

Joana Sofia Rodrigues de Sousa e Silva

Nº: 18876

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Luís Baptista de Sá Machado e coorientação da Professora Doutora Márcia Helena de Sá Marques da Silva Machado - Instituto Superior da Maia

Outubro de 2014

Dedicatória

O presente trabalho é carinhosamente dedicado a todos/as aqueles/as que são, que foram, e que virão a ser algum dia, alunos/as.

Que o amor dos/as vossos/as professores/as vos acompanhe para o resto das vossas vidas!

Agradecimentos

A realização do presente trabalho não seria possível sem a colaboração, quer seja direta ou indireta, de um número infindável de pessoas.

Começo por agradecer ao coordenador do mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, o Professor Doutor Francisco Machado, que sempre apoiou e motivou todos/as os/as seus/suas alunos/as ao longo do curso, na concretização dos seus objetivos. Agradeço especialmente ao orientador da dissertação de mestrado, também ele o Professor Doutor Francisco Machado, e à coorientadora, a Professora Doutora Márcia Machado, que sempre se mostraram disponíveis e dispostos/as a auxiliar todo o trabalho realizado. Obrigada pela vossa postura, pelo vosso carinho, pela vossa compreensão, pelo vosso interesse, pela vossa cooperação e por todas as críticas construtivas realizadas, que permitiram um melhor crescimento pessoal e profissional.

Agradeço também a todas as pessoas que tornaram possível a realização desta investigação. Aos/Às Diretores/as das escolas, aos/às professores/as, aos/às pais/mães e encarregados/as de educação e aos/às alunos/as, um muito obrigada por terem tornado possível a aplicação do instrumento de medida utilizado para a recolha da amostra. Não é demais referir que sem o vosso esforço a conclusão do presente trabalho nunca teria sido possível. Um especial obrigado à Professora Conceição Costa e ao psicólogo Doutor Luís.

Um grande agradecimento à família e amigos/as, por terem sido tão pacientes e apoiantes e um obrigada especial à avó, à mãe e ao namorado, por terem sido uma fonte de ajuda, de força e de motivação. Por fim, a todos/as, que diretamente ou indiretamente participaram neste caminho percorrido com tanto gosto e dedicação, ofereço-vos a minha sincera gratidão.

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Resumo

O presente trabalho de investigação pretendeu compreender a relação existente entre a percepção de aceitação e de rejeição pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico e o desenvolvimento moral de alunos/as. A população-alvo do estudo compreendeu 135 alunos/as de ensino básico e de ensino secundário, de ambos os sexos, com idades entre os 14 e os 18 anos. Os instrumentos de avaliação utilizados para a recolha da amostra incluíram um questionário sociodemográfico, que permitiu o conhecimento de algumas informações básicas pessoais dos/as jovens; o Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire/Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ) (Rohner, & Khaleque, 2005), que avaliou os níveis de aceitação e de controlo comportamental que os/as alunos/as experienciam pelo/a professor/a; o Personality Assessment Questionnaire/Questionário de Avaliação da Personalidade para Adultos/as (Adult PAQ) (Rohner, & Khaleque, 2005), que avaliou o ajustamento psicológico dos/as jovens, e por fim o Interpersonal Reactivity Index/Índice de Reatividade Interpessoal (IRI) (Davis, 1980), que avaliou a empatia dos/as alunos/as. Constatou-se que o desajustamento psicológico dos/as alunos/as se relaciona com a percepção de rejeição pelo/a professor/a e que o desenvolvimento moral dos/as jovens se relaciona com a percepção de aceitação pelo/a professor/a. Foram detetadas diferenças no que diz respeito ao sexo dos/as estudantes. Os rapazes apresentaram níveis superiores de percepção de hostilidade/agressividade, de rejeição indiferenciada e de rejeição global, e as raparigas indicaram maior percepção de carinho/afeto pelo/a professor/a. Não foram observadas diferenças relativamente à percepção de aceitação-rejeição que os/as alunos/as tiveram dos/as professores/as do sexo masculino e feminino. Por fim constatou-se que a percepção de aceitação pelo/a professor/a correlacionou-se positivamente com o ajustamento psicológico dos/as adolescentes. Essa percepção foi superior em alunas do sexo feminino.

Palavras-chave: Aceitação-rejeição pelo/a professor/a; aluno/a; ajustamento psicológico; desenvolvimento moral; empatia.

Perceptions of acceptance-rejection by the teacher on psychological adjustment and moral development of adolescents

Abstract

This research project sought to understand the relationship between the perception of acceptance and rejection by the teacher and the psychological adjustment and moral development of students. The population of the study comprised 135 students of elementary and high school education, of both sexes, aged between 14 and 18 years old. The assessment instruments used to collect the sample included a sociodemographic questionnaire, which allowed the knowledge of some basic personal information of young people; the Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ) (Rohner, & Khaleque, 2005), which assessed levels of acceptance and behavioral control that students experienced by the teacher; the Personality Assessment Questionnaire (PAQ Adult) (Rohner, & Khaleque, 2005), which assessed the psychological adjustment of young people, and finally the Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980), which assessed the empathy of students. It was found that the psychological maladjustment of the students relates to the perception of rejection by the teacher and the moral development of young people relates to the perception of acceptance by the teacher. Sex differences were detected in the students. The boys had higher levels of perception of hostility/aggression, undifferentiated rejection and global rejection and girls indicated greater perception of warmth/affection by the teacher. No differences were observed regarding the acceptance-rejection perception that students had of teachers male and female. Finally it was found that the perception of acceptance by the teacher was positively correlated with psychological adjustment of adolescents. This perception was higher in female students.

Keywords: Acceptance-rejection by the teacher; student; psychological adjustment; moral development; empathy.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Revisão da Literatura.....	3
2.1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal.....	3
2.2. Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a.....	6
2.3. Ajustamento Psicológico.....	12
2.4. Desenvolvimento Moral.....	17
3. Método.....	25
3.1. Objetivo Geral e Objetivos Específicos.....	25
3.2. Problemas de Investigação.....	25
3.3. Hipóteses de Investigação.....	26
3.4. Amostra.....	27
3.5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	29
3.6. Procedimentos.....	32
5. Resultados.....	33
6. Discussão.....	39
7. Conclusão.....	42

Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos

IRI - Interpersonal Reactivity Index/Índice de Reatividade Interpessoal

PAQ - Personality Assessment Questionnaire/Questionário de Avaliação da Personalidade

SPSS - Statistical Package for Social Sciences/Volume Estatístico para Ciências Sociais

TARQ - Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire/Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Idade, Sexo, Ano de Escolaridade, Habilitações Literárias da Mãe, Habilitações Literárias do Pai, Profissão Mãe.....	28
Tabela 2 - Profissão Pai, Nível Socioeconómico, Retenção, Número de Retenções.....	29
Tabela 3 - Análise Descritiva das Variáveis em Estudo.....	33
Tabela 4 - Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Ajustamento Psicológico dos/as Alunos/as.....	35
Tabela 5 - Correlações entre a Perceção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Desenvolvimento Moral dos/as Alunos.....	36
Tabela 6 - Diferenças entre Grupos na Perceção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e no Sexo dos/as Alunos/as.....	37
Tabela 7 - Diferenças entre Grupos na Perceção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e no Sexo do/a Professor/a.....	38

Índice de Anexos

Anexo A - Autorização das Escolas

Anexo B - Autorização dos/as Encarregados/as de Educação

Anexo C - Consentimento Informado dos/as Alunos/as

Anexo D - Folha de Rosto do Questionário

Anexo E - Questionário Sociodemográfico

1. Introdução

A presente investigação pretende, de forma global, compreender a relação existente entre a percepção de aceitação e de rejeição pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de alunos/as.

A escola é um local de convivência interpessoal (Nascimento, 2008), na qual o/a professor/a é um/a dos/as primeiros/as substitutos/as do pai e da mãe, ou outro/a cuidador/a, que vai além da transmissão de conhecimentos (Silva, 2006). A sala de aula é maioritariamente o espaço educativo onde se constrói a relação e os laços afetivos mais profundos entre o/a professor/a e o/a aluno/a, sendo de extrema importância a promoção de um bom ambiente relacional (Nascimento, 2008). Sendo uma das necessidades do ser humano a aceitação e aprovação do/a outro/a, principalmente das pessoas que são emocionalmente significativas, a percepção de aceitação e de rejeição influencia o desenvolvimento da personalidade ao longo do tempo. O sentimento de rejeição pode levar à depressão, a problemas a nível comportamental e também ao abuso de substâncias. Significa então que a percepção de rejeição interfere de forma negativa no ajustamento psicológico (Rohner, & Khaleque, 2005). No entanto existem diversos fatores promotores de desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. É através da comunicação que se constrói uma relação de confiança (Tacca, & Branco, 2008), sendo a empatia, a simpatia, a serenidade, a tolerância, a paciência, a compreensão, o respeito mútuo, o conhecimento e a crença nas capacidades do/a outro/a, a equidade, a igualdade, a justiça e por fim a imparcialidade características valorizadas na relação que se estabelece na sala de aula (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009). A transmissão de valores morais adequados, através do processo de modelagem, funciona como uma forma preventiva de violência e promotora de uma convivência social positiva, de um ambiente favorável à aprendizagem escolar e bem-estar geral (Martins, 2010), sendo as instituições sociais e educacionais necessárias e fundamentais neste processo (Macedo, & Bello, 2013).

O atual estudo encontra-se dividido em seis partes distintas. Na primeira é feita uma revisão da literatura, na qual se abordam algumas teorias importantes e alguns estudos recentes relacionados com a temática da aceitação-rejeição interpessoal, incidindo mais profundamente na figura do/a professor/a, no ajustamento psicológico e no desenvolvimento moral de jovens. Na segunda parte aborda-se o método do trabalho, ou seja, nomeia-se o objetivo geral, os objetivos específicos, estabelecem-se os problemas de investigação para a

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

2

pesquisa, formulam-se as hipóteses de investigação, descreve-se a amostra recolhida, bem como os instrumentos de medida utilizados. Na terceira divisão explicam-se os procedimentos do estudo, isto é, descreve-se detalhadamente o processo de recolha da amostra (e.g.: locais, intervenientes, datas). Na quarta divisão são apresentados e descritos os resultados da investigação, começando por análises descritivas das variáveis do estudo, seguindo para análises correlacionais e por fim análises de comparação de grupos. Na quinta secção do estudo são discutidos os resultados anteriores, onde se confirmam ou refutam as hipóteses de investigação inicialmente formuladas e onde se analisam os resultados, tendo como base a literatura científica. Na última parte realiza-se uma breve reflexão sobre as limitações do trabalho efetuado, sobre as dificuldades sentidas pelos/as investigadores/as, indicam-se os principais contributos da investigação concluída e por fim sugerem-se novos rumos para trabalhos e averiguações futuras.

2. Revisão da Literatura

2.1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal

A teoria da aceitação-rejeição parental pretende prever e explicar as principais causas, consequências e correlações resultantes de experiências de aceitação e de rejeição. Encontra-se dividida em três subteorias, nomeadamente a subteoria da personalidade, que irá ser abordada posteriormente, a subteoria de coping e a subteoria de sistemas socioculturais. A teoria de aceitação-rejeição parental encontra-se em grande expansão, incluindo atualmente as relações interpessoais que vão além das crianças e seus/suas pais/mães (outros/as adultos/as significativos/as e grupo de pares). Como tal, passou a ser designada como teoria da aceitação-rejeição interpessoal (Rohner, 1975; Rohner, 1986).

