberg, Ungar, & Vijver, 2012; Masten, 2014; Mwangi, Okatcha, Kinai, & Irei, 2015; Ungar, 2015).

A resiliência nos/as adolescentes manifesta-se dependendo dos recursos existentes no seu meio onde estão inseridos e das suas características inatas (Drinkard, 2014). Perante situações de risco, os indivíduos com resiliência recorrem aos seus recursos internos (personalidade, mecanismos de *coping*, autoeficácia) e externos (família, escola, comunidade) com o intuito de ultrapassar os problemas. Uma vez que os recursos internos se formam a partir dos recursos externos, seria indispensável que a sociedade fomentasse os recursos externos necessários para promover o desenvolvimento saudável dos/as jovens (Saewyc & Edinburgh, 2010; Ungar, 2015).

Posto isto, as relações sociais são consideradas como um fator protetor, visto que, quando os indivíduos constroem laços afetivos e de proximidade, permite-lhes aumentar o bem-estar, a segurança e sentir apoio social face aos problemas (Collie, Armstrong, Ungar, & Liebenberg, 2016; Wright, Masten, & Narayan, 2013). Neste sentido, quando os/as adolescentes vivem num contexto familiar envolvente e afetuoso, sentem maior satisfação e carinho, e têm menos probabilidade de apresentarem comportamentos de risco. Por outro lado, os fatores de risco podem prever futuros comportamentos problemáticos e gerar consequências negativas para a vida do/a jovem. (Zimmerman, 2013). Tais fatores podem ser associados a circunstâncias familiares, dificuldades emocionais, problemas académicos e défices de competências. Com efeito, as situações de risco podem contribuir para o aumento dos problemas ou, então, para atitudes resilientes, dependendo da forma como os acontecimentos são percebidos (Berzin, 2010; Liebenberg et al, 2015; Sanders, & Munford, 2015).

Neste sentido, os recursos internos e externos que as pessoas detêm permitem atenuar o impacto negativo que os acontecimentos adversos provocam nos diferentes contextos de vida, nomeadamente, na escola (Anagnostaki, Pavlopoulos, Obradovic, Masten, & Stefanidi, 2016). Com efeito, a resiliência é um processo que está em constante mudança, mas que pode ser desenvolvida e reforçada pela escola, nomeadamente, pelo/a professor/a. O/a profissional deve favorecer a criação de um clima escolar baseado na aceitação, em relações afetuosas e de proximidade com os/as seus/suas alunos/as. Portanto, os esforços dos/as professores/as para

se envolverem de forma positiva com os/as estudantes, leva a que estes/as os/as percecionem como alguém de confiança, que os/as valoriza e incentiva (Collie, Armstrong, Ungar, & Liebenberg, 2016; Liebenberg et al, 2015; Rensburg, Theron, & Rothmann, 2016).

O clima positivo presente na sala de aula contribui para que os/as alunos/as se sintam apoiados/as, com um maior bem-estar físico e mental, maior envolvimento e sucesso académico (Riekie, Aldridge, & Afari, 2016). Assim, destaca-se que a boa relação entre professor/a e aluno/a fornece maiores índices motivacionais e melhora o desempenho académico, independentemente de existirem fatores *stressantes* e/ou condições que os/as coloquem em risco de obter insucesso ou de desistir da escola. Posto isto, o contexto adverso e as experiências negativas por si só não têm qualquer efeito negativo quando o/aluno/a é resiliente (Jowkar, Kojuri, Kohoulat, & Hayat, 2014; Ni, Li, Wang, & 2016). Logo, a escola desempenha um papel essencial no sentido de promover resiliência nos/nas alunos/as que são mais vulneráveis perante adversidades, demonstrando que um clima inclusivo e aceitante permite aos/às alunos/as que se sintam à vontade para expor as suas necessidades e onde possam construir laços afetivos com os/as professores/as e grupo de pares (Cefai et al., 2015).

Neste seguimento, a resiliência é entendida como uma competência socioemocional, dado que integra um conjunto de atitudes associadas a comportamentos pró-sociais. Desta forma, a resiliência destaca-se pelo modo como os indivíduos resolvem os problemas, as tomadas de decisão, como gerem o *stress*, a autorregulação e o tipo de competências de cooperação e comunicação (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2016; Gresham, 2016; Zins & Elias, 2007).

Paralelamente, a promoção de competências socioemocionais nos diferentes contextos, nomeadamente, na família, escola e sala de aula, permite desenvolver a resiliência nas crianças e adolescentes. Consequentemente, esta competência possibilita que os/as estudantes tenham maior capacidade para desenvolver e manter relações duradouras e empáticas, maior flexibilidade para se adaptarem às situações adversas e, assim, conseguirem resolver os problemas, tal como aumentar a probabilidade de sucesso académico (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013; Nicoll, 2015).

Posto isto, considera-se que as competências socioemocionais podem ser compreendidas como um fator protetor, uma vez que quando as crianças/adolescentes experienciam situações de risco, como o insucesso académico, problemas de comportamento e fracas relações sociais, têm maior probabilidade de desenvolver condutas impróprias no futuro (CASEL, 2016; Halle & Darling-Churchill, 2016; Michaels & Hagen, 2014; Zins & Elias, 2007). Portanto, a escola ao promover competências socioemocionais positivas e

adaptativas, nomeadamente a resiliência, consegue atenuar os casos de indisciplina na sala de aula e encorajar mudanças comportamentais que estejam associadas a um maior envolvimento escolar, interações positivas e maior capacidade de lidar com as dificuldades (Denham, 2006; Gresham, 2016; Hallam, 2009; Reyes-Portillo, Elias, Parker, & Rosenblatt, 2013).

Efetivamente, as competências socioemocionais dotam o indivíduo com os recursos necessários para reconhecer e gerir as suas emoções adequadamente, desenvolver empatia e respeito pelos/as outros/as, resolver os problemas e tomar decisões responsáveis e ajustadas. De facto, estas competências, ao promover a resiliência, estão a contribuir para o crescimento individual, pois desta forma os/as jovens observam os problemas não como um fator impeditivo, mas sim como um desafio que podem ultrapassar e colocar à prova as suas capacidades (Zins, & Elias, 2007).

Vários são os estudos que demonstram a importância da resiliência na vida dos/as adolescentes. Deste modo, o estudo de Bethell, Gombojav, Solloway, e Wissow (2016), pretendia comparar o desenvolvimento de crianças que não passaram por momentos negativos, com crianças que tiveram experiências adversas durante a infância. Os autores relataram que as crianças que experienciam situações adversas, demonstram maior prevalência para problemas emocionais, mentais e comportamentais. De acordo com os mesmos, os problemas aumentam significativamente quando as crianças demonstram ter poucos recursos associados à resiliência, em comparação com as crianças que dispõem destes recursos e que não foram confrontadas com experiências adversas. Assim, os fatores de risco são considerados prejudiciais para o desenvolvimento ajustado e saudável. Tal facto, é demonstrado no estudo de Simões, Matos, Tomé, e Ferreira (2010), que refere que os acontecimentos adversos têm um impacto negativo no bem-estar físico, mental e emocional dos/as jovens. Com isto, verificou-se que as situações adversas alteram os níveis de conforto e de satisfação quando comparados com jovens que experienciaram poucos acontecimentos negativos. Por outro lado, os autores referem que os recursos externos e os recursos internos, podem desempenhar um papel protetor que equilibram o bem-estar dos/as adolescentes. Assim, a investigação salienta a importância da família e da escola como promotores de resiliência.

O estudo de Liebenberg et al. (2015), procurava avaliar a escola como promotora de resiliência em adolescentes que viviam em zonas socioeconómicas desfavorecidas de diferentes países, como o Canadá, Nova Zelândia e África do Sul. A investigação indicou que a instituição educativa desempenha um papel mediador entre a promoção de resiliência e os contextos de risco (família, comunidade, grupo de pares). A pesquisa revelou que é

fundamental dotar o/a professor/a com as competências adequadas no sentido de apoiar o/a aluno/a (acadêmica e emocionalmente) e fomentar a resiliência nos/as jovens através de relações empáticas e da construção de laços afetivos. A análise dos resultados demonstra que a escola, nomeadamente, o/a professor/a, é essencial para fazer a diferença na vida dos/as jovens que enfrentam problemas familiares e na comunidade. Assim, os autores referem que a qualidade estabelecida nas interações entre professor/a-aluno/a contribui significativamente para o aumento da resiliência nos/as adolescentes. Estes dados são corroborados no estudo de Sanders, Munford, e Liebenberg (2016), em que se verificou que as relações que os/as professores/as constroem com os/as alunos desempenham um papel primordial para reduzir o impacto dos fatores de risco exteriores à escola (família, comunidade e grupo de pares). Os autores consideram que as relações de afetividade entre professor/a-aluno/a têm benefícios a longo prazo na vida do/a adolescente, e que favorecem o fortalecimento dos recursos internos para fazer face às adversidades. No mesmo estudo, a análise dos resultados refere que existe uma associação positiva entre as interações positivas com as metodologias de ensino, que contribuem para o sucesso académico dos/as jovens.

Paralelamente, a investigação de Mwangi, Okatcha, Kinai, e Ileri (2015), sugere a existência de uma relação entre a resiliência, o clima de sala de aula e o sucesso académico. A amostra do estudo foi constituída por um grupo de estudantes de uma região do Quênia, revelando que um clima de sala de aula harmonioso, com práticas educativas focadas na inclusão, e que a proximidade entre professores/as e alunos/as, promove níveis moderados de resiliência perante as contrariedades, o que explica o sucesso académico na maioria dos/as estudantes. Na mesma linha de pensamento, o estudo de Aldridge et al. (2015) avaliou estudantes de seis escolas secundárias na Austrália. Observou-se que o clima escolar, das seis instituições educativas, estava relacionado com os níveis de resiliência dos/as estudantes. As características do ambiente educativo influenciaram diretamente a satisfação e a resiliência dos/as alunos/as. O estudo indica que as relações sociais produtivas favorecem a construção de laços afetivos consistentes e promovem um clima de segurança que beneficia o/a aluno/a tanto ao nível pessoal como académico.

Em suma, o/a professor/a ao criar um clima de aceitação nas dinâmicas de funcionamento de sala de aula, favorece não só a construção de interações afetivas, como também, molda o comportamento do/a aluno/a e facilita os processos de aprendizagem (Mello & Rubio, 2013; Yildiza, 2015). Deste modo, os/as alunos/as podem encarar o/a professor/a como um modelo significativo nas suas vidas, o que pode promover maior motivação, comportamentos ajustados e um melhor desempenho académico. Segundo a Teoria da

Aceitação-Rejeição Pelo/a Professor/a, as relações positivas entre professor/a-aluno/a promovem o sucesso acadêmico, a construção de identidade e um contexto de sala de aula aceitante e harmonioso (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Parmar & Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Como a resiliência é uma aprendizagem socioemocional (Denham & Brown, 2010), e a escola é um espaço que a promove, o/a professor/a desempenha um papel ativo e fundamental no seu desenvolvimento (Aldridge et al., 2015). Quando o/a docente é aceitante, no contexto de sala de aula, leva à promoção da resiliência nos/as seus alunos/as, o que indica que quando os/as jovens se encontram em situações adversas, no clima de sala de aula, os/as mesmos/as são capazes de ultrapassá-las e obter sucesso acadêmico (Aldridge et al., 2015; Fajardo, Minayo, & Moreira, 2010; Lopez & Gutiérrez, 2014). Desta forma, pode-se afirmar que existe uma relação entre a aceitação, o clima de sala de aula e a resiliência, apresentando consequências no sucesso acadêmico.

2. Método

Este capítulo será dedicado à descrição do estudo efetuado sobre o papel da resiliência e da percepção de aceitação pelo/a professor/a no clima de sala de aula e sucesso académico em alunos/as do ensino básico e secundário. Ao longo deste capítulo, serão apresentados os objetivos, problemas e hipóteses em estudo, e consequentemente, a caracterização da amostra, dos instrumentos utilizados e os procedimentos para a recolha da amostra.

2.1. Objetivos do estudo

A presente investigação pretende compreender a relação entre as diferentes variáveis em estudo, nomeadamente, a resiliência, a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o clima de sala de aula e o sucesso académico, em alunos do ensino básico e secundário.

Deste modo, pretende-se compreender se uma maior percepção de aceitação pelo/a professor/a gera um nível mais alto de resiliência nos/as alunos/as, assim como se contribui para dinâmicas positivas no contexto de sala aula e no sucesso académico. Por fim, pretende-se investigar se os níveis de rejeição pelo/a professor/a, o clima de sala de aula e o sucesso académico influenciam os níveis de resiliência apresentados pelos/as alunos/as.

2.2. Problemas de investigação

Com o intuito de responder aos objetivos supracitados, a presente investigação foi delineada para analisar a relação entre a resiliência e os efeitos da percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, no clima de sala de aula e no sucesso académico.

1- Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, a resiliência, o clima de sala de aula e o sucesso académico nos/as alunos/as?

2- Será que existem diferenças entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o clima de sala de aula, o sucesso académico e a resiliência entre alunos do sexo masculino e alunas do sexo feminino?

2.3. Hipóteses de investigação

Após a explicação dos problemas de investigação e tendo por base a literatura científica consultada, procede-se à formulação das hipóteses de investigação:

Problema 1

H1: A percepção de aceitação pelo/a professor/a está associada a níveis mais altos de clima de sala de aula nos/as alunos/as.