A aceitação refere-se a qualquer expressão de calor, carinho, conforto, preocupação, cuidado, suporte, ou apenas o amor que se sente e que se expressa pela criança. As expressões físicas incluem abraços, carícias, beijos, sorrisos e outras ações que indiquem ternura, aprovação ou apoio. As expressões verbais englobam elogios, louvores, o enaltecimento de características positivas da pessoa e prestação de atenção (e.g.: contar uma história, cantar...). Por outro lado, a rejeição assume quatro formas principais, sendo elas a frieza e distanciamento emocional (física – ausência de beijos, abraços, carinho, etc. e verbal – ausência de louvores, felicitações, elogios, etc.), a hostilidade e agressão (física – bater, pontapear, arranhar, beliscar, empurrar, etc. e verbal – recorrer ao sarcasmo, menosprezar, antipatia, crueldade, etc.), a indiferença e negligência (falta de atenção às necessidades da pessoa, indisponibilidade física e psicológica) e por fim a rejeição indiferenciada (a criança acredita que os/as cuidadores/as não se preocupam, não se interessam, não gostam dela, nem a desejam) (Rohner, 1975; Rohner, 1986).

A subteoria da personalidade foca-se em determinadas dimensões, que podem estar presentes e se manifestam, em maior ou menor intensidade, em algumas crianças e pessoas adultas rejeitadas. Estas disposições incluem dependência, independência e independência defensiva; ausência de respostas emocionais; hostilidade, agressão, agressão passiva, dificuldades na gestão de hostilidade e agressão; autoestima negativa; autoadequação negativa; visão do mundo negativa; e por fim instabilidade emocional (Rohner, 1975; Rohner, 1986).

Passando a explicar cada uma delas, a dependência é uma consequência da vivência de rejeição crónica. A pessoa sente a necessidade emocional de receber apoio, carinho, conforto e atenção de pessoas que lhe sejam significativas. Em crianças podem-se observar lamentações e choros quando os/as cuidadores/as se afastam, e a procura de excessiva proximidade física quando regressam. Em adolescentes e adultos/as, a carência emocional é expressa de forma simbólica. Geralmente, em situações de stress, a procura de tranquilidade, de aprovação, de apoio, de conforto, de carinho e de consolo, em pessoas significativas, aumenta substancialmente. A dependência imatura ocorre quando os/as pais/mães combinam a manifestação exagerada de carinho e afeto (infantilização) com controlo intrusivo. Por outras palavras, os/as cuidadores/as sufocam, controlando e manipulando constantemente o comportamento da criança, não permitindo a exploração e aprendizagem autónomas. Geralmente a criança não desenvolve competências adequadas à sua idade e não tem noção dos limites, tornando-se assim extremamente dependente. A independência refere-se à liberdade que a pessoa tem quando não sente de forma constante e incessante a necessidade de depender de terceiros/as para a obtenção de suporte emocional, a necessidade de encorajamento, de reconhecimento, de reafirmação, de conforto, entre outros/as. A independência defensiva é um mecanismo recorrente em pessoas rejeitadas. De forma a evitarem a vivência de mais sofrimento, em situações nas quais se sentem com pouca capacidade de controlo, a pessoa pode-se tornar emocionalmente fechada e desenvolver sentimentos de raiva e de desconfiança perante os/as demais. É comum a inexistência de reconhecimento, bem como a negação expressa de necessidade de ajuda externa. A pessoa crê que é capaz de viver sem apoio, encorajamento, simpatia, amor, etc. Na ausência de respostas emocionais a pessoa isola-se dos/as demais, e das poucas vezes que convive com outras pessoas, o seu envolvimento é restrito e emocionalmente defensivo e distante. Podem, no entanto, ser sociáveis e amigáveis, mas não permitem o desenvolvimento de relacionamentos íntimos. A hostilidade é uma sensação emocional interna de inimizade, raiva ou ressentimento que potencializa a agressão, que por sua vez inclui qualquer comportamento que provoque dor física, verbal ou simbólica. A agressão física engloba atos como bater, morder, puxar, abanar, beliscar, arranhar, queimar, amarrar, etc. A agressão verbal abrange o sarcasmo, o menosprezo, o praguejo, o denegrir e quaisquer mensagens que transmitam antipatia e crueldade. Por fim na agressão simbólica a pessoa gesticula de forma rude e manifesta expressões faciais que indiquem sentimentos, no geral, negativos. A agressão passiva inclui comportamentos motivados pela intenção de irritar ou de se vingar de alguma pessoa, que

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

5

podem incluir mau-humor, teimosia, obstrução e procrastinação. As dificuldades em gerir a hostilidade e a agressão sentem-se quando a pessoa tem problemas em reconhecer ou em lidar emocionalmente com os seus sentimentos de raiva, irritação e ressentimento, preocupando-se com situações hostis imaginadas, fantasias agressivas e interesse fora do comum em atividades ou eventos violentos. A autoestima diz respeito ao julgamento emocional valorativo que a pessoa faz de si mesma. Com uma autoestima elevada a pessoa gosta de si mesma, aprova e aceita as suas atitudes e os seus comportamentos, está confortável consigo mesma, sente-se orgulhosa de quem é, sente-se respeitável e valoriza-se. A autoadequação refere-se à consciência que cada um/a possui acerca da sua competência ou capacidade em realizar tarefas do dia-a-dia, em saber lidar satisfatoriamente com problemas e em obter sucesso. Uma pessoa com uma boa autoadequação sente-se confiante, competente e socialmente integrada. A visão do mundo refere-se à avaliação da vida, do universo, da essência da existência da pessoa, podendo ser positiva ou negativa. Alguém com uma visão do mundo positiva vê a vida como algo bom, positivo, prazeroso, amigável, feliz, etc., ao passo que alguém com uma visão negativa do mundo percebe a vida como algo essencialmente mau, inseguro, ameaçador, desagradável, hostil, incerto, repleto de perigos, etc. A visão do mundo diz respeito ao julgamento que a pessoa faz acerca da qualidade da sua existência, não devendo ser confundida com o conhecimento empírico acerca de situações sociais, económicas, políticas, ou outras. Por fim a instabilidade emocional diz respeito à fragilidade de humor que a pessoa possui, à incapacidade de reagir sem ficar emocionalmente perturbada perante pequenos obstáculos e problemas do quotidiano, a falhanços e a outras dificuldades, à intolerância de pequenas situações de stress, à vivência de ansiedade, de nervosismo, de tensão, de ira... O seu humor oscila repentinamente de forma imprevisível. De acordo com a teoria da aceitação-rejeição interpessoal, os/as jovens que são submetidos/as a elevados graus de rejeição, podem no entanto, manifestar resiliência, mantendo-se psicologicamente bem ajustados/as, recorrendo a diferentes mecanismos de defesa, como por exemplo o elevado nível de competência em tarefas e desempenho ocupacional (Rohner, 1975; Rohner, 1986).

No contexto de investigação em diferentes culturas o principal objetivo da teoria da aceitação-rejeição interpessoal é determinar se diferentes crianças, de diferentes culturas, etnias, géneros, níveis socioeconómicos, ou outras condições, respondem da mesma forma quando se sentem aceites ou rejeitados/as. A antroponomia é uma recente ciência que estuda o comportamento humano, no sentido de constatar princípios universais, que podem ser

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

6

empiricamente provados, abrangendo todas as pessoas, independentemente da sua cultura, etnia, linguagem e género. Para a antropologia a convergência de metodologias e de procedimentos, ou seja, a sobreposição de pesquisas transculturais, de estudos de comunidades intraculturais e a pesquisa no domínio da área da psicologia, recorrendo a questionários padronizados, a entrevistas e à observação de comportamentos, é um método de estudo fundamental (Rohner, 1975; Rohner, 1986).

Após uma análise dos resultados de diferentes pesquisas relacionadas com a temática da aceitação interpessoal, nomeadamente do/a professor/a e dos/as pais/mães, há várias conclusões que podem ser retiradas de forma convicta. A percepção de aceitação pelos/as professores/as e pelos/as pais/mães é internacionalmente promotora de boas condutas escolares. A influência que a sensação de aceitação pelos/as professores/as exerce no ajustamento psicológico dos/as alunos/as mostrou-se evidente nas amostras dos diferentes estudos. Tanto no Bangladesh, como na Estónia, na Índia e no Kuwait, os/as professores/as são considerados/as agentes importantes na promoção do bem-estar dos/as seus/suas alunos/as (Rohner, 2010).

2.2. Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a

Num mundo de pluralidade a vida social é percecionada como um sistema, no qual as relações construídas entre os/as agentes socializadores/as são sempre produtoras de significado. Um dos objetivos das instituições educativas, nomeadamente a escola, é a inserção e integração do/a sujeito/a na sociedade, por isso é de extrema importância o papel desempenhado pelos/as professores/as nas salas de aula (Belotti, & Faria, 2010). Na escola os/as jovens têm a oportunidade de procurar a sua identidade social, uma vez que esta instituição é o ponto de partida para a vida em sociedade, adquirindo assim novas competências e construindo novas relações. A escola, além de um local de aprendizagem de conteúdos, é também uma instituição social com funções gerais de formação. A integração num grupo de pares oferece conforto e segurança ao/à jovem, uma vez que se encontra entre pessoas semelhantes, com a vivência das mesmas transformações físicas e psicológicas (Silva, 2013).

Em qualquer tipo de processo socializador as instituições sociais, tradicionais ou alternativas, atuam como fatores protetores dos/as jovens, na sua formação pessoal. A família e a escola, sendo grupos sócio-normativos, oferecem grandes contribuições para os/as mais

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

7

novos/as, na medida em que atuam de forma a moldar o seu comportamento, através da transmissão do sentido de responsabilidade e da promoção de comportamentos sociais que não sejam prejudiciais. Alguns exemplos de tais constructos psicossociais são a formação de atitudes, personalidade, motivação e valores morais. Quanto maior o vínculo com estes grupos sócio-normativos, ou seja, quanto mais equilibradas forem as dinâmicas socializadoras, menor a probabilidade de adoção de comportamentos desviantes (Formiga, 2011). Na área educativa a relação pedagógica requer um/a agente, habitualmente o/a professor/a, que interaja e invista na qualidade da relação que estabelece com outra pessoa, normalmente o/a aluno/a. Implicitamente na relação humana existe a educação, sendo no ato de educar que o/a professor/a mostra aquilo que é, aquilo que fala, aquilo que sente e aquilo que expressa, construindo-a assim gradualmente. O/a professor/a é habitualmente um/a dos/as primeiros/as substitutos/as dos/as pais/mães. Desde o ensinamento de construção de frases, de elaboração de trabalhos manuais, de aquisição de conhecimento, entre muitas outras competências, o/a professor/a pode-se tornar num modelo de identificação pessoal (Silva, 2006). Atualmente o/a professor/a já não é percecionado/a como o/a único/a transmissor/a de conhecimentos, como a personagem dominante e impositiva na sala de aula. A sua formação académica já fomenta a consciência de que é importante a criação de situações que propiciem a aquisição de conhecimentos e de capacidades, nas quais os/as alunos/as exploram as suas capacidades motoras, físicas, verbais, mentais, sociais e emocionais. É na construção da relação com os/as alunos/as que o/a professor/a tem a possibilidade de criar um ambiente de respeito mútuo das diferenças pessoais, onde todos/as ouvem as ideias de todos/as com atenção e participam conjuntamente em debates e atividades pedagógicas e onde não há permissão para situações de menosprezo, ridicularização, humilhação, etc. (Belotti, & Faria, 2010).

O modelo de relação pedagógica dominante, o de transmissão de conhecimento e de distanciamento entre professor/a e aluno/a, em muitas situações reprime a expressão de afetividade, não sendo por isso devidamente valorizada. A afetividade, sendo uma capacidade de empatia, que inclui o respeito mútuo e o conhecimento e crença nas capacidades do/a outro/a, é elementar numa relação pedagógica de qualidade entre professor/a e aluno/a. Ao analisar a relação entre professor/a e aluno/a é necessário compreender como cada um/a deles/as percebe a ação do/a outro/a no domínio do respeito, no plano pessoal, no plano da competência, da justiça relacional e da gestão de poderes. Por outras palavras, na relação entre professor/a e aluno/a é importante perceber como cada um/a experiencia do/a outro/a a

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

8

capacidade de escuta, a abertura aos interesses pessoais, a valorização da liberdade e dos sentimentos, a preocupação e o cuidado pela aprendizagem, a ausência de favoritismos e de exclusão e a partilha de decisões e iniciativas. O/A professor/a pode-se tornar numa grande e positiva influência para os/as seus/suas alunos/as se na sua competência profissional, quer a nível científico, pedagógico e relacional, sublinhar a importância do respeito e da “abertura” com o/a próximo/a. Para tal é necessário que o/a professor/a se sinta motivado/a e seja vocacionado/a para o desempenho das suas funções, criando condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos/as seus/suas alunos/as, nunca descuidando o respeito e o amor por eles/as (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009). O estado afetivo do/a professor/a interfere então diretamente na relação interativa que estabelece com os/as seus/suas alunos/as, sendo o mesmo mais percebido e valorizado pelas raparigas (Lima, & Silva, 2010).

O autoconceito refere-se à forma como a pessoa se vê a si própria. Esta visão interior depende de motivos pessoais, das condições nas quais a mesma se encontra, da regulação afetiva, entre outros. Implicado em todos os processos de organização e processamento da informação, o autoconceito permite à pessoa a orientação do seu comportamento, dando-lhe estabilidade e unidade no espaço e no tempo. Relaciona-se intimamente com a identidade (e.g.: percepções e crenças acerca de si próprio/a), com a autoestima e influencia traços da personalidade, permitindo a compreensão da continuidade e coerência individuais. O autoconceito possibilita então, de certa forma, a predição e explicação da inibição ou facilitação de determinados comportamentos. É importante perceber o autoconceito dos/as professores/as, de forma a entender as suas ações profissionais e a organização da relação e comunicação com os/as seus/suas alunos/as. Em Portugal foi realizado um estudo por Franco e Bacelar-Nicolau (2008) sobre os principais fatores do autoconceito com professores/as, no qual sobressaiu a aceitação social. Os principais dados mostraram que a construção de uma visão agradável acerca de si próprio/a, com base na percepção da forma como os/as demais o/a vêm, em termos relacionais, depende de algumas características. As mais valorizadas pelos/as aluno/as foram a extroversão, a simpatia, a agradabilidade e a aceitação positiva.

É nas instituições educativas que ocorre o contato entre professores/as e alunos/as, que pensam, que agem e que têm sentimentos. O respeito pelo/a próximo/a garante um bom relacionamento, proporcionando um clima de confiança. Através da interação e socialização o/a aluno/a vai ficando cada vez mais preparado/a para a convivência em grupo e, conseqüentemente, em sociedade. As relações afetivas estabelecidas na escola são

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

9

extremamente valiosas, pois constituem-se a base do comportamento futuro dos/as alunos/as. Uma vez que as dificuldades relacionais afetivas podem provocar desadaptações sociais, escolares e comportamentais, é importante unir a educação intelectual com a educação afetiva. A escola é então um local onde se podem satisfazer algumas necessidades afetivas dos/as alunos/as. Cabe ao/à professor/a apoiar moralmente, respeitar as limitações, instigar sentimentos de segurança e confiança, de forma a melhorar o autoconceito, evitando ser crítico/a num sentido negativo, de forma a tornar os/as seus/suas alunos/as mais capazes e respeitantes. O processo educativo, por ser interativo, apenas é efetivado através das relações estabelecidas entre o/a professor e os/as alunos/as, sendo a figura do/a primeiro/a a principal responsável por esta mediação (Vasconcelos, Silva, Martins, & Soares, 2005).

Sendo a interação um fator importante no desenvolvimento de um grupo, as diversas formas de expressão devem ser motivadas. Em vez da ideia de que o/a professor/a é o/a único/a detentor/a da autoridade é importante inculcar nos/as alunos/as a ideia de que o/a professor/a dialoga, ensina, aprende, respeita e direciona o grupo, promovendo assim uma maior afetividade entre os elementos. Na sala de aula, por exemplo, as manifestações de sentimentos positivos, como o amor, a alegria, o carinho e outros, podem levar a uma maior proximidade e identificação entre alunos/as e professores/as. Para tal ocorrer, cabe ao/à professor/a conhecer e cativar a simpatia dos/as seus/as alunos/as, sendo então a afetividade indispensável no processo. Uma manifestação de afeto é a escuta do/a aluno/a, transmitindo a ideia de que o/a mesmo/a é um ser ativo na sala de aula e que as suas opiniões e ideias são de fato valorizadas. O acompanhamento das atividades do/a aluno/a pode igualmente transmitir a ideia de preocupação e cuidado, sendo aspetos importantes no fortalecimento dos laços afetivos. Elogiar não apenas os/as alunos/as com melhores resultados favorece também um ambiente de igualdade, de inclusão, de justiça e de valorização pessoal, promovendo vínculos afetivos (Lima, & Silva, 2010). Uma boa convivência na sala de aula, através do diálogo, pode traduzir-se no desenvolvimento do sentido de responsabilidade, da autonomia, da cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade nos/as alunos/as, podendo começar pela prevenção de condutas disruptivas, ou seja, qualquer comportamento que interfira de forma prejudicial com a qualidade da relação pedagógica entre professor/a e aluno/a. É importante ter em atenção as atitudes que acompanham o estabelecimento das regras, pois transmitem graus de afetividade, que por sua vez, despoletam reações de aceitação, submissão ou rejeição (Nascimento, 2008).

Tal como os/as pais/mães ou outra figura de educação, o/a professor/a vê o/a aluno/a como único/a, ao invés de um mero elemento da turma, compreende-o/a para poder aconselhar melhor, cuida, transmite valores, ensina direitos e deveres, apela à responsabilidade, transmite limites, entre outros. Neste sentido surgem os afetos, base da criação da relação entre o/a professor/a e aluno/a (Silva, 2006). É importante que o/a professor/a tenha em conta que cada aluno/a é único/a nas suas relações, experiências e vivências. A observação dos/as alunos/as deve por isso ser feita de forma integral. Nenhum/a vive a situação, sente a experiência e compreende o seu significado da mesma forma (Macedo, & Bello, 2013). É importante que a cultura escolar seja dinâmica, que adote atividades de renovação, de atualização e de adaptação às novas exigências sociais, ou seja, que promova o trabalho colaborativo e que desenvolva nos/as diversos/as agentes educativos/as a valorização e o sentimento de pertença relativamente à escola (Nascimento, 2008).

Passando de seguida para os resultados de alguns estudos importantes, a relação entre professores/as e alunos/as contribui para o rendimento académico e a conduta escolar destes/as últimos/as. Num estudo realizado com estudantes residentes em áreas pobres do Mississippi, realizado por Khan, Haynes, Armstrong e Rohner (2010) entre os 12 e os 16 anos de idade, comprovou-se que no geral se sentem aceites pelos/as professores/as. Contudo os rapazes relatam mais experiências de rejeição que as raparigas. A nível comportamental os/as professores/as não referem diferenças significativas entre rapazes e raparigas. No entanto as condutas de confrontação, os comportamentos violentos e agressivos, quando ocorrem, são manifestados maioritariamente por rapazes. Notou-se que quanto maior a percepção de aceitação pelo/a professor/a, melhor era a conduta social dos/as alunos/as, não existindo qualquer diferença de género. A relação entre estes/as dois/duas agentes é então bidirecional (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010). A relação de proximidade entre professores/as e alunos/as, se vivenciada desde a infância, mais tarde na adolescência, promove o aumento dos níveis de ajustamento escolar (conduta comportamental, ajustamento psicológico, rendimento académico...). Na Índia a relação entre professor/a e aluno/a é extremamente formal, sendo pautada pelo máximo respeito. Um estudo realizado por Parmar e Rohner (2010) com alunos/as entre os 12 e os 16 anos de idade mostrou que a relação estabelecida com os/as professores/as é, no geral, calorosa e aceitante. Os rapazes apresentaram maiores índices de percepção de aceitação que as raparigas. A nível de controlo comportamental os/as alunos/as sentem que os/as professores/as são bastantes firmes e rígidos e o seu comportamento na

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

11

escola é satisfatório, de acordo com as afirmações dos/as docentes. As raparigas destacam-se positivamente neste último aspeto. Contudo, quanto mais controladas se sentirem, menor serão psicologicamente ajustadas. O mesmo não ocorre com os rapazes. Relativamente à vivência de distúrbios psicológicos os/as alunos/as referem sentir poucas dificuldades. As diferenças observadas entre alunos e alunas podem ser explicadas pela preferência da família pelos filhos rapazes, que é habitual na Índia. Quando o/a aluno/a tem a percepção que é aceite e acarinhado/a pelo/a seu/sua professor/a, sente-se melhor consigo mesmo (Parmar, & Rohner, 2010). A amostra de estudantes de um estudo realizado no Kuwait, por Rohner, Parmar e Ibrahim (2010), com idades compreendidas entre os 10 e 13 anos, mostrou-se aceite e amada pelos/as professores/as e moderadamente controlados/as a nível comportamental. Os rapazes relataram a sensação de um maior controlo que as raparigas. De acordo com os/as docentes os/as alunos/as apresentam uma conduta exemplar, principalmente as raparigas. A percepção de carinho e a sensação de controlo comportamental, nos alunos do sexo masculino, são aspetos promotores de condutas socialmente aceites. A percepção de aceitação do/a docente motiva o/a aluno/a para a adoção de bons comportamentos em sala de aula, ao passo que o comportamento escolar positivo ajuda o/a professor/a a ser mais carinhoso/a e aceitante. A natureza da relação entre professor/a aluno/a é então, como já foi mencionado, bidirecional. No que diz respeito ao ajustamento psicológico, quer rapazes, quer raparigas apresentaram bons indicadores, que se mostraram significativamente correlacionados com tal sensação de aceitação. Os/As professores/as assumem então um importante papel neste processo, mas é impossível dissociar os/as pais/mães do mesmo (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). Constatou-se que existe uma relação significativa entre a depressão e a percepção de rejeição. Um estudo com adolescentes entre os 12 e os 19 anos de idade, elaborado por Najam e Majeed (2012) revelou que quanto maior a percepção de hostilidade, de indiferença, de negligência e de rejeição indiferenciada, maior é o desajustamento psicológico, não existindo diferenças entre géneros (Najam, & Majeed, 2012). Por fim, um estudo elaborado na Estónia, levado a cabo por Tulviste e Rohner (2010) com alunos/as com idades entre os 11 e os 14 anos mostrou que existem diferenças de género no que diz respeito à percepção de aceitação e ao controlo de comportamento. Apesar de se verificar uma percepção geral de aceitação pelos/as professores/as, os rapazes sentiram-se mais rejeitados e mais controlados, que as raparigas. De acordo com os/as professores/as, e naturalmente, como seria de esperar, os mesmos apresentavam mais problemas de conduta que as raparigas. No entanto em termos de ajustamento psicológico não foram apuradas diferenças (Tulviste, & Rohner, 2010).

Concluindo, quando os/as estudantes sentem que são apreciados/as, aceites, acarinhados/as e reforçados/as positivamente pelos/as seus/as professores/as há uma manifestação de atitudes positivas perante a escola e também um melhor autoconceito. De forma global estas atitudes incluem a auto percepção académica, as atitudes perante professores/as, perante a escola, o estabelecimento de objetivos e a motivação (Erkman, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010).

2.3. Ajustamento Psicológico

A percepção de que o/a aluno/a é aceite e apoiado/a pelo/a seu/sua professor/a é promotora de bem-estar psicológico. Um/a aluno/a que seja psicologicamente bem ajustado/a terá, igualmente, a tendência para visionar o/a seu/sua professor/a de forma positiva. Existe então um processo cíclico, no qual, quanto mais aceite a pessoa se sente, melhor será a sua visão do mundo (Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010). As memórias precoces afetivas calorosas, de receção de cuidados e de vinculação segura na infância associam-se de forma negativa com sintomas psicopatológicos, como por exemplo depressão ou ansiedade, ou seja, quanto mais e melhores recordações infantis afetuosas o/a adolescente possui, melhor ajustado/a será psicologicamente e menor é a suscetibilidade de vivência de sintomatologia patológica (Martinho, 2012).