O espaço de sala de aula é percebido como um processo de interação entre professor/a e aluno/a onde existem fatores emocionais, interpessoais e ambientais que podem influenciar o desenvolvimento de todos/as (Bastos et al., 2009; Silva, 2013). O ambiente adverso neste contexto, está relacionado com situações de indisciplina, desmotivação pela aprendizagem e faltas de respeito (Cavanaugh, 2013). Neste sentido, a inexistência de relações aceitantes e de proximidade aumenta a probabilidade dos/as alunos/as não se sentirem envolvidos e de não gostarem de frequentar a escola (Ali et al., 2014). Contrariamente, as relações positivas entre os/as alunos/as e os/as professores/as fomentam o desenvolvimento acadêmico, social e o envolvimento escolar (Bastos et al., 2009; Hockett, 2012). Deste modo, constata-se que as relações positivas e afetivas entre professor/a-aluno/a favorecem um bom clima de sala de aula, pois os/as alunos/as ao perceberem aceitação pelo/a professor/a sentem-se mais envolvidos na aprendizagem, valorizados, emocionalmente apoiados e na adoção de comportamentos adequados (Rohner et al., 2010; Sieberer-Nagler, 2016; Yildiza, 2015).

H2: A percepção de aceitação pelo/a professor/a está associada a um maior sucesso acadêmico nos/as alunos/as.

A literatura refere que o sucesso educativo tem por base a forma como a relação professor/a-aluno/a se desenvolve. Logo, esta é essencial para o bem-estar físico e mental da diáde e para o desempenho acadêmico do/a aluno/a (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). O/a papel do/a professor/a não é somente o de lecionar, mas também, construir relações empáticas e afetivas com o/a estudante. Com efeito, estas relações positivas promovem uma melhor adaptação ao contexto escolar, estimula a participação e o envolvimento do aluno/a, bem como o sucesso acadêmico (Gore, Thomas, Jones, Mahoney, Dukes, & Treadway, 2016).

H3: A percepção de aceitação pelo/a professor está associada a níveis mais altos de resiliência nos/as alunos/as.

O/a professor ao ser percebido como aceitante é encarado pelos/as alunos/as como um modelo significativo nas suas vidas (Kourkoutas, 2010), o que contribui para que estes sintam maior satisfação pela escola e, conseqüentemente, na promoção de resiliência (Aldridge et al., 2016). Logo, o/a docente tem um papel crucial no sentido de se relacionarem de forma positiva com o/a aluno/a (Collie, Armstrong, Ungar, & Liebenberg, 2016). Deste modo, a qualidade nas interações nesta diáde, contribui significativamente para o aumento da resiliência nos/as jovens (Sanders, Munford, & Liebenberg, 2016). Assim, as relações de proximidade com os/as professores/as providencia aos/às alunos/as suporte emocional e segurança (Connor, Collins, & Supplee, 2012; Gresham, 2016). Por outro lado, quando os/as alunos percebem atitudes de rejeição por parte do/a professor/a, podem, contudo,

apresentar resiliência. Com efeito, podem recorrer a diferentes mecanismos de defesa, como por exemplo, um elevado nível de competências em tarefas (Rohner, 1986).

H4: O clima de sala de aula positivo está associado a maiores níveis de sucesso académico nos/as alunos/as.

O bom ambiente de sala de aula é um importante fator no desenvolvimento de relações positivas entre professor/a-aluno/a (Erkann, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010), o que contribui para a diminuição de problemas comportamentais e em melhores resultados académicos (Davis, 2003). Portanto, o clima de sala de aula saudável promove competências académicas, o que se coaduna com atitudes mais favoráveis à aprendizagem e na obtenção de sucesso escolar (Jennings & Greenberg, 2009; López & Gutiérrez, 2014; Klassen et al., 2012).

H5: O clima de sala de aula positivo está associado a níveis mais altos de resiliência nos/as alunos/as.

O clima de sala de aula positivo juntamente com práticas educativas inclusivas, promove níveis significativos de resiliência nos/as alunos/as (Cefai et al., 2015). Paralelamente, as relações de qualidade entre professor/a-aluno/a, influenciam as características do ambiente de sala de aula, o que contribui para a maior valorização, segurança e resiliência dos/as estudantes (Ni, Li, Wang, & Wang, 2016). Logo, uma sala de aula com características afetivas, proporciona resiliência académica nos/as alunos/as, revelando que estes têm maior possibilidade de ultrapassar as dificuldades (Aldridge et al., 2016).

H6: Os níveis de resiliência estão associados ao sucesso académico dos/as alunos/as.

A resiliência pode ser um incentivo à produtividade e orientar objetivos de vida dos/as alunos/as (Shiner & Masten, 2012). Neste sentido, o facto de estes conseguirem ultrapassar as dificuldades pode refletir-se na maior probabilidade em obter sucesso escolar. Assim, os alunos/as que possuem resiliência académica têm maior capacidade de lidar com as dificuldades de aprendizagem, sendo capazes de se sentirem mais envolvidos na escola e alcançar melhores resultados académicos (Aldridge et al., 2015; Shiner & Masten, 2012). Não obstante, o aluno/a ao sentir satisfação e gosto pela escola, estabelece relações afetivas com os/as professores, incrementando os seus recursos internos e, por sua vez, maior envolvimento e sucesso académico (Gallesi & Matalinares, 2012).

Problema 2

H7: Existem diferenças entre a percepção de aceitação pelo/a professor/a no sexo masculino e feminino.

O estudo de Machado, Machado, e Marisa (2014) afirma que as raparigas percecionam o/a professora/a como sendo mais carinhoso/a, aceitante e menos hostil, indiferente, indiferenciadamente rejeitante e controlador do que os rapazes. Outro estudo, refere que os rapazes percecionam mais rejeição por parte dos/as professores/as do que as raparigas (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010).

H8: Existem diferenças na percepção do clima de sala de aula, entre o sexo masculino e feminino.

O estudo de Machado, Machado, e Marisa (2014) menciona que nos processos de sala de aula, as alunas apresentam maiores níveis de interações positivas do que os rapazes. Da mesma forma, existem diferenças de género que demonstram que as raparigas percecionam o ambiente de sala de aula como sendo mais positivo do que os rapazes (Khine & Fisher, 2004).

H9: Existem diferenças nos níveis de resiliência entre o sexo masculino e feminino.

Verifica-se que o contexto escolar e as pessoas que dele fazem parte conseguem facilitar o desenvolvimento da resiliência. No qual, os professores desempenham um papel importante para a promover nos/as jovens a partir da qualidade da relação com os/as alunos/as (Liebenberg et al., 2016). Muitos estudantes com dificuldades emocionais e comportamentais apresentam pouca resiliência, verificando-se em maior número no sexo masculino (Zolkocki, Bullock, & Gable, 2016). De acordo com Liebenberg, Ungar e Vijver (2012), as alunas apresentam níveis de resiliência mais significativos.

H10: Existem diferenças entre o sucesso académico no sexo masculino e feminino.

De acordo com a literatura, verifica-se que quando os rapazes e raparigas percecionavam aceitação pelo/a professora, obtinham melhores resultados académicos (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010). O estudo de Tulviste e Rohner (2010) refere que os rapazes tinham mais problemas de comportamento e que tendiam a ter, menos sucesso académico em comparação com as raparigas. Na investigação de Gouveia (2008) observou-se que as raparigas apresentam valores significativamente superiores em relação ao sexo masculino no envolvimento escolar e satisfação escolar.

2.4. Participantes

A amostra desta investigação é composta por um total de 220 participantes, do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, com uma média de idades de 14.93 (DP = 1.936). Na amostra total, verifica-se que 118

(53.6%) é do sexo feminino, representando a maioria populacional. Observando a escolaridade presente no estudo, compreende-se que, na sua maioria, 49 (22.3%) dos/as alunos/as frequenta o décimo ano de escolaridade. Por fim, verificou-se que, na globalidade da amostra, 105 (47.7%) jovens vivem com os pais e irmão/ã(s). Estes dados podem ser analisados de forma mais detalhada na tabela respetiva, correspondente à tabela número 1.

Tabela 1

Caracterização da Amostra

	N	%
Sexo	220	100
Feminino	118	53.6
Masculino	102	46.4
Ano de escolaridade	220	100
7º ano	40	18.2
8º ano	28	12.7
9º ano	30	13.6
10º ano	49	22.3
11º ano	35	15.9
12º ano	38	17.3
Com quem vive	220	100
Pais e irmão/ã(s)	105	47.7
Mãe e irmão/ã(s)	16	7.3
Pai e mãe	47	21.4
Mãe	13	5.9
Pai	1	0.5
Pais e avós	17	7.7
Mãe e avós	8	3.6
Pais, avós e irmão/ã(s)	9	4.1
Avós	1	0.5
Mãe, tio e irmão/ã(s)	3	1,4

Em relação aos pais, a média de idade do pai é de 45.04 (DP = 5.441), e da mãe de 42.66 (DP = 4.923). Na sua maioria o pai, 44 (20%), é operador de instalações e máquina, e trabalhadores de montagem, sendo que 98 (44.5%) têm o segundo ciclo como habilitações académicas. Por sua vez, as mães, 79 (35.9%) exercem a profissões designadas de trabalhadoras qualificadas. Paralelamente, na sua globalidade, 93 (42.3%), apresentam o segundo ciclo como habilitação académica. Para além de tudo isto, 165 (75%) dos/as alunos/as inquiridos/as menciona que tem irmão/ã(s), na sua maioria, 85 (39%), com idades menores ou iguais aos 19 anos.

De todos/as os/as alunos/as, 106 (48.2%) mencionam que não tiveram negativas no primeiro período, e 40 (18.2%) apenas tiveram uma. Da mesma forma, na sua maioria, 148

(67.3%) dos/as participantes nunca reprovaram, e apenas 1 (0.5%) reprovou três vezes. Do grupo de alunos/as que reprovaram, 19 (26%) diz que o motivo deve-se ao facto de não gostar das aulas, sendo que 3 (1.4%) alegam que é pela má relação com os/as seus/suas professores/as. Todos estes dados podem ser observados na tabela 2.

Tabela 2

Percurso Académico da Amostra

	N	%
Negativas	220	100
Nenhuma	106	48.2
Uma	40	18.2
Duas	36	16.4
Três	38	17.3
Reprovações	220	100
Nenhuma	148	67.3
Uma	66	30
Duas	5	2.3
Três	1	0.5
Motivos da reprovação	73	100
Problemas de saúde	4	5.5
Não gosto de estudar	4	19.2
Falta de motivação	16	21.9
Não gosto das aulas	19	26
Não gosta da escola	17	23.3
Má relação com o/a professor/a	3	4.1

2.5. Instrumentos

Com o intuito de responder aos objetivos da investigação, foram utilizados quatro instrumentos de medida que correspondem às variáveis em estudo, nomeadamente, a perceção de aceitação-rejeição, a resiliência, os processos de sala aula e sucesso académico.

Questionário Sociodemográfico. O primeiro instrumento de medida utilizado foi um questionário sociodemográfico de autorrelato, concebido pelos autores, com o objetivo de recolher informações mais pormenorizadas sobre as características dos/as alunos/as e das suas famílias. Este questionário foi adaptado ao nível de linguagem dos/as jovens, sendo composto por um total de questões de resposta direta e escola múltipla. Neste sentido, explorou-se questões como o sexo, a idade, a nacionalidade, percurso escolar, entre outros aspetos.

Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ, Rohner, 2005). Este instrumento de autorrelato foi elaborado por Ronald Rohner para compreender a perceção dos/as alunos/as sobre os comportamentos dos/as professores/as para com eles (Rohner, & Khaleque, 2005). É composto por cinco subescalas (carinho, hostilidade/agressão,

indiferença/negligência, rejeição indiferenciada e controlo) ao longo de 24 itens respondidos numa escala tipo *Likert* que varia em quatro pontos (1- Quase sempre é verdade; 2- Algumas vezes é verdade; 3- Raramente é verdade; 4- Quase nunca é verdade). Inicialmente, o presente instrumento foi elaborado para crianças no primeiro ciclo de escolaridade (Parmar, & Rohner, 2010), pelo que foi necessário adaptá-lo à população em estudo. No que diz respeito à pontuação, a TARQ revela que um valor igual ou superior a 60 pontos sugere que a experiência de rejeição percebida sobre o/a professor/a é mais significativa do que a experiência de aceitação. Com efeito, este é o ponto médio do instrumento (Rohner et al., 2014). Os valores entre 24 e 48 revelam uma percepção de aceitação pelo/a professor/a (Ali et al., 2014). Relativamente à fiabilidade, o valor do *alpha* de *Cronbach* global, neste estudo, é de .89, demonstrando desta forma, uma boa fiabilidade (Field, 2009).

Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes (CYRM-28, Liebenberg, Ungar & Vijver, 2012). O instrumento CYRM-28 é uma prova de autorrelato desenvolvida por Liebenberg, Ungar e Van de Vijver (2012), tendo sido traduzida e adaptada à população portuguesa por Ferreira e Nobre-Lima (2013). O objetivo deste instrumento é o de estudar a resiliência através de uma perspetiva ecológica e cultural, que incluíse os recursos psicossociais disponíveis pelos/as jovens de diferentes culturas. Paralelamente, pretende compreender que recursos internos e externos apresentam maior influência no desenvolvimento positivo e saudável dos/as jovens. É composto por 28 itens, distribuídos por três fatores, individual, relacional e contextual. A estrutura fatorial deste instrumento está dividida por subescalas, sendo que o fator individual é composto por duas subescalas (competências e suporte), o relacional por duas subescalas (cuidado físico e cuidado psicológico) e o contextual por três subescalas (espiritual, educação e cultural). Desta forma, é uma escala com um formato de resposta tipo *Likert* que varia em cinco pontos (1- Não é nada verdade; 2- É um pouco verdade; 3- De alguma maneira é verdade; 4- É bastante verdade; 5- É muito verdade). No que se refere à fiabilidade do instrumento, apresenta um *alpha* de *Cronbach* de .843, sugerindo uma boa fiabilidade (Field, 2009).

Inventário dos Processos de Sala de Aula (IPSA, Bastos, Barbosa, Oliveira, & Dias, 2009). O presente instrumento de autorrelato pretende avaliar o contexto de sala de aula com base nas interações entre professores/as e alunos/as, destacando o apoio emocional, a organização da sala de aula e o apoio à aprendizagem. É constituído por cinco subescalas, a estimulação da aprendizagem, a interação positiva, o desenvolvimento de conceitos, as dificuldades na gestão de comportamentos e as estratégias de ensino, avaliados num total de 48 itens respondidos numa escala tipo *Likert* de quatro valores (1- Nada verdadeiro; 2- Pouco

verdadeiro; 3- Às vezes verdadeiro; 4- Mesmo verdadeiro). Este instrumento foi criado para crianças entre os 8 e os 12 anos de idade, tendo sido adaptado à amostra deste estudo. No que se refere à fiabilidade, o valor do *alpha* de *Cronbach*, neste estudo, varia entre .61 a .94, sugerindo uma moderada confiança no instrumento (Field, 2009).

Escala de sucesso escolar (SSP, Bowen & Richman, 2005). Este é um instrumento de autorrelato desenvolvido por Bowen e Richman (2005) para estudantes do ensino básico e secundário, tendo sido traduzido e adaptado à população portuguesa por Gouveia (2008). Apoiar-se numa perspetiva contextual que propõe que o ambiente social tem uma influência significativa no desenvolvimento das crianças e no seu sucesso escolar (Powers, Bowen & Rose, 2005, as cited in Gouveia, 2008). O objetivo do instrumento é compreender a perceção que os/as alunos/as têm sobre si mesmos e dos ambientes ao seu redor. O presente instrumento de medida é composto por 22 dimensões, divididas em dois perfis: o perfil do ambiente social, com 14 dimensões e o perfil de adaptação individual do/a aluno/a, com 8 dimensões (Bowen & Richman, 2005 as cited in Gouveia, 2008). No entanto, neste estudo apenas será utilizada uma dimensão do perfil de adaptação individual do aluno (envolvimento com a escola) e uma dimensão do perfil do ambiente social (satisfação com a escola). O primeiro refere-se à perceção dos/as alunos/as relativamente ao seu gosto pela escola, pelas aulas e se as considera entusiasmantes, sendo as respostas distribuídas numa escala tipo *Likert* de três pontos (1- Não me identifico nada; 3- Identifico-me muito). O segundo, mede as relações que os/as alunos/as mantêm com os restantes alunos/as, professores/as e pelo gosto em frequentar a escola, estando as respostas distribuídas numa escala de *Likert* de três pontos (1- Não me identifico nada; 3- Identifico-me muito). No que se refere à fiabilidade do questionário, os valores *alpha* de *Cronbach* indicam que o de envolvimento escolar foi de .81 e a satisfação escolar de .69. Desta forma, em termos globais a escala apresenta uma boa confiança (Field, 2009).

2.6. Procedimentos

Para a realização da presente investigação, todos os procedimentos utilizados foram elaborados conforme o Código Ético e Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses e aprovado pelo Ministério da Educação e Ciência – Governo de Portugal. Neste sentido, foram contactadas várias escolas da região do grande Porto, tendo sido entregue pessoalmente o pedido de autorização (Anexo 1) para a realização do estudo em quatro escolas básicas, com o terceiro ciclo de estudos, e secundárias. Com a aprovação das instituições, foram efetuadas as respetivas apresentações sobre o estudo aos/às alunos/as, com o propósito de esclarecer os

objetivos e salientar que a participação no mesmo é voluntária, confidencial e sem qualquer tipo de remuneração. Posteriormente, foram entregues os consentimentos informados para os/as encarregados/as de educação (Anexo 2) e aos/às alunos/as (Anexo 3), que explicavam as características do estudo, os direitos à participação e revogação do mesmo. Após a recolha de todos os consentimentos e com a devida autorização dos/as encarregados/as de educação, foram aplicados os instrumentos de avaliação durante as aulas de Educação Cívica. A aplicação dos mesmos decorreu entre o mês de Março e Abril de 2017.

3. Resultados

Este capítulo destina-se à apresentação e descrição dos resultados em resposta aos objetivos e hipóteses supracitadas. Segue-se, em primeiro lugar, a apresentação dos respetivos resultados, iniciando-se pela descrição dos comportamentos da amostra, com o intuito de avaliar as variáveis retratadas nesta investigação. Posteriormente, serão expostos os resultados das correlações que se referem à perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, os processos de sala de aula, a resiliência e o sucesso académico. Para este efeito, utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) *Version 23*. Assim, realizou-se o teste paramétrico de Correlação de Pearson, uma vez que a população em estudo segue uma distribuição normal.

Tabela 3

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Ponto Médio*
Aceitação/Carinho	8	32	23.20	6.82	12
Hostilidade/Agressividade	6	20	8.97	3.52	7
Negligencia/Indiferença	6	22	11.08	4.39	8
Rejeição indiferenciada	4	16	6.64	3.33	6
Rejeição Total	24	90	43.48	16.43	33
Estimulação da Aprendizagem	19	60	46.66	9.51	20.5
Interação Positiva	14	48	36.11	8.13	17
Desenvolvimento de Conceitos	9	36	27.06	4.92	13.5
Dificuldades de Gestão de Comportamento	12	26	19.26	3.19	7
Estratégias de Ensino	5	18	11.21	2.89	6.5
IPSA Total	81	174	140.31	19.69	46.5
Habilidades Pessoais	9	25	20.05	3.74	8
Apoio dos Pares	4	10	8.47	1.55	3
Habilidades Sociais	7	20	16.45	3.18	6.5
Fatores Individuais	22	55	44.96	7.28	16.5
Cuidado Físico	5	15	13.28	2.49	5
Cuidado Psicológico	5	25	20.41	4.75	10
Relação com Cuidadores	11	40	33.69	7.00	14.5
Espiritual	4	15	10.26	2.95	5.5
Educação	2	10	7.86	1.98	4
Cultura	8	25	19.81	4.12	8.5
Fator Contextual	17	50	37.94	7.80	16.5
CYRM Total	55	145	116.59	19.30	45
Envolvimento Escolar	3	9	5.93	1.77	3
Satisfação Escolar	4	12	9.67	1.84	4

Note. * o ponto médio é calculado a partir da formula: (Máximo - Mínimo) / 2

Relativamente à análise descritiva das variáveis do TARQ, observa-se que nos/as alunos/as a variável carinho apresenta uma média de 23.20 (DP = 6.817), a hostilidade/agressividade uma média de 8.97 (DP = 3.521), a indiferença/negligência de 11.08 (DP = 4.389), a rejeição indiferenciada de 6.64 (DP = 3.325), e a média de rejeição total pelo/a professor/a é de 43.48 (DP = 16.431). Estes resultados demonstram que os/as jovens se percebem como predominantemente aceites pelo/a professor/a, tendo em conta que o ponto médio de referência da escala global de aceitação-rejeição é de 60 e que os valores mais elevados se referem a uma maior rejeição percebida.

Na escala IPSA observa-se que os/as alunos/as apresentam uma média elevada na estimulação da aprendizagem 46.66 (DP = 9.514), na interação positiva 36.11 (DP = 8.127), e no desenvolvimento de conceitos 27.06 (DP = 4.918). No que diz respeito às dimensões dificuldades de gestão de comportamentos, constata-se uma média de 19.26 (DP = 3.185) e estratégias de ensino 11.21 (DP = 2.887), em que se encontram com valores mais baixos. Na sua generalidade, todas as dimensões situam-se a cima do ponto médio, isto é, os/as alunos/as percebem o contexto de sala de aula como sendo positivo e adequado na estimulação de aprendizagem, na interação entre professor/a-aluno/a, no desenvolvimento de conceitos, na gestão de comportamentos e nas estratégias de ensino.

Analisando a escala do CYRM-28, observa-se que nos/as alunos/as, a variável habilidades pessoais apresenta uma média de 20.05 (DP = 3.74), no apoio de pares de 8.47 (DP = 1.55), nas habilidades sociais 16.45 (DP = 3.18). No que se refere ao total dos fatores individuais, verifica-se uma média de 44.96 (DP = 7.28). Relativamente à variável cuidado físico observa-se uma média de 13.28 (DP = 2.49), no cuidado psicológico 20.41 (DP = 4.75), e no total das relações com cuidadores uma média de 33.69 (DP = 7.00). Na variável espiritual uma média de 10.26 (DP = 2.95), na educação 7.86 (DP = 1.98), na cultura 19.81 (DP = 4.12), e no total dos fatores contextuais uma média de 37.94 (DP = 7.80). Estes resultados demonstram que os/as jovens apresentam uma média mais elevada nos fatores individuais, o que revela que os/as alunos/as acreditam nas suas capacidades individuais (autoconfiança, autoeficácia e competências socioemocionais) para fazer face aos problemas.

Por último, nas variáveis do SSP, verifica-se que o envolvimento escolar apresenta uma média de 5.93 (DP = 1.77), e a satisfação escolar de 9.67 (DP = 1.84). Querendo isto dizer que os/as alunos/as apresentam uma média superior na satisfação escolar. O que significa que os/as participantes têm uma boa relação com o contexto educativo, que sentem gosto em frequentar a escola e têm uma boa relação com os/as professores/as.

Considerando o primeiro problema de investigação e as respetivas hipóteses procurou-se compreender a associação significativa entre as variáveis. Desta forma, a primeira hipótese de investigação (a perceção de aceitação pelo/a professor/a está associada a níveis mais altos de clima de sala de aula nos/as alunos/as), encontra-se representada na tabela 4.

Tabela 4

Correlação entre a Perceção de Aceitação pelo/a Professor/a e o Clima de Sala de Aula

		Estimulação da Aprendizagem	Interação Positiva	Desenvolvimento de Conceitos	Dificuldades de Gestão de Comportamento	Estratégia s de Ensino	IPSA Total
Aceitação/Carinho	Correlação de Pearson	.71**	.71**	.63**	-.05	-.44**	.72**
Hostilidade/Agressividade	Correlação de Pearson	-.62**	-.67**	-.57**	.25**	.38**	-.62**
Negligência/Indiferença	Correlação de Pearson	-.71**	-.77**	-.68**	.13*	.40**	-.75**
Rejeição Indiferenciada	Correlação de Pearson	-.69**	-.75**	-.65**	.20**	.42**	-.71**
Rejeição Total	Correlação de Pearson	-.76**	-.80**	-.70**	.15*	.45**	-.78**

Note. ** . $p \leq .01$, * . $p \leq .05$

A partir dos dados observados, verifica-se que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a aceitação, e a estimulação de aprendizagem ($r_p = .71$, $p = .000$), a interação positiva com o professor ($r_p = .71$, $p = .000$), o desenvolvimento de conceitos ($r_p = .63$, $p = .000$), e o clima de sala positivo ($r_p = .72$, $p = .000$). Por outro lado, a aceitação correlaciona-se negativamente, de forma estatisticamente significativa, com as estratégias de ensino ($r_p = -.44$, $p = .000$). Estes valores indicam que quanto maior a perceção de aceitação dos/as alunos/as mais significativa é a estimulação de aprendizagem, mais positiva é a relação com o/a professor/a, melhor é o desenvolvimento de conceitos, mais positivamente avaliam o clima de sala de aula, e menor é o valor dado às estratégias de ensino, ou seja, aos métodos utilizados pelo/a professor/a. No mesmo sentido, a rejeição global da escala apresenta uma correlação negativa, estatisticamente significativa, com a estimulação de aprendizagem ($r_p = -.76$, $p = .000$), a interação positiva com o professor ($r_p = -.80$, $p = .000$), o desenvolvimento de conceitos ($r_p = -.70$, $p = .000$) e dinâmicas de funcionamento positivas do contexto de sala de aula ($r_p = -.78$, $p = .000$). Contrariamente, a

rejeição global tem uma correlação positiva, estatisticamente positiva, com as dificuldades de gestão comportamental ($r_p = .15, p = .013$) e as estratégias de ensino ($r_p = .45, p = .000$).

Com o objetivo de dar resposta à hipótese dois (a percepção de aceitação pelo/a professor/a está associada a um maior sucesso académico nos/as alunos/as), foram realizadas as análises patentes na tabela 5.

Tabela 5

Correlação entre a Percepção de Aceitação pelo/a Professor/a e o Sucesso Académico

		Envolvimento Escolar	Satisfação Escolar
Aceitação/Carinho	Correlação de Pearson	.31**	.43**
Hostilidade/Agressividade	Correlação de Pearson	-.23**	-.45**
Negligência/Indiferença	Correlação de Pearson	-.27**	-.51**
Rejeição Indiferenciada	Correlação de Pearson	-.23**	-.44**
Rejeição Global	Correlação de Pearson	-.30**	-.50**

Note. ** . $p \leq, 01$

Analisando os dados descritos na tabela verifica-se que a aceitação percecionada pelos alunos encontra-se correlacionada positivamente, estatisticamente positiva, com o sucesso académico, nomeadamente, com o envolvimento escolar ($r_p = .31, p = .000$) e a satisfação escolar ($r_p = .43, p = .000$). O que demonstra que quanto mais os/as alunos/as percecionarem aceitação pelo/a professor/a, mais positiva é a relação desenvolvida no contexto escolar. Por outras palavras, os/as alunos/as sentem-se mais próximos, envolvidos e satisfeitos na escola quanto mais a relação com o/a professor/a for carinhosa, afetiva e aceitante.