A realidade educacional atual tem vindo a perder alguns valores que são essenciais ao bom relacionamento e convívio entre alunos/as e professores/as. A agressão verbal e corporal manifesta-se em salas de aula e os bons costumes foram-se dissipando ao longo dos anos. O/A professor/a já não é considerado/a uma figura de autoridade, capaz de levar a cabo as suas atividades e alguns/mas alunos/as não adotam uma conduta dialógica, baseada na troca de ideias e no respeito pela opinião dos/as demais (Macedo, & Bello, 2013). A sala de aula é o local de excelência para a convivência interpessoal, para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação da cidadania de cada um/a, devendo por isso ser um espaço de qualidade e de harmonia. A cultura escolar tem-se vindo a alterar e a influenciar pelas mudanças do sistema de ensino, pelas condições sociais e pela emergência da tecnologia que impulsionou novas formas de linguagem e novos costumes. Uma consequência destas alterações é a apatia, o desinteresse e os conflitos vividos na sala de aula, que prejudicam a relação entre professores/as e alunos/as. O mal-estar dos/as professores/as, como o stress laboral, o humor deprimido e a somatização, refletem-se na formação intelectual, ética e cidadã dos/as

alunos/as (Nascimento, 2008). A manifestação de sentimentos negativos, como a repreensão ou a indiferença, pode conduzir à desmotivação, a sentimentos de raiva ou ódio, ao desrespeito do/a professor/a e ao desinteresse pela disciplina ou escola, causando isolamento, um fator que despromove a interação pessoal, indispensável para a construção de laços afetivos. A forma como o/a professor/a chama a atenção dos/as alunos/as pode interferir na motivação e autoestima. A agressividade pode conduzir a insegurança, ao medo na execução de tarefas e ao desinteresse, ficando então prejudicada a relação afetiva entre professor/a e aluno/a. Já o elogio transmite o reconhecimento de alguma habilidade, sendo sinónimo de aprovação (Lima, & Silva, 2010).

Quando a relação professor/a-aluno/a não é dinâmica o trabalho pedagógico torna-se pautado em práticas tradicionais e individualistas, sem quaisquer vínculos afetivos. A passividade, a estagnação e a prática de costumes e rotinas diárias dogmáticas, ao entrar em conflito com a evolução rápida da sociedade contemporânea causa uma rutura no quotidiano entre aluno/as e professores/as (Nascimento, 2008). O abuso verbal, ao ser cometido pelo/a professor/a durante a infância e adolescência do/a aluno/a, relaciona-se de forma positiva com o desenvolvimento de problemas comportamentais. É um fator preditor de vivência de dificuldades emocionais e comportamentais no início da idade adulta. Após 17 anos de investigação Brendgen, Bukowski, Wanner, Vitaro e Tremblay (2007) concluíram que os comportamentos antissociais são facilmente alimentados por este tipo de abusos e que os rapazes e os/as alunos/as de nível socioeconómico superior sofrem mais de abusos verbais.

Como já foi referido a ausência de envolvimento e comprometimento com a instituição educativa e a família, leva à falta de apoio emocional e social. Como consequência os/as jovens não se tornam capazes de internalizar valores, padrões convencionais e competências sociais adequadas, conduzindo à incapacidade de organização de traços de personalidade que promovam um ajustamento psicológico (Formiga, n.d.). O período da adolescência inclui mudanças a diversos níveis, como o psicológico, o físico e o social, sendo o comportamento do/a jovem influenciado por tais alterações. O ambiente onde a pessoa está inserida exerce grande influência no seu modo de agir (Siqueira, & Vendramini, 2012).

A conduta antissocial pode por vezes ser mais notável na fase da adolescência, pois funciona como um instrumento de desafio aos padrões convencionais da sociedade, colocando em causa as regras e normas da geração anterior, de forma a atender às exigências culturais da sociedade contemporânea. Teoricamente a conduta desviante pode ser dividida em conduta antissocial e conduta delitiva, contudo no comportamento observável é difícil distingui-las. É

delicada a análise destes constructos, sendo os mesmos perspetivados separadamente, pois na prática todos se interligam, relacionam-se e influenciam-se reciprocamente. As culturas coletivista e individualista podem predizer condutas desviantes em jovens. Na primeira, na qual o/ sujeito/a é cooperador/a, colaborador/a, cumpridor/a e prestável, as hipóteses de manifestação de condutas indesejáveis são menores. Por sua vez, a segunda, a cultura individualista, onde a pessoa é um elemento único, diferente dos/as demais e apenas orientado/a para o êxito e triunfo particular, as probabilidades de ocorrência deste tipo de condutas aumentam. Em alternativa a este tipo de cultura existe ainda a cultura mediadora de vida (a pessoa é expressiva, amigável, afável, lutadora...), que apresenta o mesmo efeito sob os comportamentos indesejados (Formiga, 2012a).

Apesar de o/a professor/a estar em último lugar na identificação entre os/as jovens e os pares sócio-normativos (a preferência é dada à mãe, seguindo-se o pai), na escola é possível obter-se o apoio social necessário para a intervenção em casos de comportamentos desviantes. Se o ambiente familiar e escolar forem saudáveis os comportamentos pró sociais têm tendência a manifestarem-se com mais frequência. Logo, um dos princípios que pode explicar os comportamentos delitivos é a ausência de acompanhamento, que pode ser presencial ou observacional, das normas e regras sociais adotadas pelos/as jovens, delimitadas pela família e pela instituição escolar (Formiga, n.d.). Quando os/as jovens não se sentem envolvidos/as e comprometidos/as com a sociedade, com a escola, com a religião, entre outros, sentem dificuldades na internalização dos padrões convencionais e na aprendizagem do comportamento de acordo com as normas sociais vigentes (Formiga, & Gouveia, 2005). Se a manifestação de comportamento social é deficitária, principalmente se perdurar ao longo do tempo, as probabilidades de adoção de condutas delitivas tornam-se elevadas, havendo então um elevado risco de a pessoa se tornar numa figura delinquente (Formiga, n.d.).

A indisciplina tem aumentado nas escolas ao longo dos anos, manifestando-se de diferentes formas como por exemplo insultos, agressões físicas, furtos e destruição de bens materiais. Habitualmente, as causas atribuídas a estes distúrbios do ambiente de sala de aula incluem a falta de interesse dos/as alunos/as, a sua incapacidade, a sua preguiça, o seu carácter violento ou a sua origem (e.g.: classe social, etnia, etc.), a ausência de educação, a falta de expectativas de progresso e avanço académico, entre outros. Contudo estes problemas têm causas diversas, que vão além do ambiente social e das mudanças socioeconómicas. A formação pessoal e educação do/a aluno/a, como não são plenamente aplicadas pelos/as pais/mães, sofrem, desde a infância, influências externas (escola, amigos/as, família alargada,

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

15

meios de comunicação em massa...) (Silva, 2013). Habitualmente observam-se as condutas desviantes através, essencialmente, de comportamentos padronizados de desinibição, acompanhada de transgressão social. As desordens de conduta podem ocorrer em qualquer estatuto socioeconómico e zona habitacional, existindo alguns fatores considerados de risco, como o consumo de droga (lícita ou ilícita), tabaco e álcool, a adoção de formas de organização social específicas (e.g.: gangs), a criação de formas de diversão violentas e perigosas, atos de vandalismo e inexistência de respeito e de consciência moral em relação à estrutura e funcionalidade da família. É importante referir que os índices de potencialidade de consumo de álcool e drogas, de comportamento antisocial e de delinquência juvenil são superiores em homens, ao passo que os índices de desequilíbrio emocional predominam em mulheres (Formiga, Omar, & Aguiar, 2010).

A agressividade é uma característica inerente à natureza humana, que colabora no processo de definição da personalidade da pessoa, podendo a sua influência comportamental ser positiva ou negativa. Por vezes o comportamento agressivo apresentado na escola pelo/a aluno/a pode ser decorrente de uma repetição dos padrões comportamentais familiares. Este dado evidencia-se em alunos do sexo masculino, uma vez que na maior parte dos casos são externalizadores de emoções negativas, como por exemplo a raiva, ao passo que as alunas, tendencialmente internalizam as mesmas. Desempenhando a afetividade um papel direcional na tomada de decisões e no modo de ação da pessoa na sociedade, a agressividade, apesar de ser amplamente perspetivada como destrutiva, é fundamental no desenvolvimento íntegro, uma vez que auxilia o relacionamento interpessoal e a sobrevivência (Siqueira, & Vendramini, 2012). A agressividade, sendo um sintoma da indisciplina, pode derivar do excesso de repressões, do autoritarismo elevado, da rigidez e intolerância pelo/a professor/a, o que faz com que o/a aluno/a se sinta reprimido/a. Pode também ser o resultado do excesso de liberdade, de permissividade, da ausência de orientação e regras pelo/a professor/a e família. Esta ausência de limites pode criar no/a aluno/a o desrespeito por figuras de autoridade. Por vezes os problemas funcionais escolares, como o desentendimento e desautorização entre diretor/a, professor/a ou funcionário/a da escola, podem promover a indisciplina no/a aluno/a, uma vez que o/a mesmo/a, por exemplo, pode tirar partido de uma situação de discórdia entre qualquer figura de autoridade, manipulando e influenciando a tomada de decisão perante uma punição, de forma a ficar injustamente beneficiado/a. É importante que o corpo docente e os/as representantes da escola adotem um comportamento padrão no que diz respeito à forma de correção de comportamentos indesejados. O mesmo deve ser previamente combinado,

preferencialmente em reuniões no início do ano letivo, e aplicado de forma consistente. Um outro fator que pode ser promotor de comportamentos indisciplinados é o interesse parental dirigido apenas à aprovação de disciplinas e transição de ano letivo, para se tornar possível obtenção de um emprego. A delegação da responsabilidade de educação dos/as filhos/as para a escola pode igualmente promover comportamentos agressivos no/a aluno/a. A família, na maioria dos casos, é constante, ao passo que a escola pode facilmente ser substituída por outra. Na eventualidade do/a aluno/a obter os seus valores educacionais na escola, torna-se impossível a sua formação pessoal, pois não existe qualquer tipo de estabilidade, consistência e durabilidade. Por fim o consumo de drogas prejudica o desempenho escolar e relacional dos/as alunos/as, pelos seus efeitos nocivos na saúde física e psicológica, como a perda de motivação, de produtividade, de assistência às aulas, do respeito pelos/as demais, entre outros (Silva, 2013). A agressividade e a violência, apesar de fazerem parte da constituição do/a sujeito/a, são causadas e mantidas pela inexistência ou deficiente regulação dos laços sociais e pela distorção ou deturpação dos ideais da civilização, nos quais a educação está incluída (Ferrari, & Araújo, 2005).