Tendo em conta a hipótese três deste estudo (a percepção de aceitação pelo/a professor está associada a níveis mais altos de resiliência nos/as alunos/as), correlacionou-se a percepção de aceitação com a resiliência. Estes dados deram origem à tabela 6 a seguir apresentada.

Tabela 6

Correlação entre a Percepção de Aceitação pelo/a Professor/a e a Resiliência

		Fatores Individuais	Relação com Cuidadores	Fator Contextual	CYRM Global
Aceitação/Carinho	Correlação de Pearson	.51**	.35**	.40**	.49**
Hostilidade/Agressividade	Correlação de Pearson	-.44**	-.37**	-.32**	-.43**
Negligência/Indiferença	Correlação de Pearson	-.51**	-.39**	-.38**	-.49**
Rejeição Indiferenciada	Correlação de Pearson	-.46**	-.36**	-.27**	-.41**
Rejeição Global	Correlação de Pearson	-.54**	-.40**	-.39**	-.51**

Note. ** . $p \leq, 01$

Relativamente aos dados supracitados na tabela 8 constata-se que existe uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre a rejeição global e todas as variáveis da resiliência, especificamente, os fatores individuais ($r_p = -.54, p = .000$), a relação com os/as cuidadores/as ($r_p = -.40, p = .000$), os fatores contextuais ($r_p = -.39, p = .000$), e a resiliência global ($r_p = -.51, p = .000$). Isto demonstra que quanto maior for a percepção de aceitação pelo/a professor/a, mais os/as alunos/as acreditam nas suas capacidades, melhor é a relação com modelos significativos (pais e professores/as), mais bem integrados se sentem na comunidade e maior é o nível de resiliência que apresentam.

No que diz respeito à quarta hipótese (o clima de sala de aula positivo está associado a maiores níveis de sucesso académico nos/as alunos/as), os dados podem ser analisados na seguinte tabela 7.

Tabela 7

Correlação entre o Clima de Sala de Aula e o Sucesso Académico

		Envolvimento Escolar	Satisfação Escolar
Estimulação da Aprendizagem	Correlação de Pearson	.33**	.42**
Interação Positiva	Correlação de Pearson	.32**	.52**
Desenvolvimento de Conceitos	Correlação de Pearson	.25**	.43**
Dificuldades de Gestão de Comportamento	Correlação de Pearson	-.13*	-.08
Estratégias de Ensino	Correlação de Pearson	-.12*	-.19**
IPSA Global	Correlação de Pearson	.32**	.48**

Note. ** . $p \leq .01$, * . $p \leq .05$

Verifica-se que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre os processos de sala de aula, o envolvimento ($r_p = .32, p = .000$), e a satisfação escolar ($r_p = .48, p = .000$). No entanto, observa-se que existe uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre as dificuldades de gestão de comportamento e o envolvimento escolar ($r_p = -.13, p = .028$); e uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre as estratégias de ensino, o envolvimento escolar ($r_p = -.12, p = .045$), e a satisfação escolar ($r_p = -.19, p = .002$). Desta forma, compreende-se que quanto mais positivo for o clima de sala de aula mais envolvimento e satisfação escolar sentem os/as alunos/as. Por outro lado, quanto mais dificuldade de gestão comportamental estão presentes no contexto de sala de aula, menor é o envolvimento do/a aluno/a. Paralelamente, quanto menor é o envolvimento e a satisfação do/a

aluno/a pela escola, menor é o valor atribuído às estratégias de ensino utilizadas pelo/a professor/a.

Tendo em consideração a quinta hipótese em estudo (o clima de sala de aula positivo está associado a níveis mais altos de resiliência nos/as alunos/as), correlacionou-se o clima de sala de aula e a resiliência. Podendo ser observado os dados na tabela 8.

Tabela 8

Correlação entre o Clima de Sala de Aula e a Resiliência

		Fatores Individuais	Relação com Cuidadores	Fator Contextual	CYRM Global
Estimulação da Aprendizagem	Correlação de Pearson	.46**	.34**	.32**	.42**
Interação Positiva	Correlação de Pearson	.48**	.34**	.31**	.43**
Desenvolvimento de Conceitos	Correlação de Pearson	.46**	.29**	.29**	.40**
Dificuldades de Gestão de Comportamento	Correlação de Pearson	.12*	.14*	.09	.13*
Estratégias de Ensino	Correlação de Pearson	-.21**	-.02	-.08	-.12*
IPSA Global	Correlação de Pearson	.52**	.40**	.36**	.49**

Note. ** . $p \leq .01$, * . $p \leq .05$

Neste sentido, verifica-se que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre os processos do clima de sala de aula, os fatores individuais ($r_p = .52$, $p = .000$), a relação com o cuidador ($r_p = .40$, $p = .000$), os fatores contextuais ($r_p = .36$, $p = .000$) e a resiliência ($r_p = .49$, $p = .000$). Com efeito, quanto maior for a avaliação positiva do clima de sala de aula, maior é a valorização dada às suas capacidades, melhor é a relação desenvolvida com as pessoas significativas, maior é o bem-estar sentido na comunidade e maior é o nível de resiliência presente.

No que se refere à sexta hipótese em investigação (os níveis de resiliência estão associados ao sucesso académico dos/as alunos/as), correlacionou-se a resiliência com o sucesso académico. Deste modo, os resultados podem ser observados na tabela 9.

Tabela 9

Correlação entre a Resiliência e o Sucesso Acadêmico

		Envolvimento Escolar	Satisfação Escolar
Fatores Individuais	Correlação de Pearson	.36**	.58**
Relação com Cuidadores	Correlação de Pearson	.38**	.48**
Fator Contextual	Correlação de Pearson	.47**	.64**
CYRM Global	Correlação de Pearson	.46**	.65**

Note. **. $p \leq ,01$

Por conseguinte, constata-se uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a resiliência, o envolvimento escolar ($r_p = .46$, $p = .000$), e a satisfação escolar ($r_p = .65$, $p = .000$). Estes dados demonstram quanto mais os alunos forem resilientes, mais se sentem integrados e têm gosto pela escola.

Relativamente ao segundo problema de investigação, sétima hipótese, procurou-se compreender se existem diferenças, em relação ao sexo dos participantes e a percepção de aceitação pelo/a professor/a. Os resultados encontram-se presentes na tabela 10.

Tabela 10

Diferenças entre os Sexos dos/as Alunos/as e a Percepção de Aceitação pelo/a Professor/a

		N	Média	Desvio Padrão	t
Aceitação					
	Masculino	102	22.28	6.87	
	Feminino	118	24.00	6.70	-1.87
Hostilidade / Agressividade					
	Masculino	102	9.53	3.88	
	Feminino	118	8.48	3.11	2.22*
Negligência / Indiferença					
	Masculino	102	11.62	4.33	
	Feminino	118	10.62	4.41	1.69
Rejeição indiferenciada					
	Masculino	102	6.92	3.43	
	Feminino	118	6.39	3.23	1.18
Rejeição Total					
	Masculino	102	45.78	16.63	
	Feminino	118	41.49	16.06	1.95

Note. *. $p \leq ,05$

Assim, verifica-se que o sexo masculino apresenta um total de 102 participantes, e o sexo feminino 118. Observando a variável aceitação, constata-se que o sexo masculino apresenta uma média de 22.28 (DP = 6.87), e o sexo feminino de 24.00 (DP = 6.70); Na hostilidade/agressividade, o sexo masculino tem uma média de 9.53 (DP = 3.88) e o sexo

feminino de 8.48 (DP = 3.11); Negligência/indiferença de 11.62 (DP = 4.33) e de 10.62 (DP = 4.41), respetivamente; Rejeição indiferenciada os alunos apresentam uma média de 6.92 (DP = 3.43), e as alunas de 6.39 (DP = 3.23); Rejeição total apresentam médias de 45.78 (DP = 16.63) e de 41.49 (DP = 16.06). A partir da análise do teste t verifica-se que o sexo masculino percebe mais hostilidade/agressividade pelo/a professor/a em relação ao sexo feminino, $t(218) = 2.22, p = .028$.

Tendo em consideração a oitava hipótese, pretendeu-se compreender as diferenças na percepção do clima de sala de aula, entre o sexo masculino e feminino. Os dados podem ser observados na tabela 11.

Tabela 11

Diferenças entre os Sexos dos/as Alunos/as e o Clima de Sala de Aula

	N	Média	Desvio Padrão	t
Estimulação de Aprendizagem				
Masculino	102	45.19	9.27	-2.16*
Feminino	118	47.94	9.57	
Interação Positiva				
Masculino	102	34.85	8.17	-2.16*
Feminino	118	37.20	7.97	
Desenvolvimento de Conceitos				
Masculino	102	26.20	4.97	-2.45*
Feminino	118	27.81	4.77	
Dificuldades de Gestão de Comportamentos				
Masculino	102	19.03	2.96	-.99
Feminino	118	19.46	3.37	
Estratégias de Ensino				
Masculino	102	11.25	2.70	.20
Feminino	118	11.18	3.05	
IPSA Total				
Masculino	102	136.52	19.05	-2.69*
Feminino	118	143.58	19.72	

Note . *. $p \leq .05$

Os resultados demonstram que na estimulação de aprendizagem, o sexo masculino apresenta uma média de 45.19 (DP = 9.27), e o sexo feminino é de 47.94 (DP = 9.57); na interação positiva os alunos têm uma média de 34.85 (DP = 8.17), e as alunas de 37.20 (DP =

7.97); Desenvolvimento de conceitos uma média de 26.20 (DP = 4.97), e de 27.81 (DP = 4.77), respetivamente; Dificuldades de gestão de comportamentos os estudantes têm uma média de 19.03 (DP = 2.96), e as estudantes uma média de 19.46 (DP = 3.37); Estratégias de ensino os jovens apresentam uma média de 11.25 (DP = 2.70), e as jovens uma média de 11.18 (DP = 3.05); No IPSA total uma média de 136.52 (DP = 19.05) nos alunos, e uma média de 143.58 (DP = 19.72) nas alunas. Verifica-se que existem diferenças entre o sexo masculino o sexo feminino nas dimensões da estimulação de aprendizagem $t(218) = -2.16, p = .032$, interação positiva $t(218) = -2.16, p = .032$, desenvolvimento de conceitos $t(218) = -2.45, p = .015$, e avaliação do clima de sala de aula $t(218) = -2.69, p = .008$. Estes resultados mostram que as alunas têm uma perceção significativamente mais positiva sobre os processos de sala de aula do que os alunos, o que poderá indicar que os rapazes, em média, se sentem mais descontentes e desconfortáveis em contexto de sala de aula

Correspondendo à nona hipótese, tentou-se perceber se existem diferenças nos níveis de resiliência entre o sexo masculino e feminino. Neste sentido, apresenta-se a tabela 12.

Tabela 12

Diferenças entre os Sexos dos/as Alunos/as e a Resiliência

	N	Média	Desvio Padrão	t
Fatores Individuais				
Masculino	102	43.75	7.63	
Feminino	118	46.01	6.83	-2.31*
Relação com Cuidadores				
Masculino	102	33.03	6.83	
Feminino	118	34.26	7.13	-1.31
Fatores Contextual				
Masculino	102	36.70	7.59	
Feminino	118	39.01	7.86	-2.21*
CYRM Total				
Masculino	102	113.48	19.77	
Feminino	118	119.28	18.54	-2.24*

Note. *. $p \leq .05$

Desta forma, observa-se que nos fatores individuais, o sexo masculino apresenta uma média de 43.75 (DP = 7.63), e o sexo feminino é de 46.01 (DP = 6.83); na relação com os cuidadores os alunos têm uma média de 33.03 (DP = 6.83), e as alunas de 34.26 (DP = 7.13); nos fatores contextuais é de 36.70 (DP = 7.59) nos rapazes, e 39.01 (DP = 7.86) nas raparigas; no CYRM total uma média de 113.48 (DP = 19.77), e 119.28 (18.54), respetivamente. Tendo em conta a tabela 14, observa-se que existem diferenças significativas entre os grupos nos

fatores individuais $t(218) = -2.31, p = .022$, nos fatores contextuais $t(218) = -2.21, p = .028$, e na resiliência total $t(218) = -2.24, p = .026$. De acordo com estes resultados, as alunas apresentam-se como significativamente mais resilientes do que os rapazes, o que significa que tendem a reagir melhor do que eles quando são confrontadas com situações inesperadas e negativas, significando que tendem a reagir, em média, de forma mais ajustada a situações como por exemplo maus resultados escolares ou conflitos interpessoais.

Na análise, à décima hipótese, pretendeu-se compreender se existem diferenças entre os sexos dos participantes, em relação sucesso académico. Com efeito, os resultados encontram-se na tabela 13.

Tabela 13

Diferenças entre os Sexos dos/as Alunos/as e o Sucesso Académico

	N	Média	Desvio Padrão	t
Envolvimento Escolar				
Masculino	102	5.54	1.67	
Feminino	118	6.26	1.80	-3.08*
Satisfação Escolar				
Masculino	102	9.51	1.83	
Feminino	118	9.81	1.85	-1.22

Note. ** . $p \leq .01$

Verifica-se que no sexo masculino, o envolvimento escolar tem uma média de 5.54 (DP = 1.67), e no sexo feminino uma média de 6.26 (DP = 1.80); na satisfação escolar uma média de 9.51 (DP = 1.83), e uma média 9.81 (DP = 1.85), respetivamente. O sexo feminino mostrou-se significativamente mais envolvida com a escola do que o sexo masculino, $t(218) = -3.08, p = .002$.

Considerando os resultados obtidos nas análises correlacionais, e tendo em conta que esses resultados mostram valores de correlação entre variáveis inesperadamente elevados, decidimos avançar para uma análise de regressão linear, de forma a tentar perceber a existência de preditores entre as variáveis em estudo, e de acordo com a revisão de literatura apresentada. O objetivo desta análise foi de reforçar a associação encontrada nas análises correlacionais entre as variáveis em estudo, e consolidar a nossa leitura ou análise das relações encontradas.

Tabela 14

Regressão Linear para Resiliência

	ΔR^2	ΔR^2	B	<i>S. Error</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
	.484	.474					
Rejeição Total			-.195	.094	-.166	-2.08	.038
Clima Sala de aula			.096	.078	.098	1.23	.219
Envolvimento escolar			1.428	.643	.131	2.22	.027
Satisfação escolar			4.704	.448	.448	6.86	.000

Desta forma, realizou-se uma análise de regressão linear no sentido de testar os efeitos das variáveis preditoras (clima de sala de aula, rejeição, envolvimento escolar e satisfação escolar) na *resiliência*, que apresentam um contributo significativo $F(5, 215) = 50.349$, $p \leq .001$ explicando 48.4% da variância total ($R^2 = .484$), contribuindo individualmente com 47.4% da variância para o modelo ($R^2_{adjusted} = .474$). Deste modo, foi possível verificar, que as variáveis que apresentam um efeito preditor para a resiliência total são, a satisfação escolar com um contributo positivo ($\beta = .448$), a rejeição total com um peso negativo ($\beta = -.166$) e o envolvimento escolar com um contributo positivo ($\beta = .131$). Isto significa que os fatores (satisfação escolar, rejeição total e o envolvimento escolar) influenciam o nível de resiliência apresentado pelos/as alunos/as, ou de outra forma, a percepção que os/as alunos/as têm de serem aceites pelo/a seu/sua professor/a, a sensação de estarem envolvidos com a escola e a sua dinâmica e, principalmente, a sua sensação de estarem satisfeitos/as com a sua escola, tem uma influência importante e direta sobre os níveis de resiliência apresentados pelos/as alunos/as.

3. Discussão

Neste capítulo, pretende-se apresentar e contextualizar os resultados obtidos através da análise das relações entre as diferentes variáveis, nomeadamente, a perceção de aceitação pelo/a professor/a, o clima de sala de aula, o sucesso académico e a resiliência, em articulação com a literatura científica.

No que diz respeito à primeira hipótese formulada, e de acordo com os resultados apresentados, verifica-se que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as duas variáveis. Assim, quanto mais aceites os/as alunos/as se sentem, mais avaliam o contexto de sala de aula, a partir das interações do/a professor/a como sendo positivas, afetivas e motivadoras. Neste sentido, não se rejeita a primeira hipótese. Para além disso, constata-se uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a, a estimulação de aprendizagem, a interação positiva e o desenvolvimento de conceitos, tornando mais saliente a relação entre a aceitação pelo/a professor e o bom clima de sala de aula. De acordo com McDonald e Hudder (2014), as interações entre professor/a e aluno/a são essenciais para o crescimento individual dos/as jovens, como para o desenvolvimento académico dos/as mesmos/as. É necessário estabelecer relações adequadas no contexto de sala de aula, para que este desenvolvimento ocorra e tenha uma influência positiva nas dinâmicas cognitivas, interpessoais e comportamentais dos/as jovens (Hussain, Monaghan, & Threlfall, 2013; Jennings, & Greenberg, 2009). De acordo com a literatura científica, existe uma relação entre as dinâmicas do funcionamento de sala de aula e a relação professor/a-aluno/a. As evidências teóricas demonstram que quando as características deste contexto são construídas com base na aceitação e afetividade, torna o clima propício à aprendizagem (Bastos, Barbosa, Oliveira, & Dias, 2009; Otor & Omenka, 2015; Ribeiro, 2010; Rubio, 2013). Portanto, a sala de aula é um espaço de socialização onde os fatores emocionais, interpessoais e ambientais, relacionados com os/as professores/as e alunos/as, podem contribuir para o desenvolvimento de todos/as os/as integrantes do contexto (Silva, 2013). No entanto, são os/as docentes que exercem um papel de maior influência nos/as alunos/as, a partir dos seus comportamentos na sala de aula (Tshewang, Chandra, & Yeh, 2016; Yildiza, 2015). Este contexto, deverá ser um local de qualidade e harmonioso, que contribua para a formação pessoal e social de todos/as (Amado et al., 2009). Assim, se a relação entre professor/a e aluno/a for assente em demonstrações de carinho, afeto e apoio, aumenta as competências cognitivas, sociais e emocionais (Barbosa, Bastos, Oliveira, & Dias, 2009), promovendo um clima de bem-estar e boas condutas de sala de aula (Sieberer-Nagler, 2016). Neste seguimento, o/a docente ao elogiar, expressar apreço pelo esforço do/a aluno/a e

reforçar comportamentos positivos, diminui a probabilidade de ocorrências disciplinares, nomeadamente, comportamentos agressivos e desajustados (Claessens et al., 2016. Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). Deste modo, possibilita a criação de uma relação de proximidade e de confiança entre professor/a e aluno/a, dando oportunidade aos/às jovens de desenvolver a sua identidade e construir novas relações (Brennan, Bradshaw, & Furlong, 2014; Silva, 2013; Yildiza, 2015). Por outro lado, de acordo com os resultados encontrados no presente estudo, verificou-se a existência de uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a e as estratégias de ensino. O que significa que quanto mais o/a jovem percebe carinho pelo/a seu/sua professor/a, menos valoriza as estratégias de ensino utilizadas pelo/a docente. Tal facto, permite afirmar que o ato de aprender não está associado apenas às metodologias de ensino, mas também, à afetividade presente na de sala de aula. Por outras palavras, os/as alunos/as valorizam mais a relação que constroem com os/as docentes do que a forma como estes dão o programa curricular. Os estudos mencionam que para os/as jovens, as aprendizagens são mais significativas e duradouras se os/as professores/as estabelecerem relações empáticas e emocionalmente apoiantes (Ciyin, & Ilker, 2014; Mello, & Rubio, 2013; Tennant et al., 2015). Paralelamente, os/as profissionais ao serem percebidos como inflexíveis ou demonstrarem indolência na sala de aula, vão ser percebidos de forma negativa pelos/as jovens. Por muito que o/a professor/a tenha boas técnicas de ensino, os/as alunos/as preferem, que eles/as sejam, também, assertivos/as (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009). Em suma, é possível constatar que os/as adolescentes valorizam a relação com os/as seus/suas professores/as, como sendo importante e uma fonte de aprendizagem. Conclui-se, igualmente, a partir dos dados analisados neste estudo, que a falta de apoio, carinho e afetividade por esta figura significativa, leva a que o/a jovem avalie negativamente o contexto de sala de aula, considera a relação negativa, que a mesma não o/a estimula para a aprendizagem e não propicia o desenvolvimento intelectual do/a aluno/a. Neste mesmo sentido, os/as jovens mencionaram que a falta de aceitação dificulta a gestão comportamental no contexto de sala de aula.

No que concerne à segunda hipótese, procurava-se investigar se existia uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a e o sucesso académico. A partir dos resultados recolhidos e analisados, constata-se que há uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as variáveis em estudo. Querendo com isto dizer, que quanto mais aceite o/a aluno/a se sente pelo/a docente, maior é o sucesso académico. Portanto, existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a, e o envolvimento e o sentimento de pertença e gosto

pela escola. Logo, não se rejeita a hipótese elaborada. Neste sentido, é demonstrado que a dimensão relacional entre professor/a e aluno/a é essencial para a integração dos/as jovens na escola. Sendo assim, as interações positivas presentes na díade aumentam a autoestima dos/as estudantes, favorecem uma melhor adaptação ao contexto social da escola, o que estimula e promove maior rendimento acadêmico (Gore et al., 2016). Com efeito, a percepção de aceitação pelo/a professor/a, proporciona maior satisfação, motivação e envolvimento nos/as alunos/as (Machado, Machado, & Azevedo, 2014). Constata-se, então, que é fundamental existirem expressões de carinho por parte dos/as professores/as, para que os/as jovens se sintam mais envolvidos e satisfeitos na escola. Com base nos resultados encontrados, considera-se que a realização acadêmica dos/as estudantes tem por base as relações sociais, que apresentam consequências ao nível do sucesso escolar de cada um. As relações interpessoais que o/a aluno/a estabelece favorecem o envolvimento e a satisfação escolar, e permitem produzir oportunidades para novas aprendizagens, nomeadamente, a nível das competências sociais e emocionais. Desta forma, poderá afirmar-se que estas relações, estão intrinsecamente implícitas com o sucesso acadêmico (Cavalcante & Junior, 2013; Huang, Daeman, & Cairns, 2015). São vários os estudos que demonstram que os/as docentes, ao fomentarem uma relação baseada no carinho, afetividade e empatia, propiciam uma melhor aprendizagem (Gomes, 2013; López-González, & Granado, 2016; Phillippo & Stone, 2013; Sieberer-Nagler, 2016; Yang, & Bear, 2013). Por outras palavras, os/as alunos/as ao perceberem atitudes de aprovação, elogios e carinho pelo/a professor/a, estabelecem uma relação de confiança e empatia, o que aumenta a sua motivação, o interesse, a socialização e os comportamentos adequados, no contexto de sala de aula (Brennan, Bradshaw, & Furlong, 2014; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010; Yildiza, 2015). Paralelamente, as relações assentes nesses valores, têm impacto significativo na aprendizagem, no empenho dedicado e no gosto atribuído pelos/as alunos/as à escola (Ali, 2011; Mello & Rubio, 2013; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010; Tulviste, & Rohner, 2010). Neste seguimento, quando os/as docentes utilizam tais medidas, existem ganhos a nível psicológico, nas aprendizagens realizadas e comportamental nos/as alunos/as, mais especificamente, maior tolerância à frustração, diminuição dos problemas comportamentais e menor absentismo escolar. Consequentemente, estes/as profissionais podem tornar-se num modelo significativo e exercer uma influência positiva nos/as adolescentes. Tudo isto, possibilita um desenvolvimento integral do/a aluno/a, aumentando a sua motivação, envolvimento e satisfação escolar, o que se reflete na aprendizagem (Lima, & Silva, 2010; Maulana, Opendakker, & Bosker, 2013; Rac, O'Brennan, Bradshaw, & Leaf, 2016).

Analisando a terceira hipótese, esperava-se encontrar uma correlação positiva entre a percepção de aceitação pelo/a professor/a e a resiliência. No presente estudo, é evidenciado uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a aceitação do/a professor/a percebida pelo/a aluno/a e a resiliência. Logo, os/as jovens ao sentirem-se acarinhados pelo/a professor/a, vão acreditar mais nas suas capacidades intrapessoais, garantindo maior bem-estar físico e psicológico, bem como facilitar o sentimento de pertença na sala de aula. Assim, existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a percepção de aceitação pelo/a professor/a e os fatores individuais, a relação com os/as cuidadores/as e os fatores contextuais. Não se rejeitando a hipótese levantada. Conforme foi mencionado por Connor, Collins, & Suplee (2012), a relação de proximidade dos/as professores/as com os/as alunos/as poderá providenciar maior suporte emocional, a sensação de segurança, que viabiliza a adoção de comportamentos ajustados, em detrimento de atitudes disfuncionais e de rejeição perante o contexto escolar e social. Paralelamente, a adolescência é uma fase em que os/as jovens necessitam de professores/as que estabeleçam relações positivas, já que beneficia a promoção de estratégias de *coping* (Zimmer-Gembeck & Locke, 2007). A confiança percebida pelos/as alunos/as em relação aos/as docentes, medeia a relação entre a disciplina, atitudes colaborativas e os comportamentos de desafio (Gregory & Ripski, 2008). Existem evidências de que os adolescentes valorizam o suporte emocional presente nas relações com os/as professores/as, o que proporciona maior autonomia, autorregulação e confiança nas suas competências individuais. Neste sentido, fica patente que os laços afetivos que os/as professores/as estabelecem, têm impacto no desenvolvimento dos/as adolescentes. Estas relações são consideradas como um fator protetor, que possibilita ao/à jovem um maior bem-estar, segurança e apoio social face a problemas (Collie, Armstrong, Ungar, & Liebenberg, 2016; Wright, Masten, & Narayan, 2013). Desta forma, a resiliência é um processo que pode ser desenvolvido pelo/a docente, através de relações de aceitação, afetividade e empáticas com os seus/suas alunos/as (Anagnostaki, Pavlopoulos, Obradovic, Masten, & Stefanidi, 2016; Bacca, 2010). Tendo em conta os resultados apresentados, verifica-se que as relações empáticas dos/as professores/as com os/as jovens são essenciais para os problemas com que estes se deparam diariamente. Por outro lado, verificou-se uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre a rejeição global e a resiliência. Apesar das diferenças entre *coping* e resiliência, estes são mecanismos importantes na promoção do bem-estar dos/as alunos/as. De acordo com a subteoria de *coping*, os indivíduos que são capazes de despersonalizar a percepção de rejeição apresentam recursos internos para observar situações interpessoais, negativas ou positivas, de forma benéfica. Portanto, detêm