A influência exercida em jovens pelos meios de comunicação em massa, pela escola (e.g.: amigos/as, professores/as, etc.), pela família, entre outros, que apela à experimentação intensa da relação e envolvimento com outras pessoas, experimentando situações novas, que levam à valorização e preparação para a vida, pode ter um efeito indesejável. Apesar de o discurso referir-se ao amadurecimento psicológico e social, pode ser erradamente interpretado pelos/as jovens. Sendo assim, essa procura (inerente à interação entre jovens) pode, com alguma probabilidade, incluir a experimentação do consumo de álcool e drogas, levando à construção, e talvez manutenção, de repertórios de condutas de risco (Formiga, Aguiar, & Omar, 2008). Como consequência do consumo e abuso de substâncias psicotrópicas, o/a jovem facilmente adota uma conduta extravagante, podendo convergir ao risco, frente às relações humanas. Assim, geram-se conflitos sócioemocionais (desequilíbrio emocional, comportamento antisocial, dificuldades de relacionamento, de aprendizagem, no trabalho e de desempenho) com o grupo de pares e com aqueles/as que prezam por uma conduta socialmente favorável, que é o caso dos/as pais/mães e professores/as (Formiga, Omar, & Aguiar, 2010). Os hábitos de lazer, nas suas diferentes dimensões, são importantes na influência que exercem na adoção de comportamentos antissociais e delitivos pelos/as jovens. Por um lado o lazer instrutivo, que promove a formação cultural e intelectual do/a sujeito/a, leva a pessoa a inibir tais condutas indesejadas. Este tipo de lazer remete ao aperfeiçoamento

e crescimento da pessoa, tornando-a capaz de tomar escolhas de lazer diversificadas, tendo em conta a transmissão e ensino de conhecimentos condutores de debates e discussões de produtividade intelectual e de relacionamento social. A componente lúdica também está presente, manifestando-se através de jogos, passeios e atividades promotoras de divertimento, socialização e bem-estar, podendo ser executados em grupo ou individualmente. Por outro lado, o lazer a um nível mais individualista e egoísta cria boas condições para a manifestação de comportamentos desviantes. Neste tipo de lazer o consumo e o utilitarismo apresentam-se como a forma da pessoa obter prazer individual e imediato. Os hábitos hedonistas são característicos desta forma de alcance de prazer (Formiga, 2010).

Nos processos socializadores a predisposição da pessoa para o convívio impede a dissolução das estruturas sociais e psicológicas, isto é, o desvio de conduta, que regulam alguns aspetos como a reciprocidade, o reconhecimento pessoal e do/a outro/a, a solidariedade social e a aceitação das diferenças das funções sociais de cada pessoa, estabelecidas numa determinada hierarquia (Formiga, 2012b). A família e a escola partilham a responsabilidade de formar e organizar, no âmbito psicossocial, as relações interpessoais estabelecidas entre os/as jovens. Ao organizarem os espaços de diversão estas instituições não devem enrijecer as formas de lazer dos/as jovens, nem limitar as suas escolhas. É importante que os/as alunos/as possam decidir moralmente qual a melhor forma de se divertirem. Ao se inserirem processos de socialização cooperadora para o lazer, além da atenção, é importante a participação e o envolvimento dos/as pais/mães, encarregados/as de educação, professores/as, profissionais da área educativa, entre outros/as, tendo como objetivo a construção de fatores protetores de condutas desviantes (Formiga, 2010).

2.4. Desenvolvimento Moral

O termo empatia relaciona-se com a capacidade que a pessoa possui em perceber a experiência subjetiva de outras pessoas, ou seja, “entrar” nos seus sentimentos. A empatia é uma competência social importante que favorece relações saudáveis, o ajustamento psicossocial e inibe comportamentos antissociais e agressivos. É importante então que na escola e na família, de forma a desencorajar a agressividade e a violência, se promova o desenvolvimento desta competência favorável ao desenvolvimento integral dos/as estudantes. Para tal podem-se fornecer informações e dados aos/às pais/mães e encarregados/as de educação que abordem a importância da empatia no desenvolvimento e ajustamento

psicossocial, particularmente como um fator protetor de agressões e comportamentos antissociais. A definição concreta de comportamentos pró-sociais e empáticos, para se tornarem objetos de ensino por parte dos/as educadores/as em geral, é fundamental, podendo ser transmitidos nas salas de aula (direcionados por professores/as), através de programas de desenvolvimento (direcionados para alunos/as) ou mesmo programas de treino de pais/mães e encarregados/as de educação. Independentemente da forma como se transmitem tais valores, o fundamental é ter sempre como propósito a aprendizagem de competências para se saber lidar com comportamentos agressivos e a promoção de habilidades sociais e outros comportamentos empáticos (Pavarino, Prette, & Prette, 2005).

Relativamente ao desenvolvimento humano, a psicologia moral aponta a moralidade como um dever da pessoa. Convém clarificar a relação existente entre o ato de querer e o dever, que de forma linguística natural, são verbos que se opõem. O dever remete a ideia de que a pessoa é obrigada, contra a sua vontade, a executar alguma ação. Se a obrigação for decorrente de alguma fonte externa de poder coagido, a afirmação anterior pode fazer sentido, mas como o dever moral se refere a uma vontade livre de ação, interpreta-se então que o ato de dever é igual a querer. A moralidade refere-se também à empatia, ou afinidade, que se caracteriza essencialmente pela descentração e capacidade do ser humano em compenetrar-se nos sentimentos dos/as demais. A razão, ou o juízo moral, interfere nesta competência. Se uma pessoa observar uma criança a chorar porque deixou cair o seu gelado, compreende o seu choro e tristeza, podendo até tentar fazer algo de forma a ajudar. O mesmo não ocorre se a situação se repetir com um/a adulto/a, pois não é esperado que uma pessoa com maturidade, desencadeie uma reação de desespero ao deixar cair a sua sobremesa. Pode até ser considerado ridículo. Contudo, perante o mesmo cenário, se o/ adulto/a possuir alguma incapacidade que o impossibilite de ter uma reação adequada, já é mais provável o surgimento do sentimento de compaixão. A simpatia, um sentimento muito próximo ao altruísmo, pode ser considerada um sentimento moral por excelência. Existem outros, como o sentimento do sagrado, habitualmente relacionado com a fé religiosa, ou a culpa, que remete para o arrependimento de alguma ação inconsistente e transgressora dos padrões morais. A moralidade possui diferentes dimensões: a dimensão intelectual refere-se às competências e conhecimento que são necessários ao desenvolvimento moral (saber fazer) e a dimensão afetiva refere-se à vontade, disposição e iniciativa pessoal (querer fazer) (Taille, 2007). O desenvolvimento moral e ético representa a forma como a pessoa vê as outras e se relaciona com as mesmas. Assim não é possível assumir que apenas a aprendizagem de regras sociais

primárias se constitui a construção do desenvolvimento empático. É necessária a compreensão de um conjunto de atitudes, valores e crenças que regem as ações e a disposição interna da pessoa, para ser possível o empreendedorismo de ações em prol do/a próprio/a e do/a próximo/a (Macedo, & Bello, 2013).

É através da assimilação e consolidação dos limites e das regras sociais que o/a sujeito/a se organiza internamente, para poder viver harmoniosamente em sociedade. As pessoas assumem um pouco das características de cada tipo de cultura, manifestando mais ou menos comportamentos coletivistas, individualistas ou mediadores de vida, consoante o contexto ou o estímulo de uma situação imediata. Estes desencadeadores definem o estilo mais apropriado de comportamento, ou seja, o tipo de cultura, influenciando então de forma positiva ou negativa as condutas desviantes (Formiga, 2012a). É na dinâmica familiar que os/as jovens aprendem determinados valores que promovem a sua formação pessoal e socialização. Ao internalizarem uma saudável e normativa condição psicossocial (e.g.: consciência de si e do/a outro/a), o/a jovem torna-se capaz de atribuir valor às outras pessoas, às condutas das mesmas, inibindo assim comportamentos de risco. Por outras palavras, ao reconhecer os bons valores morais de outras pessoas, que são significativamente afetivas, os/as jovens/as tornam-se, com mais facilidade, capazes de melhorar a sua formação pessoal, as suas competências sociais, adquirir um comportamento pró-social, inibindo desta forma a apropriação de condutas disruptivas (Formiga, n.d.).

O crescimento económico dos últimos anos contribuiu para que a sociedade contemporânea viva numa generalizada crise de valores, onde se enaltecem excessivamente os bens materiais, ou seja, o “ter”, deixando um pouco de parte os valores mais tradicionais relacionados com o “ser” (e.g.: amor, saúde, vida...). Numa perspetiva onde a educação é dirigida para a cidadania, a escola contempla-se como um espaço propício à construção da identidade, ou seja, à formação da consciência de si mesmo/a, compreendendo os seus limites e tendo em consideração o respeito do/a próximo/a. É nesta instituição que o/a aluno/a desenvolve continuamente as suas competências e capacidades de pensamento, de argumentação, de procura e seleção de informação, de leitura e interpretação de diferentes contextos, sendo fundamentais para o desenvolvimento da moralidade (Oliveira, n.d.). Os valores normativos, que visam o cumprimento das normas sociais, refletem-se nas atitudes, crenças e comportamentos. A aprendizagem e o investimento em bons valores sociais e moralmente orientados (e.g., pertença a um grupo, normas sociais, maturidade) são aspetos que regulam o pensamento e a ação, inibindo a manifestação de condutas antissociais e

delitivas. É importante conhecer os valores de experimentação, como por exemplo a procura de emoções fortes, o prazer sexual ou o consumo de álcool e drogas, característicos da fase da adolescência, pois são instigadores de condutas delinquentes (Formiga, & Gouveia, 2005).

As crenças e os valores morais, transmitidos de forma bidirecional, são um resultado dos significados culturais que são partilhados de forma coletiva. Sendo transmitidos através das interações sociais, os/as adultos/as, principalmente aqueles/as que são emocionalmente significativos/as para a criança, são interpretados/as como figuras ativas neste processo. Constituem-se então como um fio condutor indispensável à formação moral dos/as jovens. As crenças e os valores morais funcionam como elementos importantes no sistema motivacional da pessoa. A motivação é reguladora das interações sociais e integradora das funções psicológicas, necessárias para a dinâmica social na qual a pessoa se insere. As crianças, assim como uma pessoa de qualquer faixa etária, são sensíveis aos sinais metacomunicativos, incluindo ambiguidades e contradições que frequentemente existem entre a mensagem e a metamensagem transmitidas por colegas e adultos/as. Estes/as últimos/as, diretamente responsáveis pela educação e desenvolvimento, devem ter consciência da qualidade da comunicação, evitando a configuração de relações de duplo vínculo ou dupla mensagem, ou seja, ambiguidade ou ambivalência (Nunes, & Branco, 2007).

O processo do desenvolvimento moral não é tão simples quanto a transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva das normas e regras, que são estabelecidas de forma assimétrica pelos/as adultos/as. A internalização de valores é um processo construtivo gradual e contínuo, no qual a pessoa, relacionando-se e convivendo com outras, em circunstâncias semelhantes, compartilha e adequa-se de valores da realidade (Macedo, & Bello, 2013). A observação, identificação e imitação de modelos significativos, quer sejam da vida real, quer sejam simbólicos, conduz à apropriação das normas sociomorais, determinantes no progresso moral da pessoa. A interiorização destas normas é mediada por relações afetivas calorosas, que se estabelecem ao longo do desenvolvimento, numa primeira fase com as figuras parentais, e posteriormente com outras figuras significativas. A interação com o grupo de pares é também importante neste processo, uma vez que se vivenciam experiências de reciprocidade bilateral entre colegas (Martins, 2010). Na adolescência há um período no qual se constroem valores sociais e se manifestam interesses em dilemas éticos, ideológicos e metafísicos. Os/As jovens procuram o aperfeiçoamento da sua moralidade, tendo como referência o comportamento dos/as adultos/as. Por vezes podem vivenciar períodos de crise, nos quais se sentem frustrados/as e revoltados/as, pois consciencializam-se

que em algumas situações os seus ideais não são compatíveis e não se coadunam com os valores vigentes da sociedade. A aquisição de novas competências cognitivas possibilita a construção de hipóteses, a discussão de ideias e a confrontação de opiniões, melhorando assim a compreensão da realidade e dos/as demais. A escola desempenha um papel importante, uma vez que é nela onde o/a adolescente cresce, reflete e autonomiza a sua postura e atitudes. É neste local educativo que se pode criar um ambiente de construção e reconstrução de conceitos e para isso é imprescindível a primazia de relações coletivas e dialógicas que apelem à autonomia, à reflexão, ao espírito crítico, ao respeito, à compreensão e à cooperação (Macedo, & Bello, 2013). Na escola existem interações que são mais favorecedoras para a construção e manutenção de valores morais positivos, como por exemplo a dignidade, a honra, a virtude e o respeito. Habitualmente os/as jovens apropriam-se do discurso e da ação do/a professor/a, para construir os seus próprios valores morais, transformando o seu significado, atribuindo-lhe um sentido próprio, de acordo com as suas experiências e vivências pessoais. Através do julgamento, ou da apreciação pessoal, que pode ser autodirigido, destinado ou vindo de outra pessoa, constroem-se os valores morais. É então importante que na relação estabelecida entre os/as alunos/as e os/as professores/as não se vivenciem momentos negativos de elevada apatia, de descredibilidade nas competências pessoais e académicas, nem de sentimentos de inferioridade (Souza, & Placco, 2008).