de uma maior capacidade para empatizar com os/as outros/as. Desta forma, têm a capacidade de trabalhar e diminuir as consequências negativas da percepção de rejeição (Rohner, 1986; Rohner & Carrasco, 2014). Consequentemente, tentou-se perceber se a rejeição global é, na adolescência, uma variável preditora de resiliência, dado influencia-la negativamente. Conclui-se que esta relação preditora está presente nesta amostra, desempenhando um valor secundário, ou seja, é a segunda variável que prediz negativamente a resiliência. Assim, os/as docentes ao promoverem esta competência através do carinho e da afetividade, contribuem significativamente para o modo como os/as jovens gerem as suas emoções, desenvolvem empatia e respeito pelos/as outros/as, resolvem os seus problemas e tomam decisões responsáveis (Hallam, 2009; Reyes-Portillo, Elias, Parker, & Rosenblatt, 2013). A percepção de aceitação pelo/a professor/a, favorece o crescimento individual, dado que os/as jovens observam os problemas não como um fator impedor, mas como uma oportunidade em superar as dificuldades e colocar à prova as suas capacidades (Zins & Elias, 2007). Para além disso, promove uma maior adaptabilidade nos/as jovens em termos de socialização, maior autoeficácia e proporciona uma integração saudável nos diversos contextos (escolar, familiar e na comunidade) (Liebenberg, Vijver, & Ungar, 2012). Os estudos indicam que o/a professor/a tem um papel fundamental para o aumento da resiliência dos/as adolescentes, o que permite diminuir fatores de risco exteriores à escola (na família, comunidade e grupo de pares). O que significa que o/a professor ao promover relações baseadas na aceitação e no carinho, consegue moldar o comportamento do/a aluno/a (Mwangi, Okatcha, Kinai, & Ileri, 2015; Sander, Munford, & Liebenberg, 2016). Desta forma, as interações com este profissional podem promover um desenvolvimento saudável nos/as alunos/as, ao ponto de modificarem trajetórias negativas em positivas. No entanto, esta relação entre ambos não elimina os fatores de risco presentes na vida dos/as jovens, mas permite ajudá-los a lidar com eles (Humphrey & Deighton, 2016).

No que respeita à quarta hipótese, ambicionava-se encontrar uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre o clima de sala de aula e o sucesso académico. De acordo com os dados encontrados, verificou-se que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as variáveis. Não se rejeitando a hipótese supracitada. Gouveia (2008), mencionou que quando o/a aluno/a avalia as dinâmicas de funcionamento de sala de aula como positivo e apoiante, demonstra maior bem-estar e satisfação académica, promovendo o maior envolvimento no/a aluno/a. Desta forma, o/a jovem ao perceber o/a professor/a como um/a modelo significativo/a apresentando uma maior abertura para ter uma atitude integradora e ativa no contexto escolar (Demirkaya, & Bakkaloglu, 2015; Klassen, Perry, &

Frenzel, 2012). Assim, os/as professores/as ao promover um clima de sala de aula positivo, intensificam a participação e satisfação do/a aluno/a pela escola, bem como o envolvimento nas tarefas. Posto isto, estes aumentam o seu gosto pela escola, o que diminui eventuais problemas de comportamento e promove maior rendimento académico (Thapa, Cohen, Guffey, & D'Alessandro, 2013). De acordo com outros dados encontrados, especificamente entre as dificuldades de gestão de comportamento no contexto de sala de aula e o envolvimento académico, verifica-se que quanto maior for o envolvimento dos/as alunos/as, menor são as dificuldades para o/a professor/a trabalhar as atitudes desajustadas, e menos comportamento agressivos os/as jovens têm. Ao perceberem apoio e cooperação na relação com o/a professor/a, o/a aluno/a desenvolve comportamentos positivos para com ele/a. Uma relação saudável entre ambos, promove um clima de bem-estar e boas condutas na sala de aula, aumentando o envolvimento escolar e o sucesso académico dos/as alunos/as (Sieberer-Nagler, 2016). Portanto, os/as professores/as que promovem um clima de sala de aula inclusivo, conseguem aumentar o nível de satisfação dos/as alunos/as, o seu envolvimento nas tarefas, diminuir comportamentos problemáticos e aumentar o sucesso académico (Thapa, Cohen, Guffey, & D'Alessandro, 2013). Assim, é possível compreender que um clima de sala de aula saudável contribui para a promoção das competências académicas dos/as alunos/as, desenvolvendo atitudes mais favoráveis face à escola, maior motivação, comportamentos ajustados e sucesso escolar.

Explorando a quinta hipótese de investigação, verificou-se que quanto maior for a avaliação positiva do contexto de sala de aula, feita pelos/as alunos/as, maior é o nível de resiliência dos/as mesmos/as. Neste sentido, constatou-se uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as variáveis em estudo, clima de sala de aula e resiliência. Não se rejeitando a hipótese formulada. Entende-se por resiliência a capacidade adquirida através da promoção de competências socioemocionais em conjunto com o desenvolvimento de contextos significativos, como a sala de aula, a escola e a casa (Nicoll, 2011). Desta forma, a resiliência destaca-se pelo modo como os indivíduos resolvem os problemas, as tomadas de decisão, como gerem o *stress*, a autorregulação e o tipo de competências de cooperação e comunicação (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2016; Gresham, 2016; Zins & Elias, 2007). Segundo os autores, Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, e Greenberg (2013), o clima de sala de aula influencia a resiliência e a identidade dos/as jovens. Por outras palavras, um clima apoiante e afetivo proporciona aos/às jovens um ambiente de exploração e de construção de laços positivos com os/as docentes (Cefai et al., 2015). Assim, numa situação adversa, o/a aluno/a que percebe a sua relação, com o/a professor/a, como

sendo positiva, e avalia as dinâmicas de funcionamento da sala de aula da mesma forma, apresentará maior capacidade e melhores estratégias de resiliência para ultrapassar os obstáculos (Mwangi, Okatcha, Kinai, & Ireri, 2015). No mesmo sentido, se o clima de sala de aula for promotor de aprendizagem e envolvimento, contribuirá para o aumento das competências acadêmicas, emocionais e sociais do/a jovem, tais como a resiliência. Verificando-se atitudes favoráveis face à escola, capacidade de cooperação, maior motivação, comportamentos ajustados e sucesso escolar. Deste modo, o clima de sala de aula positivo permite que os/as alunos/as sintam maior confiança, apoio por parte do/a professor/a e uma maior resiliência face às eventuais dificuldades de aprendizagem (Reyes-Portillo, Elias, Parker, & Rosenblatt, 2013).

Na sexta hipótese, pretendia-se verificar se existia uma correlação positiva entre a resiliência e o sucesso acadêmico. Denotou-se que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as variáveis, levando a que a sexta hipótese não seja rejeitada. Assim, conclui-se que os fatores constitutivos da resiliência, capacitam os/as jovens com as características necessárias (personalidade, temperamento, bem-estar psicológico, autoconfiança e autoeficácia) para obter sucesso acadêmico (Sousa & Guerreiro, 2014). Neste sentido, esta competência socioemocional, permite que os/as jovens desenvolvam fatores protetores consistentes, uma vez que estabelecem laços afetivos com a escola, os/as professores/as, e grupo de pares (Cavalcante & Junior, 2013; Huang, Dameon, & Cairns, 2015). Desta forma, os/as alunos têm maior probabilidade de desenvolver condutas adequadas, experienciar relações sociais positivas, o que contribui para obter sucesso acadêmico (Doll et al, 2010). A resiliência nos/as jovens consegue reduzir a indisciplina na sala de aula e estimular mudanças a nível comportamental que estejam relacionadas com o maior envolvimento e satisfação escolar, interações positivas e maiores competências para se lidar com as dificuldades (Denham, 2006; Gresham, 2016). Neste enquadramento, a partir dos relacionamentos interpessoais, da empatia e sentimento de pertença ao contexto escolar, os/as adolescentes podem criar e manter relações de amizade com os/as professores/as o que garante maior suporte emocional e social, o que gera autoestima e sucesso acadêmico (Gallesi & Matalinares, 2012). Posto isto, a resiliência tem um papel primordial face à aprendizagem e à habilidade na resolução de problemas. Querendo com isto afirmar, que perante dificuldades de aprendizagem, se os/as alunos/as percecionarem apoio e suporte dos/as colegas, dos/as professores, maior será a disponibilidade física e mental do/a jovem em superar as suas dificuldades (Wright, Masten, & Narayan, 2013). Paralelamente, existem estudos que demonstram que quando os/as alunos/as percecionam afetividade e apoio dos/as docentes e

dos/as colegas, mais gosto têm pela escola o que promove níveis de resiliência que, por si só, têm impacto significativo na aprendizagem e no sucesso académico (Aldridge et al., 2015; Shiner & Masten, 2012). Com base nas análises das regressões lineares, este estudo demonstra que a satisfação escolar é o principal preditor de resiliência. Assim, a relação professor/a-aluno/a e o gosto pela escola são fatores importantes para o desenvolvimento da capacidade social de se ser resiliente. Paralelamente, dentro do sucesso académico encontra-se a variável envolvimento escolar, que é uma variável preditora, a terceira, da resiliência. Por outras palavras, a motivação e o bom envolvimento escolar são fatores que predizem maiores níveis de resiliência nos/as jovens. Desta forma, estes resultados demonstram que é necessário existir um investimento psicológico sério na promoção de metodologias de aprendizagem que promovam a motivação, o envolvimento dos alunos, na medida em que pudemos perceber pelos nossos dados, que uma escola que é interessante e motivante nos seus métodos está a favorecer não só a aprendizagem e o rendimento dos alunos, mas também dimensões chave do seu desenvolvimento pessoal e social. Os/as estudantes envolvidos com a escola estão mais aptos para apreender aquilo que a escola oferece e sentem satisfação não só pelos resultados escolares obtidos, mas também, pelos laços que constroem naquela instituição.

No que concerne à sétima hipótese, elaborada para o segundo problema de investigação, utilizou-se um teste *T* para amostras independentes, esperando encontrar-se diferenças significativas entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a no sexo masculino e feminino. No presente estudo, é evidenciado que existem diferenças, estatisticamente significativas, constatando-se que os rapazes percecionam pelo/a professor/a mais hostilidade/agressividade do que as raparigas, não se rejeitando a hipótese formulada. Neste sentido, estudos realizados nos Estados Unidos da América e na Turquia relatam que os rapazes percecionam mais rejeição por parte dos/as professores/as do que raparigas (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). De acordo com o estudo desenvolvido por Khan, Haynes, Armstrong, e Rohner, (2010), verificaram que os rapazes, por vezes, apresentam comportamentos mais impulsivos e agressivos o que torna a relação mais complicada e desafiante, daí que, por vezes, não percecionem esta figura significativa como aceitante. Paralelamente, outra investigação menciona que as raparigas percecionam o/a professora/a como sendo mais carinhoso/a, aceitante, menos hostil, rejeitante e controlador do que os rapazes (Machado, Machado, & Marisa, 2014). Um estudo desenvolvido na Estónia, demonstra que os alunos percecionam maior controlo comportamental do que as alunas (Ali, 2011). Estes dados sugerem que existe uma diferença na relação professor/a-aluno e professor/a-aluna, influenciando a perceção e o comportamento dos/as jovens.

Tendo em conta a oitava hipótese, que procurava compreender se existiam diferenças entre os sexos dos/as alunos/as e a avaliação do clima de sala de aula. De acordo com os dados analisados, verifica-se que a hipótese não é rejeitada. Assim, demonstrou-se que o sexo feminino avalia significativamente melhor o clima de sala de aula, a estimulação da aprendizagem, a interação com o/a professor/a e o desenvolvimento de conceitos como sendo positivo, em comparação com o sexo masculino. Relativamente ao estudo realizado por Bastos et al. (2009), este aponta que as raparigas tendem a avaliar as dinâmicas de funcionamento de sala de forma mais positiva do que os rapazes. De entre algumas das explicações apontadas, a mais presente na literatura baseia na relação professor/a-aluno, de que esta relação apresenta um papel fundamental no desenvolvimento de um clima de sala de aula positivo e saudável (). Segundo o estudo desenvolvido por Jennings e Greenberg (2009), a relação professor/a-aluno tende a ser mais conflituosa do que a relação professor/a-aluna. Uma má relação, pode promover um descontentamento e medo em relação à escola e consequentemente alienação e absentismo escolar. Neste sentido, o facto de os alunos percecionarem a relação com o/a seu/sua professor/a como sendo hostil/agressiva poderá explicar o facto de existirem diferenças entre os sexos, especificamente, os rapazes avaliarem o clima de sala de aula de forma menos positiva do que as raparigas. Este processo explica a razão pela qual os adolescentes desvalorizam a estimulação da aprendizagem e o desenvolvimento de novos conceitos. Em contraste, uma relação afetiva e positiva entre professor/a e aluno, pode desenvolver sentimentos de segurança e envolvimento, fomentando o suporte social necessário para um bom ajustamento emocional, social e académico (Jennings, & Greenberg, 2009).