A comunicação e o estabelecimento de uma forte ligação afetiva entre a família e a escola são indispensáveis, no sentido de se desenvolverem nos/as alunos/as competências sociais, uma ferramenta útil no combate ao comportamento disruptivo. É importante referir que não se trata de exercer controlo excessivo sobre o comportamento dos/as jovens, nem de impedir a expansão e exploração de conduta. Trata-se de um acompanhamento individual e interpessoal da dinâmica psicossocial existente. Além do fator tempo, os pares sócio-normativos (e.g.: pai, mãe, professor/a) são também preditores de condutas antissociais, delitivas e desviantes. É importante então que a identidade com estes pares seja favorável, isto é, que a relação estabelecida entre estes/as agentes educativos/as seja benéfica e proveitosa. A comunicação entre os/as pais/mães e professores/as é de extrema importância, pois ao dialogarem entre si, podem orientar os/as alunos/as de forma a adotarem condutas socialmente desejáveis. A expressão de afetos, de motivações e de comportamentos com os/as agentes sócio-normativos/as pode ser vista como um fator de proteção de condutas indesejáveis (Formiga, n.d.). A relação educacional, por exigir a interação com outra pessoa, desenvolve a consciência da presença do/a outro/a em mim, ou seja, a empatia. Ao estudar e

analisar a relação educativa é importante compreender o significado das ações, pois por vezes o mesmo não é visível a nível comportamental (Silva, 2006). O estabelecimento de limites convencionais é também de extrema importância, acompanhado de um vínculo afetivo dos pares tradicionais já referidos (pais/mães, professor/a). Cabe a estes/as a transmissão da imagem de papéis sociais adequados, de formação cívica e de valores morais, que se constituem como fatores de proteção social e psicológica (Formiga, n.d.). Qualquer tipo de intervenção a nível moral é mais eficaz se envolver aspetos afetivos e cognitivos. Os afetos empáticos possuem o poder de acelerar o desenvolvimento do raciocínio moral. As emoções levam a pessoa a concentrar a sua atenção no problema e nos princípios morais a serem utilizados para solucionar o mesmo. Assim, quanto maior for o juízo moral, maior será a conduta altruísta (Galvão, 2010). Em interações de coação a moralidade é imposta, ou seja, exterior ao/à sujeito/a. Assim, quando coagida, a pessoa é obrigada a cumprir normas, atuando assim a partir de forças exteriores, sem considerar o seu ponto de vista. Por outro lado, em interações de cooperação a pessoa considera, não apenas o seu ponto de vista, mas também o ponto de vista dos/as restantes, tendo então de saber como coordenar os seus valores morais. Assim, o seu pensamento descentra-se de si próprio/a e desenvolve-se a autonomia. Exemplificando, o/a professor/a pode promover a autonomia nos/as alunos/as ao argumentar a importância, utilidade e eficiência das regras em sala de aula, recorrendo à sua postura de autoridade, fomentando a reflexão e consequentemente a obediência e ordem voluntárias dos/as alunos/as. Agir de forma autónoma não é sinónimo de pensamento individual, ou seja, o/a aluno/a não faz o que deseja. Age a partir do sentimento de obrigatoriedade interiorizado, avaliando o contexto da situação e o respeito que possui pelas outras pessoas. Para se tornarem significativas as regras sociais têm de ser apresentadas e discutidas juntamente com as situações conflituosas e indisciplinadas. Se apresentadas de forma isolada não farão sentido. Por exemplo as situações conflituosas entre alunos/as são ótimos pontos de partida para o/a professor/a investir no desenvolvimento das relações, auxiliando a rever e a reestruturar a lógica dos seus pensamentos. Valorizando e problematizando os conflitos, torna-se possível desenvolver valores morais nos/as jovens, uma vez que se pretende que se coloquem na posição e que adotem e compreendam a perspectiva do/a outro/a. A participação efetiva nas decisões e na elaboração de regras em sala de aula deve ser comum a todos/as os/as intervenientes, bem como a resolução de situações de insatisfação relativas a algum acontecimento desagradável. Desta forma o discurso dos/as

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

23

alunos/as é ouvido, respeitado e valorizado, desenvolvendo-se no grupo o respeito, a procura de soluções para as dificuldades e problemas, a entreatajuda, etc. (Pieretti, 2010).

Ao promover uma educação solidária, o/a professor/a incute nos/as seus/suas alunos/as aspetos importantes da dignidade humana, fomentando por exemplo o estabelecimento de uma relação afetuosa, respeitosa, fraterna e de ajuda mútua entre si e os/as estudantes. É importante também que sejam trabalhadas atitudes, conceitos e procedimentos que incentivem nos/as jovens a reflexão de modos sustentáveis de ação solidária, apelando a recursos favorecedores de comunidades mais carentes. Num estudo realizado por Oliveira (n.d.) com professores/as, no qual foi abordada a cultivação de valores na escola, foram analisadas as suas perspetivas e os resultados apresentaram-se otimistas. Ao definirem valores houve, de forma geral, referência a ações beneficiadoras do mundo, que num determinado grupo, ou comunidade, possibilitam um relacionamento ético e ordenado, onde há convivência e respeito pela diferença, honestidade, boas maneiras, responsabilidades, tolerância, autonomia, partilha, consciência ambiental e justiça. Quando questionados/as acerca da transmissão de valores na sala de aula, todos/as os/as profissionais afirmaram que a sua cultivação é indispensável a um melhor relacionamento. O seu esforço reside na transmissão de ideais relacionados com a responsabilidade, liberdade, reflexão pessoal (pensamento sobre a ação), crescimento pessoal (deteção e correção de erros), cooperação, respeito, troca de experiências e de aprendizagens, defesa da igualdade e da justiça, entre outros. Ao socializarem com os/as seus/suas alunos/as a transmissão de valores e de crenças torna-se involuntária. Os/as jovens adquirem por si só, e também através dos/as demais, conhecimentos de lhes permitem agir de forma correta, isto é, envolver-se de forma democrática na sociedade civilizada (Oliveira, n.d.). Num outro estudo, realizado por Resende (2011), a variável género não indicou influências na ação e na cognição moral dos/as estudantes. Qualquer dissonância encontrada entre as ações e a cognição moral não pode ser explicada unicamente pelo género. Contudo em alguns casos o sexo masculino apresentou maiores índices de dissonância (Resende, 2011). Relativamente à premissa de que à medida que o/a sujeito/a vai amadurecendo, vai igualmente desenvolvendo o seu juízo moral, constatou-se que a idade não se associa com o aumento do nível de desenvolvimento moral. Verificou-se que os valores relativos à dimensão da cognição moral são substancialmente mais elevados que os da ação moral. Significa isto que o nível de cognição moral que a pessoa possui é superior e não é devidamente espelhado a nível comportamental. Há uma grande distância entre o que a pessoa pensa e o que na realidade faz. É natural que tal aconteça uma vez que cada um/a possui os seus ideais éticos,

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

24

que funcionam como orientadores do comportamento. Quanto maior a orientação cultural coletivista (sentido de cooperação, cumprimento de deveres sociais, servidor/a dos/as demais, etc.) maior a experiência empática, ao passo que quanto maior a orientação cultural individualista (individualismo no sentido de ser único/a, diferente dos/as demais e orientado/a apenas para o êxito e triunfo pessoal) menor a experiência empática. A experiência empática pode ser vivida através da procura de harmonia e respeito das tradições e da hierarquia social, com o propósito de melhoria de todas as pessoas. Assim há o melhoramento das relações humanas e dos investimentos pró-sociais, e conseqüentemente, o entendimento das atitudes dirigidas ao/à outro/a (Formiga, 2012c).

Pode-se então afirmar que para a pessoa se adequar às convenções institucionais e sociais é necessário o desenvolvimento de um aspeto tão simples, mas simultaneamente tão complexo, característico da raça humana: a moralidade. Tendo em consideração o que foi mencionado anteriormente pode-se concluir que o/a professor/a é cada vez mais percecionado/a como uma figura de extrema importância e influencia no desenvolvimento integral do/a aluno/a. Uma vez que as famílias das sociedades modernas têm cada vez menos tempo para estar com os/as seus/suas filhos/as, devido ao ritmo acelerado de vida, o/a professor/a vai gradualmente desenvolvendo outras competências e assumindo mais responsabilidades que vão além do ensino de conteúdos programáticos. Nas escolas, mais do que desenvolver competências cognitivas, o/a professor/a promove nos/as alunos/as competências no domínio social e emocional, que se refletem mais tarde no ajustamento psicológico e no desenvolvimento moral. A empatia, o carinho e o amor do/a professor/a são estados e sentimentos que promovem bem-estar e bom ambiente na sala de aula. É então de extrema importância estudar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição e o ajustamento psicológico e o desenvolvimento moral dos/as alunos/as.

3. Método

3.1. Objetivo Geral e Objetivos Específicos

A presente investigação possui como objetivo geral a identificação e compreensão da relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico e o desenvolvimento moral dos/as estudantes. Como objetivos específicos pretende-se compreender a relação existente entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico; compreender a relação existente entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o desenvolvimento moral; verificar a existência de diferenças entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a em jovens do sexo feminino e masculino; e verificar a existência de diferenças entre a percepção de aceitação-rejeição relativamente ao sexo do/a professor/a.

3.2. Problemas de Investigação

Passando para a identificação dos problemas de investigação, foram colocadas quatro questões, às quais tentaremos dar resposta:

1. Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico dos/as adolescentes?
2. Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o desenvolvimento moral dos/as adolescentes?
3. Será que existem diferenças entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a em jovens do sexo feminino e masculino?
4. Será que existem diferenças entre a percepção de aceitação-rejeição relativamente ao sexo do/a professor/a?

3.3. Hipóteses de Investigação

Seguindo para as hipóteses de investigação, para o problema 1 foi colocada a hipótese de que a percepção de aceitação pelo/a professor/a correlaciona-se positivamente com o ajustamento psicológico dos/as adolescentes (H^1).

O envolvimento e comprometimento com a sociedade e as suas instituições, como por exemplo a escola, promovem a internalização de valores humanos ou padrões convencionais sociais. Significa isto que o/a professor/a desempenha um papel importante na vida do/a adolescente, ao encorajá-lo/a a apropriar-se de comportamentos convencionais e a rejeitar condutas desviantes, antissociais e delitivas, como a violência, o abuso de substâncias, etc. (Formiga, & Gouveia, 2005). O/A professor/a é uma figura que influencia a vida dos/as jovens. A percepção de aceitação que estes/as possuem do/a mesmo/a correlaciona-se de forma significativa com o ajustamento psicológico dos/as alunos/as (Rohner, 2010).

O problema 2 indica que a percepção de aceitação pelo/a professor/a correlaciona-se positivamente com o desenvolvimento moral dos/as alunos/as (H^2).

A interiorização das normas vigentes da sociedade é mediada por relações afetivas calorosas que se vão estabelecendo ao longo da vida. Inicialmente ocorrem com as figuras parentais e posteriormente com outras figuras emocionalmente próximas e significativas. A qualidade dessas relações afetivas influencia as condutas sociomorais de crianças e adolescentes (Martins, 2010).

O problema 3 anuncia que a percepção de aceitação pelo/a professor/a é maior em adolescentes do sexo feminino (H^3).

Apesar de atualmente ainda não existirem conclusões firmes acerca das diferenças de género e a percepção de aceitação pelo/a professor/a, existem algumas evidências de que na relação estabelecida com professores/as, as raparigas experienciam menos controlo comportamental e maior aceitação pelo/a professor/a, comparando com os rapazes (Tulviste, & Rohner, 2010).

Relativamente ao problema 4, ainda a aguardar futura pesquisa estão questões relacionadas com os contributos de professores/as de ambos os sexos para um melhor rendimento académico, conduta escolar e ajustamento psicológico em alunos/as, também de ambos os sexos (Rohner, 2010). Posto isto, a questão de investigação 4 será de carácter exploratório.

O/A professor/a, sendo altamente influenciador/a na vida dos/as seus/suas alunos/as, faz com que a perceção de aceitação que estes/as possuem do/a mesmo/a se correlacione de forma significativa com o ajustamento psicológico (Rohner, 2010). Como já foi referido existem evidências de que na relação professor/a-aluno/a, as raparigas experienciam maior aceitação pelo/a professor/a, comparando com os rapazes (Tulviste, & Rohner, 2010).

3.4. Amostra

A presente investigação possui como amostra 135 jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos ($M=15.09$; $DP= 1.03$), a frequentar o ensino básico (7º ano - 13.3%, 8º ano - 1.5% e 9º ano - 80.7%) e o ensino secundário (12º ano - 4.4%) (tabela 1). Participaram no estudo 61 alunos (45.2%) e 74 alunas (54.8%) (tabela 1), dos/as quais 56 já ficaram retidos/as em algum ano escolar (41.5%) (tabela 2).

Relativamente às possibilidades socioeconómicas das famílias, a maioria possui um nível médio (85.2%) (tabela 2). Em relação às habilitações literárias, 30 mães possuem o ensino primário (22.2%), 75 o ensino básico (55.6%), 24 o ensino secundário (17.8%) e 6 o ensino superior (4.4%). No que diz respeito aos pais 34 possuem o ensino primário (25.2%), 92 o ensino básico (68.1%), 8 o ensino secundário (5.9%) e apenas 1 o ensino superior (0.7%). A maioria das mães ocupa a posição de trabalhadoras não qualificadas (36.3%), seguindo-se as que se encontram na situação de desemprego (19.3%) e as operárias, artífices e trabalhadoras similares (14.8%) (tabela 1). A maioria dos pais são operários, artífices e trabalhadores similares (35.6%), seguindo-se os operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (28.9%). Finalizando no desemprego encontram-se 18 pais (13.3%) (tabela 2).

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

28

Tabela 1

Idade, Sexo, Ano de Escolaridade, Habilitações Literárias da Mãe, Habilitações Literárias do Pai, Profissão Mãe

Sexo		Frequência	Percentagem
Sexo	Masculino	61	45.2
	Feminino	74	54.8
	Total	135	100
Ano de Escolaridade	7º Ano	18	13.3
	8º Ano	2	1.5
	9º Ano	109	80.7
	12º Ano	6	4.4
	Total	135	100
	Habilitações Literárias Mãe	Ensino Primário	30
Ensino Básico		75	55.6
Ensino Secundário		24	17.8
Ensino Superior		6	4.4
Total		135	100
Habilitações Literárias Pai	Ensino Primário	34	25.2
	Ensino Básico	92	68.1
	Ensino Secundário	8	5.9
	Ensino Superior	1	0.7
	Total	135	100
Profissão Mãe	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	2	1.5
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	4	3.0
	Técnicos/as e Profissionais de Nível Intermédio	7	5.2
	Pessoal Administrativo e Similares	1	0.7
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	13	9.6
	Agricultores/as e Trabalhadores/as Qualificados/as da Agricultura e Pescas	3	2.2
	Operários/as, Artífices e Trabalhadores/as Similares	20	14.8
	Operadores/as de Instalações e Máquinas e Trabalhadores/as da Montagem	9	6.7
	Trabalhadores/as Não Qualificados/as	49	36.3
	Desempregado/a	26	19.3
	Aposentado/a	1	0.7
	Total	135	100

Tabela 2

Profissão Pai, Nível Socioeconómico, Retenção, Número de Retenções

Profissão Pai	Frequência	Percentagem
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	6	4.4
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	2	1.5
Técnicos/as e Profissionais de Nível Intermediário	4	3.0
Pessoal Administrativo e Similares	-	-
Pessoal dos Serviços e Vendedores	3	2.2
Agricultores/as e Trabalhadores/as Qualificados/as da Agricultura e Pescas	-	-
Operários/as, Artífices e Trabalhadores/as Similares	48	35.6
Operadores/as de Instalações e Máquinas e Trabalhadores/as da Montagem	39	28.9
Trabalhadores/as Não Qualificados/as	9	6.7
Desempregado/a	18	13.3
Aposentado/a	6	4.4
Total	135	100
Nível Socioeconómico		
Muito Baixo	1	0.7
Baixo	10	7.4
Médio	115	85.2
Elevado	7	5.2
Muito Elevado	2	1.5
Total	135	100
Retenção		
Sim	56	41.5
Não	79	58.5
Total	135	100
Número de Retenções		
1	30	22.2
2	14	10.4
3	11	8.1
4	1	0.7
Total	79	58.5

3.5. Instrumentos de Recolha de Dados

No presente estudo foram operacionalizadas três variáveis na totalidade, sendo elas a percepção de aceitação-rejeição, o ajustamento psicológico e o desenvolvimento moral. Como variáveis dependentes apontam-se o ajustamento psicológico e o desenvolvimento moral, restando então a aceitação-rejeição, que se caracteriza como variável independente.

Para a recolha da amostra foram utilizados quatro instrumentos de medida. O primeiro, o questionário sociodemográfico, elaborado pelos/as investigadores/as, permitiu a recolha de algumas informações pessoais dos/as participantes no estudo, como por exemplo o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o nível socioeconómico, entre outros. Contém dez questões de autopreenchimento, sete das quais são de resposta direta, duas de escolha múltipla e uma do tipo Likert que varia em cinco pontos (1- Muito baixo; 2- Baixo; 3- Médio; 4- Elevado; 5- Muito Elevado).

O segundo instrumento de recolha de dados, o TARQ, elaborado por Rohner (Rohner, & Khaleque, 2005), contém vinte e nove itens que avaliam os níveis de aceitação e controlo comportamental que os/as alunos/as experienciam pelo/a professor/a. Contém cinco subescalas, das quais quatro avaliam carinho/afeto (oito itens), hostilidade/agressividade (seis itens), indiferença/negligência (seis itens) e rejeição indiferenciada (quatro itens). A restante avalia a perceção dos/as estudantes acerca do controlo comportamental do/a seu/sua professor/a (cinco itens). A forma de resposta, que é preenchida pelo/a inquirido/a, apresenta-se numa escala do 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). Relativamente à pontuação, o TARQ concebe que a pontuação igual ou superior a sessenta pontos indica que a experiência de rejeição sentida em relação ao/a professor/a é mais significativa que a experiência de aceitação, sendo este valor também o ponto médio (Rohner, & Khaleque, 2005; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). A última subescala não foi incluída no estudo, uma vez que não se coadunava com os objetivos do mesmo. De forma a dar resposta ao problema 5 foi acrescentada uma questão referente ao sexo do/a professor/a. No que diz respeito à fiabilidade, os valores do alpha de Cronbach são de .88 para a subescala carinho/afeto, .82 para a subescala hostilidade/agressividade, .74 para a subescala indiferença/negligência e .82 para a subescala rejeição indiferenciada. Por fim os valores referentes à rejeição global são de .75, o que significa que o instrumento apresenta uma boa fiabilidade.

O terceiro instrumento, o Adult PAQ, elaborado por Rohner (Rohner, & Khaleque, 2005), contém quarenta e dois itens que avaliam sete aspetos da personalidade, nomeadamente a hostilidade/agressividade (6 itens), a baixa responsividade (6 itens), dependência ou independência defensiva (6 itens), autoestima negativa (6 itens), autoadequação negativa (6 itens), instabilidade emocional (6 itens) e visão negativa do mundo (6 itens). O tipo de resposta, que é de autopreenchimento, consiste numa escala do tipo Likert que varia em quatro pontos (1- Quase sempre é verdade; 2- Algumas vezes é verdade; 3-

Raramente é verdade; Quase nunca é verdade). Com este instrumento é possível obter-se um perfil do ajustamento psicológico, através da soma da pontuação dos itens das sete escalas, fazendo posteriormente a reversão dos pontos de determinados itens. A pontuação pode ir desde quarenta e dois a oitenta e três, que indica um ajustamento psicológico saudável, até cento e sessenta e oito, que indica um sério desajustamento psicológico (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010; Rohner, & Khaleque, 2005; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010). Relativamente à fiabilidade os valores do alpha de Cronbach são de .72 para a subescala hostilidade/agressividade, .66 para a subescala da baixa responsividade, .62 para a subescala dependência, .82 para a subescala autoestima negativa, .84 para a subescala autoadequação negativa, .68 para a subescala instabilidade emocional e por fim .84 para a visão negativa do mundo. Posto isto pode-se afirmar que o instrumento apresenta valores relativamente favoráveis (os resultados inferiores a .70 devem ser interpretados com algumas reservas).

Finalizando, o IRI, elaborado por Davis (1980), contém quatro subescalas, cada uma com sete itens, sendo elas a adoção de perspetivas de outras pessoas, a fantasia (identificação com personagens de filmes e outras situações fictícias), a preocupação empática e o stress pessoal (ansiedade e desconforto face à observação de situações negativas e outras pessoas). O tipo de resposta, preenchida pelo/a próprio/a, consiste numa escala do tipo Likert de cinco pontos (Desde A- Não me descreve bem até E- Descreve-me muito bem). Com este instrumento é possível aceder à empatia dos/as sujeitos/as, somando os valores de cada subescala, tendo em conta os itens invertidos e fazendo a média. Esta medida é multidimensional, uma vez que duas escalas são afetivas (preocupação empática e stress pessoal) e as restantes cognitivas (adoção de perspetivas de outras pessoas e fantasia) (Davis, 1980; Galvão, Camino, Gouveia, & Formiga, 2010). Quanto ao alpha de Cronbach os valores para a subescala adoção de perspetivas de outras pessoas são de .29, para a subescala fantasia .63, para a subescala preocupação empática .62 e para a subescala stress pessoal .55. Por fim os valores do alpha de Cronbach para a empatia são .78, o que indica que o instrumento é relativamente fiável (os resultados inferiores a .70 devem ser interpretados com algumas reservas).

3.6. Procedimentos

Para a recolha dos dados da presente investigação foram contactadas diversas escolas no distrito do Porto, das quais apenas foram obtidas duas autorizações para a aplicação do questionário.

Inicialmente foi entregue um pedido de autorização por escrito aos/às Presidentes/Diretores/as da instituição, no qual constava a identificação da investigadora, dos/as respetivos/as orientadores/as da dissertação, da temática, dos objetivos do estudo, a informação da ausência de custos, da participação dos/as jovens ser voluntária e confidencial e alguns contatos (e-mail e telemóvel) para a eventualidade de surgirem dúvidas (Autorização das Escolas - cf. Anexo I). Após o levantamento do número de turmas e de alunos/as na secretaria, foi entregue, aos/às Diretores/as de Turma, um pedido de autorização para os/as encarregados/as de educação dos/as alunos/as de menor idade. Cada aluno/a levou consigo o documento, que foi devolvido posteriormente. Nele constava a apresentação da investigadora e dos/as seus/suas orientadores/as, o tema a ser estudado, os objetivos de investigação, a inexistência de gastos, a participação livre e anónima dos/as estudantes e um contato (e-mail) para a ocasionalidade de surgirem dúvidas (Autorização dos/as Encarregados/as de Educação - cf. Anexo B). Após a receção da autorização dos/as encarregados/as de educação foi distribuído um consentimento informado para os/as estudantes. Foi previamente estabelecido com os/as professores/as o dia, a hora e a sala de aula para a aplicação dos questionários. No consentimento informado constava a identificação da investigadora, o tema a ser estudado, os seus objetivos, a informação de que a participação não possuía quaisquer custos, que era muito importante, voluntária, confidencial e que, a qualquer momento, poderia ficar suspensa (Consentimento Informado dos/as Alunos/as - cf. Anexo C).