Relativamente à nona hipótese, pretendia-se perceber se existiam diferenças entre os sexos masculino e feminino e a resiliência. Neste estudo, constata-se que o sexo feminino apresenta médias mais altas em relação aos fatores individuais, contextuais e resiliência. Portanto, não se rejeita a hipótese. É consensual que faz parte da resiliência as capacidades individuais (capacidade de desenvolver uma relação, autorregulação e capacidades cognitivas e da personalidade), relacionais (família, amigos e habilidades sociais), e oportunidades contextuais (escola, saúde e serviços sociais) (Liebenberg et al., 2015; Sharkey, Sukkyung, & Schnoebelen, 2008). Contudo, verifica-se que as diferença entre sexo e resiliência não é consensual. De uma panóplia de estudos desenvolvidos, uma parte deles aponta e demonstra que não existem diferenças. Em contrapartida, Liebenberg, Ungar e Vijver (2012), verificaram que as raparigas são maioritariamente mais resilientes do que os rapazes. Sun e Stewart (2007), constataram que as raparigas são mais resilientes, uma vez que os rapazes se

percecionam e reagem de forma negativa a situações familiares. Paralelamente, a investigação de Cordovil et al. (2011), indica que as raparigas tendem a apresentar níveis mais elevados de resiliência, que contribuem na proteção da sua autoestima e no reconhecimento pelos/as outros/as. Da mesma forma, o estudo de Boden et al. (2016), revela que os rapazes apresentam níveis de resiliência mais baixos, visto que têm maiores comportamentos de risco, tendo dificuldade em gerir as suas emoções.

Relativamente à décima hipótese, pretendia-se observar a existência de diferenças significativas entre o sucesso académico no sexo masculino e feminino. Neste estudo, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que as raparigas têm maior sucesso académico do que os rapazes. Assim, não se rejeita a hipótese levantada. Desta forma, os estudos apontam para diferenças entre sexos com a escola. O estudo de Gibbs e Poskitt (2010), indica que as raparigas valorizam mais a escola, apresentando objetivos de aprendizagem, estratégias de planeamento, gestão de estudo e maior persistência. De acordo com Marks (2000), o sexo feminino encontra-se mais envolvido nas questões académicas comparativamente com o sexo masculino. Mais uma vez, Christenson et al. (2008), concluíram que existe um maior envolvimento na escola por parte das alunas. Paralelamente, a perceção dos rapazes sobre a escola é mais baixa, visto que apresentam mais problemas escolares e abandono (Tulviste & Rohner, 2010), que poderá indicar os valores mais reduzidos, neste estudo, em comparação com as raparigas. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos, que referem que as raparigas apresentam níveis mais altos de envolvimento escolar do que os rapazes (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Lam et al., 2011; Sahil, 2010; Weiss, Carolan, & Smith, 2009). Estes estudos sugerem que a maior falta de envolvimento, os resultados escolares negativos e os maiores índices de abandono, são comportamentos mais evidentes nos rapazes. De acordo com Sahil (2010), os rapazes classificavam-se como sendo menos motivados, dedicavam menos tempo para a realização das tarefas escolares e mostravam-se menos interessados e entusiasmados. Por outro lado, Lam et al. (2011), afirma que o sexo masculino manifesta maior envolvimento cognitivo, indicando maiores competências no planeamento do estudo, maior vontade pela aprendizagem e gosto pela escola.

Conclusão

As relações afetivas entre professor/a e aluno/a contribuem significativamente para o desenvolvimento físico, social, psicológico e emocional de cada um. Neste sentido, a perceção de aceitação pelo/a professor/a desempenha um papel fundamental na promoção do

bem-estar académico, físico e psicológico dos/as jovens. A partir desta relação afetiva, é possível cultivar emoções positivas que, conseqüentemente, desenvolvem as capacidades individuais nos/as adolescentes, fortalecendo o ajustamento emocional e a resiliência. Conseqüentemente, a conjugação destas variáveis acarreta efeitos importantes no sucesso académico e na avaliação do contexto de sala de aula e escolar. Logo, o/a professor/a ao promover relações de proximidade e de carinho com os/as alunos/as, tornar-se-á um modelo significativo, promotor de resiliência, preparando assim os seus alunos para responder de forma ajustada não só aos desafios de aprendizagem, mas também aos desafios sociais e emocionais. Desta forma, os/as jovens adquirem no seu repertório um conjunto de respostas eficazes para enfrentar determinadas circunstâncias adversas, tendo maior capacidade em lidar com estas situações, o que lhes confere saúde física e psicológica. Este bem-estar, surge, também, como um fator preventivo ao abandono escolar, mediante o desenvolvimento de atitudes positivas, autoconfiança, autoeficácia e maior ligação com a escola. Para além do/a professor/a, a própria instituição educativa deverá ser promotora de resiliência, estabelecendo a aprendizagem socioemocional como parte integrante do ensino. Sendo assim, os/as adolescentes ao aprenderem esta competência no meio escolar, potenciará o maior envolvimento em atividades positivas dentro e fora do espaço de sala de aula, permitindo a construção de laços de amizade e de relações mais estáveis com os/as docentes e grupo de pares. Não obstante, auxilia os/as jovens a autorregular mais eficazmente as suas emoções, a tomarem decisões mais responsáveis, a aceitarem a opinião dos/as outros/as e a promover um maior envolvimento e satisfação com a escola, através de uma sala de aula positiva, inclusiva e cuidadora. Da mesma forma, é importante fomentar um sentimento de apropriação do espaço escolar, para que os/as jovens sintam que as suas individualidades são importantes e estão integradas no contexto educativo. Tal facto, incrementa o envolvimento e a satisfação do/a aluno/a pela escola, que posteriormente terá reflexos no seu sucesso académico.

Observando criticamente este estudo, deverá ter-se em consideração os *alphas de Cronbach* do instrumento Inventário de Processos de Sala de Aula e o da Escala de Sucesso Escolar, especificamente, a Satisfação Escolar, uma vez que apresentam *alphas* globais moderadamente baixos. Neste sentido, é fundamental ter um parecer cuidadoso na leitura dos resultados dos mesmos. Todavia, analisando as dimensões de cada um, verifica-se valores altos da sua confiança interna.

Para futuras investigações, propunha-se ampliar esta investigação ao contexto familiar, nomeadamente, compreender se os pais, figuras significativas, são fonte de aceitação e resiliência, e se promovem sucesso académico. Da mesma forma, conhecer a perceção dos/as

professores/as sobre as competências socioemocionais dos/as alunos. Paralelamente, também se poderia criar uma relação de dados mais ampla ou direcionada para a resiliência. Por fim, a partir deste estudo é possível desenvolver e implementar dinâmicas ou programas intervencionais na comunidade escolar, com o objetivo de promover competências socioemocionais, um clima e relações positivas nas escolas. Com esta investigação espera-se que se consiga demonstrar a importância das relações entre professor/a-aluno/a como promotora de resiliência, o que contribui na criação de um clima de sala de aula positivo e aceitante, proporcionando o sucesso acadêmico dos/as jovens.

Referências

- Aldrifge, J., Fraser, B., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 1-22. doi. 10.1177/1365480215612616
- 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://www.academicjournals.org/article/article1381912162_Ali.pdf
- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2014). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: a cross-cultural meta-analysis. *Cross-Cultural Research*, 1-21. doi: 10.1177/1069397114552769
- Amado, J., Freire, E., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/28320319_O_lugar_da_afetividade_na_Relacao_Pedagogica_Contributos_para_a_Formacao_de_Professores
- Anagnostaki, L., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., Masten, A., & Stefanidi, F. (2016). Academic resilience of immigrant youth in Greek schools: personal and family resources. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 377-393. doi: 10.1080/17405629.2016.1168738
- Andretta, I., Silva, J., Susin, N., & Freire, S. D. (2010). Metacognição e aprendizagem: como se relacionam? *Revista Eletrônica de Psicologia*, 41(1), 7-13. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161456.pdf>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Artemis, G., & Touloumakos, A. (2014). "They accept me, they accept me not" psychometric properties of the greek version of the child parental acceptance-rejection questionnaire-short form. *Journal of Family Issues*, 37(9). doi: 10.1177/0192513X14543851

- Bacca, C. (2010). Resiliency and academic performance: a review of the literature. *Scholar Centric*. Retrieved from http://www.scholarcentric.com/wp-content/uploads/2014/03/SC_Resiliency_Academic_Performance_WP.pdf
- Bastos, A., Barbosa, A., Oliveira, S., & Dias, P. (2009). Construção e validação do inventário dos processos de sala de aula (IPSA), poster. Universidade do Minho, 2877-2890. Retrieved from <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c212.pdf>
- Berzin, S. C. (2010). Vulnerability in the transition to adulthood: defining risk based on youth profiles. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 487-495. doi: 10.1016/j.chidyouth.2009.11.001
- Bethell, C., Gombojav, N., Solloway, M., & Wissow, L. (2016). Adverse childhood experiences, resilience and mindfulness-based approaches: common denominator issues for children with emotional, mental or behavior problems. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 139-56. doi: 10.1016/j.chc.2015.12.001
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/271849022_Sucesso_Academico_na_Educao_Superior_Contribuicoes_da_Psicologia_Escolar
- Boletti, S., & Faria, M. (2010). A relação professor/aluno. *Revisa Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1). Retrieved from http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/file.php/8051/extramaterial_extra_1a_aula.pdf
- Brandão, J., Mahfoud, M., Nascimento, I. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo origens. *Paidéia*, 21(49), 263-271. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/14.pdf>
- Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health*, 6(2), 125-136. doi: 10.1007/s12310-014-9118-8
- Brêtas, J., Ohara, C., Jardim, D., Junior, W., & Oliveira, J. (2009). Aspectos da sexualidade na adolescência. *Ciências e Saúde Coletiva*. 16(7), 3221-3228. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n7/21.pdf>

- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education*. Ed. Oxford: Elsevier. Retrieved from <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfenbrenner94.pdf>
- Cavalcante, C. H. L., Junior, P. A. S. (2013). Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso técnico em contabilidade do IFRS. *Revista Liberato: Novo Hamburgo, 14(21)*, 01-112. Retrieved from [http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2014,%20n.%2021%20\(2013\)/03Desempenho.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2014,%20n.%2021%20(2013)/03Desempenho.pdf)
- Cavanaugh, B. (2013). Performance feedback and teachers' use of praise and opportunities to respond: a review of the literature. *Education and Treatment of Children, 36(1)*. Retrieved from <http://nyspbis.org/Regional%20Forum1314/Research%20Articles/Performance%20Feedback,%20Teacher%20Praise,%20and%20Multiple%20Opportunities%20to%20Respond%20-%20Review%20of%20the%20Literature.pdf>
- Cefai, C., Ridicki, R., Ivanec, T., Milanovic, M., Matsopoulos, A., Gavagiannaki, M., Zanetti, M., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A., Kimber, B., & Eriksson, C. (2015). RESCUR: currículo europeu para a resiliência – guia para os professores. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/309646756_Resiliencia_em_Acao_RESCUR_Curriculo_Europeu_para_a_Resiliencia?ev=srch_pub
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M., & Varro, P. (2008). *Best practices in fostering student engagement*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Claessens, L. C. A., Tartwijk, J. V., Want, V., Pennings, H. J. M., Verloop, N., Brok, P. J., & Wubbels, T. (2016). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research, 110(5)*, 478-493. doi: 10.1080/00220671.2015.1129595
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2016). Social and emotional learning and positive behavioral interventions and supports. Retrieved from <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-10-social-and-emotional-learning-and-positive-behavioral-interventions-and-supports.pdf>
- Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2016). Social support, academic adversity and buoyancy: a person-centered analysis and

- implications for resilience and academic outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 550-564. doi: 10.1080/01443410.2015.1127330
- Cyrulnik, B. (2003). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Demirkaya, P. N. & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175. doi: 10.12738/estp.2015.1.2590
- Denham, S. (2010). Social emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1). doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S., & Brown, C. (2010). "Play nice with others": social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. doi: 10.1080/10409289.2010.497450
- Dias, P. C., Cadime, I., Perim, P. C. (2016). Further evidence for the structure of resilience scale in portuguese language countries: an invariance with brazilian and portuguese adolescents. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 30(2), 33-46. doi: 10.17575/rpsicol.v30i2.1125
- Drinkard, A. M. (2014). Predicting prosociality among urban adolescents: individual, family, and neighborhood influences. *Youth & Societ*, 48(5), 402-417. doi: 10.1177/044118X14543266
- Doll, B., Spies, R. A., Champion, A., Guerrero, C., Dooley, K., & Turner, A. (2010). The classmaps survey: a measure of middle school science students' perceptions of classroom characteristics. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(4), 338-348. doi: 10.1177/0734282910366839
- Erkamn, F., Caner, A., Sart, Z., Borkan, B., & Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295-309. doi: 10.1177/1069397110366670
- Fajardo, I., Minayo, M., & Moreira, C. (2010). Educação escolar e resiliência: política de educação e prática docente em meios adversos. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 761-774. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications, Ltd.

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gallesi, R., & Matalianares, M. (2012). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria. *Revista IIPSI, 15*(1), 181-201. Retrieved from http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v15_n1/pdf/a11v15n1.pdf
- Gaitas, S., & Silva, J. C. (2010). “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.
- Gallarin, M., & Afonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: predictive model. *Journal of Adolescence, 35*(6), 1601-1610. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.07.002
- Garcia, N. R., Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico-USF, 19*(2), 277-286. doi: 10.1590/1413-82712014019002003
- Gomes, C. (2013). O lugar do afecto no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo, 18*(3), 509-518. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>
- Gouveia, T. (2008). *Vivências escolares e envolvimento parental: implicações nas atitudes face à escola e no sucesso académico de alunos do ensino secundário* (Tese de mestrado). Retrieved from https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29734&pi_pub_r1_id=
- 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
- Halle, T., Darling-Churchill, K. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 8-18. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397316300065>

- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3). doi: dx.doi.org/10.11114/jets.v2i3.359
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: an examination of interrelationships. *Cogent Education: Teacher Education & Development*, 3(1). doi: dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2011). The Relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22. doi: 10.1007/s10964-010-9579-5
- Honkasilta, J., & Vehmas, S. (2016). The teacher almost made me cry: narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 55, 100-109. doi: dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.009
- Huang, L., Damean, D., & Cairns, D. (2015). Social capital and student achievement: exploring the influence of social relationships on school success in Norway and Romania. *Scientific Research Publishing*, 6, 1638-1649. doi: 10.4236/ce.2015.615166
- Hussain, M., Monaghan, J., Threlfall, J. (2013). Teacher-student development in mathematics classrooms: interrelated zones of free movement and promoted actions. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2). doi: 10.1007/s10649-012-9426-6
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. Y. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3012/0034654308325693
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. doi: 10.1037/spq0000035
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education*, 2(1), 33-8. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25512916>
- 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
- Kiefer, S., Shim, S. S., & Wang, C. (2013). Help-seeking amongst peers: the role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 290-300. doi: 10.1080/00220671.2012.692733
- Kinkopf, T. W., & Casey, C. (2016). Character education: teachers' perceptions of its implementation in the classroom. *Delta Journal of Education*, 6(1). Retrieved from <http://www.deltastate.edu/PDFFiles/DJE/dje-spring-2016/ms2sp2016-kinkopf-and-casey.pdf>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. doi: 10.1037/a0026253
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H., Kuijk, M. V., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. doi: 10.3102/0034654315626799
- Kuyumcu, B., & Rohner, R. P. (2016). The relation between remembered parental acceptance in childhood and self-acceptance among young Turkish adults. *International Journal of Psychology*. doi: 10.1002/ijop.12277
- Lawrence, A., & Vimala, A. (2012). School environment and academic achievement of standard IX students. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(3), 210-215. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542331.pdf>
- Li, Y., Lerner, J., & Lerner R. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801-815. doi: 10.1007/s10964-010-9535-4
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, V. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among canadian youth. *Research of Social Work Practice*, 22(2), 219-226. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049731511428619>
- Liebenberg, L., Theron, L., Sander, J., Munford, R., Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2015). Bolstering resilience throught teacher-student interaction: lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2). doi: 10.1177/0143034315614689

- Lima, M., & Silva, D. (2010). A importância da afetividade na construção das interações entre professor e aluno nas aulas de educação física. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 9(2). Retrieved from <http://www.fontounaeditora.com.br/periodico/vol-9/Vol9n2-2010/Vol9n2-2010-pag-23a30/Vol9n2-2010-pag-23a30.pdf>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01311
- Lopes, J., & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: a study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 5-24. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4615
- López, E., & Gutiérrez, T. (2014). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychological*, 14(1). doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap
- López-Gonzalez, L., & Granado, X. O. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Culture and Education*, 28(1). doi: 10.1080/11356405.2015.1120448
- López-Quintero., Martínez, M. V., Luna, A. M. L., & Pedrajas, A. P. (2016). Opinions on "classroom response system" by first-year engineering students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 228, 183-189. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.07.027
- Machado, F., Machado, M., Azevedo, M. (2014). Percepção de aceitação-rejeição pelo professor, processos de sala de aula e desempenho académico", Trabalho apresentado em Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, In Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Lisboa.
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., & Sanches, C. (2015). Emoções em contexto académico: relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 33(4), 407-424. doi:10.14417/ap.1050
- Maulana, R., Oppdenakker, M., & Bosker, R. (2013). Teacher-student interpersonal relationships to change and affect academic motivation: a multilevel growth curve modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 459-482. doi: 10.1111/bjep.12031
- Maulana, R., Opdenakker, M., Brok, P. (2015). Within-year changes of lesson structure: na exploration of pedagogical functions of lessons by means of multilevel growth curve

- modelling in Indonesia. *Teachers and Teaching*, 21(7), 1-24. doi: 10.1080/13540602.2014.995485
- McDonald, J. P., & Hudder, D. (2014). Uncovering “the deal” in classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 44-47. doi: 10.1177/0031721714553410
- Mello, T., & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1). Retrieved from <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>
- Michaels, C., & Hagen, E. (2014). Social and emotional learning: implications for enhancing children’s mental health. *Youth Development Issue Brief*. Retrieved from <http://www.extension.umn.edu/youth/research/sel/docs/issue-brief-implications-for-enhancing-health.pdf>
- Montrallo, M. (2014). Building resiliency in the classroom. *Education and Human Development*. Retrieved from http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1549&context=ehd_theses
- Mwangi, C., Okatcha, F., Kinai, T., & Ireri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2(3). doi: 10.4172/ijscp.S2-003
- Ni, H., Li, C., & Wang, C. (2016). Students’ perceptions of resilience promoting factors In Chinese and American middle schools. *School Psychology International*, 37(5). doi: 10.1177/0143034316664391
- Nicoll, W. G. (2015). A resilience-focused concept framework for working with school-related problems. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 6. Retrieved from <http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20resilience%20focused%20counseling%20-%20part%201%20-%20final.pdf>
- O’Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health*, 6(2), 125-136. doi: 10.1007/s12310-014-9118-8
- Otor, E. E., & Omenka, J. E. (2015). Need for collaborative learning approach (C.L.A) in secondary schools for effective science and mathematics education in Oju local government area of benue state. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial*

- Research*, 2(8), 28-34. Retrieved from <http://jeper.org/index.php/JEPER/article/viewFile/143/157>
- Phillips, T. M., Wilmoth, J. D., Wall, S. K., Peterson, D. J., Buckley, R., & Phillips, L. E. (2013). Recollected parental care and fear of intimacy in emerging adults. *The Family Journal*, 21(3), 335-341. <http://dx.doi.org/10.1177/1066480713476848>
- Phillippo, K., & Stone, S. (2013). Teacher role breadth and its relationship to student-reported teacher support. *High School Journal*, 96(4), 358-379. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=69c09cff-200a-4296-b34f-b15e229e9456%40sessionmgr101&hid=116>
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: what does research tell us?. *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402. doi: dx.doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.389
- Racz, S., O'Brennan, L., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2016). The influence of family and teacher factors on early disruptive school behaviors: a latent profile transition analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 67-81. doi: [10.1177/1063426615599541](http://dx.doi.org/10.1177/1063426615599541)
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50. doi: [10.1177/1098300712459079](http://dx.doi.org/10.1177/1098300712459079)
- Rensburg, A. V., Theron, L., & Rothmann, S. (2016). Latent class analysis of resilience-supporting resources among resilient Sesotho-speaking South African adolescents. International Congress of Psychology. doi: [10.13140/RG.2.2.13702.78404](http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.13702.78404)
- Reyes-Portillo, J., Elias, M. J., Parker, S. J., & Rosenblatt, J. L. (2013). Promoting educational equity in disadvantaged youth: the role of resilience and social-emotional learning. *Handbook of Resilience in Children*, 349-370. doi: [10.1007/978-1-4614-3661-4_20](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_20)
- Ribeiro, M. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>
- Riekie, H., Adridge, J., & Afari, E. (2016). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: a South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123. doi: [10.1002/berj.3254](http://dx.doi.org/10.1002/berj.3254)
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc

- Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*(3), 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R. P. (2014). Parental power and prestige moderate the relationship between perceived parental acceptance and offspring's psychological adjustment. *Journal Cross-Cultural Research, 48*(3), 197-213. doi: 10.1177/1069397114528295
- Rohner, R. P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture, 6*(1). doi: dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1055
- Rohner, R. P., & Carrasco, M. Á. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica, 11*(2), 9-26. doi: 10.5944/ap.11.2.14172
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. Retrieved from <http://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/INTRODUCTION-TO-PARENTAL-ACCEPTANCE-3-27-12.pdf>
- Rohner, R. P., Khaleque, A., Elias, M., & Sultana, S. (2010). The relationship between perceived teacher and parental acceptance, school conduct, and the psychological adjustment of Bangladeshi adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*(3), 239-252. doi: 10.1177/1069397110366900
- Rohner, R. 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
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2014). The influence of affective teacher-student relationships on student's learning behaviors: differences between primary and secondary schools. *Pedagogische Studien, 91*(2), 97-112. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/287292461_The_influence_of_affective_teacher-

- student_relationships_on_students'_learning_behaviors_Differences_between_primary_and_secondary_schools
- Rutter, M. (2012). Resilience as dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-44. doi: 10.1017/S0954579412000038
- Saewyc, E., & Edinburg, L. (2010). Restoring healthy developmental trajectories for sexually-exploited young runaways: fostering protective factors and reducing risk behaviours. *Journal of Adolescent Health*, 46(2), 180-188. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.06.010
- Sahil, S. (2010). A Structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. *Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescent*. Retrieved from <http://etd.uum.edu.my/2544/>
- Sanders, J., & Munford, R. (2015). Fostering a sense of belonging at school-five orientations to practice that assist vulnerable youth to create a positive student identity. *School Psychology International*, 37(2) 1-7. doi: 10.1177/0143034315614688
- Sanders, J., Munford, R., Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111-123. doi: 10.1016/j.ijer.2016.10.002
- Sanders, J., Munford, R., Anward, W., Liebenberg, L., & Ungar, M. (2015). The role of positive youth development practices in building resilience and enhancing wellbeing for at-risk youth. *Child Abuse & Neglect*, 42, 40-53. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.02.006
- Sereno, A., & Simões, C. (2013). Resiliencia e adolescencia: estudo da relação entre factores de resiliência e qualidade de vida em adolescentes com deficiência motora. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 4(2), 119-139. Retrieved from http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/757/1/rpca_4_2_6.pdf
- Sharkery, J., Sukkyung, Y., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5). doi: 10.1002/pits.20305
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management and positive teaching. *Canadian Center of Science and Education*, 9(1). doi: 10.5539/elt.v9n1p163
- Silva, A. (2013). Disciplina na escola: reflexões sobre a realidade portuguesa. *Interfaces Científicas*, 1(3), 55-69. Retrieved from <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/558/411>

- Silva, R. R. (2016). Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro. *Educação & Realidade*, 41(2), 533-554. doi: dx.doi.org/10.1590/2175-623646473
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42, 67-84. Retrieved from <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/6.pdf>
- Simões, C., Matos, M., Ferreira, M., & Tomé, G. (2010). Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11(1). Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862010000100008
- 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>
- Siqueira, J. M. S., & Vendramini, C. M. M. (2012). Agressividade e inteligência na adolescência. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(2), 215-232. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v3n2/a06.pdf>
- Sousa, C., & Guerreiro, A. (2014). Resiliência educacional e construção do conhecimento. *Revista Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 39(3), 567-576. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644414343>
- Sun, J., & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(4), 16-25.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & D'Alessandro, A. H. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Thijs, J., Verkuyten, M. (2009). Students' anticipated situational engagement: the roles of teacher behavior, personal engagement, and gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(3), 268-86. doi: 10.1080/00221320903218323
- Tshewang, R., Chandra, V., & Yeh, A. (2016). Students' and teachers' perceptions of classroom learning environment in Bhutanese eighth-grade mathematics classes. *Learning Environments Research*, 20(2). doi: 10.1007/s10984-016-9225-6

- 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
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1-17. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Ungar, M. (2013). The impact of youth-adult relationship on resilience. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 4*(3), 328-336. doi: 10.1177/1524838013487805
- Usaini, M. I., Abubakar, N. A., & Bichi, A. A. (2015). The influence of school environment on academic performance of secondary school students in Kuala Terengganu, Malaysia. *The American Journal of Innovative Research and Applied Sciences, 1*(6). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/305659360_INFLUENCE_OF_SCHOOL_ENVIRONMENT_ON_ACADEMIC_PERFORMANCE_OF_SECONDARY_SCHOOL_STUDENTS_IN_KUALA_TERENGGANU_MALAYSIA
- Ungar, M. (2015). Practitioner review: diagnosing childhood resilience: a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(1), 4-17. doi: 10.1111/jcpp.12306
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico: sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(2), 31-47. Retrieved from <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1735/1112>
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- Weiss, C., Carolan, B., & Smith, C. (2009). Big school, small school: (re)testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth Adolescence, 39*, 163-176. doi: 10.1007/s10964-009-9402-3
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children*. New York, NY: Springer.

https://www.researchgate.net/publication/278716201_Resilience_Processes_in_Development_Four_Waves_of_Research_on_Positive_Adaptation_in_the_Context_of_Adversity

- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok P., & Tartwijk, J. V. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Utrecht University, Utrecht, The Netherlands*, 1-53. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/27695581_An_interpersonal_perspective_on_classroom_management_in_secondary_classrooms_in_the_Netherlands
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., & Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the US and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24. doi: 10.1037/spq00000027
- Yildiza, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184. doi: 10.12738/estp.2015.1.2155
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: a strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Educational Behavior*, 40(4), 381-383. doi: 10.1177/1090198113493782
- Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(3), 233-255. doi: 10.1080/10474410701413152

Anexos