A aplicação dos questionários decorreu entre o mês de Maio e Junho de 2014. A investigadora, juntamente com o/a professor/a presente na sala de aula, começou por se apresentar e explicar a temática a ser estudada, distribuindo de seguida os consentimentos informados. Após a sua recolha foi explicado o preenchimento e distribuídos os questionários. No fim foram recolhidos pela investigadora, que por sua vez agradeceu a participação dos/as estudantes e a disponibilidade do/a professor/a.

Foi também dada a informação de que quando o estudo estivesse concluído, seria disponibilizado.

4. Resultados

No presente capítulo serão apresentados os resultados da atual investigação, começando por se fazer uma descrição do comportamento da amostra, de forma a analisar as variáveis em estudo e finalizando com a análise dos resultados das correlações e das comparações de grupos. Para tal recorreu-se ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences/Volume Estatístico para Ciências Sociais).

Tendo em consideração os objetivos propostos para o estudo passamos a identificar os procedimentos estatísticos a utilizar. De modo a estabelecer uma relação entre duas variáveis, ou seja, para dar resposta aos problemas 1 3 2, proceder-se-á à utilização do coeficiente de correlação de Pearson (a amostra possui uma distribuição normal). Para estabelecer diferenças entre grupos, dando assim resposta aos problemas 3 e 4 recorrer-se-á à análise de variância e ao t-teste (Ribeiro, 1999).

Passamos então de seguida à apresentação dos resultados que permitem a realização de uma análise descritiva das variáveis em estudo.

Tabela 3

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Ponto Médio
Carinho/Afeto	22.01	5.98	10	32	21
Hostilidade/Agressividade	10.00	3.94	6	24	15
TARQ					
Indiferença/Negligência	11.41	3.60	6	21	13.5
Rejeição Indiferenciada	7.02	3.08	4	16	10
Rejeição Global	46.43	13.46	24	79	51.5
Hostilidade/Agressividade	19.73	4.88	9	36	22.5
PAQ					
Baixa Responsividade	19.41	4.19	9	33	21
Dependência	25.50	3.68	14	33	23.5
Autoestima Negativa	18.92	5.73	9	34	21.5
Autoadequação Negativa	18.57	5.20	9	34	21.5
Instabilidade Emocional	21.44	4.46	12	33	22.5
Visão Negativa do Mundo	18.56	5.00	9	33	21
Adoção de Perspetivas de	16.73	3.34	7	25	16
Outras Pessoas					
Fantasia	15.07	5.60	5	28	16.5
Preocupação Empática	16.68	3.91	9	24	16.5
Stress Pessoal	13.74	4.09	0	27	13.5

Os/As alunos/as mostram uma média elevada no que diz respeito às dimensões de carinho/afeto ($M=22.01$; $DP= 5.98$), de hostilidade/agressividade ($M=10.00$; $DP= 3.94$), de indiferença/negligência ($M=11.41$; $DP= 3.60$) e de rejeição global ($M=46.43$; $DP= 13.46$). Na dimensão de rejeição indiferenciada ($M=7.02$; $DP= 3.08$) a média é inferior. Verifica-se igualmente que, tendo em consideração os pontos médios, na aceitação-rejeição do/a professor/a, está acima do ponto médio a dimensão de carinho/afeto, o que significa que o/a professor/a é visto/a como uma figura muito carinhosa e afetuosa. Como as dimensões de hostilidade/agressividade, de indiferença/negligência, de rejeição indiferenciada e de rejeição global encontram-se abaixo do ponto médio, o/a professor/a é então percecionado/a como carinhoso/a e afetuoso/a (Tabela 3).

Os/As estudantes apresentam uma média elevada relativamente às dimensões de hostilidade/agressividade ($M=19.73$; $DP= 4.88$), de baixa responsividade ($M=19.41$; $DP= 4.19$), de dependência ($M=25.50$; $DP= 3.68$), de autoestima negativa ($M=18.92$; $DP= 5.73$), de autoadequação negativa ($M=18.57$; $DP= 5.20$), de instabilidade emocional ($M=21.44$; $DP= 4.46$) e de visão negativa do mundo ($M=18.56$; $DP= 5.00$). Tendo como referência os pontos médios, no ajustamento psicológico dos/as alunos/as a dependência encontra-se acima do ponto médio, significando que os/as alunos/as são dependentes. As dimensões de hostilidade/agressividade, de baixa responsividade, de autoestima negativa, de autoadequação negativa, de instabilidade emocional e de visão negativa do mundo situam-se abaixo dos pontos médios, o que significa que os/as jovens apresentam um bom ajustamento psicológico (Tabela 3).

Observando a tabela 3 conclui-se que os/as adolescentes apresentam médias elevadas nas dimensões de adoção de perspetivas de outras pessoas ($M=16.73$; $DP= 3.34$), de fantasia ($M=15.07$; $DP= 5.60$) e de stress pessoal ($M=13.74$; $DP= 4.09$), enquanto na dimensão de preocupação empática a média é inferior ($M=16.68$; $DP= 3.91$). De forma geral os/as estudantes apresentam então um bom desenvolvimento moral. Analisando os pontos médios verifica-se que os/as jovens possuem níveis elevados de adoção de perspetivas de outras pessoas, de preocupação empática e também de stress pessoal. Já os níveis de fantasia são baixos. De forma global os alunos/as podem ser considerados/as empáticos/as.

De forma a dar resposta à primeira hipótese de investigação (a percepção de aceitação pelo/a professor/a correlaciona-se positivamente com o ajustamento psicológico dos/as adolescentes), estabeleceram-se relações entre as variáveis da percepção de rejeição pelo/a professor/a e do desajustamento psicológico dos/as alunos/as.

Tabela 4

Correlações entre a Percepção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Ajustamento Psicológico dos/as Alunos/as

		Carinho/ Afeto	Hostilidade/ Agressividade TARQ	Indiferença/ Negligência	Rejeição Indiferen- -ciada	Rejeição Global
Hostilidade/ Agressividade PAQ	Correlação de Pearson	-.13	**	**	**	**
Baixa Responsividade	Correlação de Pearson	.11	*	*	*	*
Dependência	Correlação de Pearson	-.01	-.00	-.01	-.03	-.00
Autoestima Negativa	Correlação de Pearson	.91	.97	.89	.67	.92
Autoadequação Negativa	Correlação de Pearson	*	-.08	-.06	-.02	-.13
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	*	.32	.46	.74	.11
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	.04	.15	.12	.09	.08
	Correlação de Pearson	.58	.07	.13	.27	.35
	Correlação de Pearson	-.05	.08	.08	.05	.08
	Correlação de Pearson	.55	.33	.35	.53	.34
	Correlação de Pearson	.01	.03	.10	.00	.03
	Correlação de Pearson	.87	.65	.20	.95	.67
	Correlação de Pearson	-.14	.06	.12	.07	.13
	Correlação de Pearson	.10	.47	.15	.41	.13

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Através da análise dos resultados obtidos observa-se uma correlação acentuada nas dimensões de hostilidade/agressividade, de indiferença/negligência, de rejeição indiferenciada e de rejeição global do/a professor/a com a dimensão de hostilidade/agressividade, relativa ao ajustamento psicológico do/a aluno/a. Significa então que quanto maior é o desajustamento psicológico do/a aluno/a mais elevada é a percepção de rejeição pelo/a professor/a. Existe igualmente uma correlação notória na dimensão de carinho com a dimensão de dependência, o que significa que quanto maior for a dependência do/a estudante, maior é o carinho percebido pelo/a professor/a (Tabela 4).

Relativamente à segunda hipótese de investigação (a percepção de aceitação pelo/a professor/a correlaciona-se positivamente com o desenvolvimento moral dos/as alunos/as)

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

36

foram relacionadas a percepção de aceitação pelo/a professor/a e o desenvolvimento moral dos/as estudantes.

Tabela 5

Correlações entre a Percepção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e o Desenvolvimento Moral dos/as Alunos

		Carinho/ Afeto	Hostilidade/ Agressividade TARQ	Indiferença/ Negligência	Rejeição Indiferen- -ciada	Rejeição Global
Adoção de Perspetivas de Outras Pessoas	Correlação de Pearson	.14	-.04	-.00	-.01	-.08
Fantasia	Correlação de Pearson	.08 **	.64 -.03	.93 -.03	.89 -.05	.34 -.13
Preocupação Empática	Correlação de Pearson	* .11	.66 -.12	.64 -.07	.49 -.08	.11 -.12
Stress Pessoal	Correlação de Pearson	.17 .10	.16 .02	.39 .10	.33 .00	.14 -.01
		.22	.80	.22	.97	.89

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Analisando as informações obtidas observam-se correlações evidentes relativamente à dimensão de carinho/afeto do/a professor e à dimensão de fantasia dos/as alunos/as (Tabela 5). Significa isto que quanto maior é a identificação com personagens de filmes e outras situações fictícias (caraterísticas da dimensão de fantasia, presente no desenvolvimento moral) dos/as jovens maior é a percepção de aceitação pelo/a professor/a.

Respondendo à terceira hipótese de investigação do estudo (a percepção de aceitação pelo/a professor/a é maior em adolescentes do sexo feminino) foram comparadas as percepções de aceitação-rejeição pelo/a professor/a entre estudantes do sexo feminino e do sexo masculino.

Tabela 6

Diferenças entre Grupos na Percepção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e no Sexo dos/as Alunos/as

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	T	DF	Nível de Significância
Carinho/Afeto	Masculino	61	20.77	5.11	-	133	.02
	Feminino	74	23.03	6.47	2.21		
Hostilidade/ Agressividade TARQ	Masculino	61	11.28	4.29	3.47	110. 98	.00
	Feminino	74	8.95	3.30			
Indiferença/ Negligência	Masculino	61	11.95	3.80	1.56	121. 4	.12
	Feminino	74	10.97	3.38			
Rejeição Indiferenciada	Masculino	61	7.98	3.26	3.42	133	.00
	Feminino	74	6.23	2.69			
Rejeição Global	Masculino	61	50.44	12.79	3.25	133	.00
	Feminino	74	43.12	13.18			

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Observando a tabela 6 conclui-se que no que diz respeito à percepção de carinho/afeto, de hostilidade/agressividade, de rejeição indiferenciada e de rejeição global, relativamente ao/à professor/a, existem diferenças acentuadas entre jovens do sexo feminino e do sexo masculino. Os alunos apresentam níveis superiores de percepção de hostilidade/agressividade (M=11.28; DP= 4.29), de rejeição indiferenciada (M=7.98; DP= 3.26), e portanto, de rejeição global (M=50.44; DP= 12.79), do que as alunas, que apresentam menores níveis de percepção de hostilidade/agressividade (M=8.95; DP= 3.30), de rejeição indiferenciada (M=6.23; DP= 2.69) e de rejeição global (M=43.12; DP= 13.18). A percepção de carinho/afeto é então maior em alunas (M=23.03; DP= 6.47), comparando com os alunos (M=20.77; DP= 5.11).

De forma a dar resposta ao quarto problema de investigação, que assumiu um carácter exploratório (existem diferenças entre a percepção de aceitação-rejeição relativamente ao sexo do/a professor/a?), foram comparadas as percepções dos/as alunos/as de aceitação-rejeição pelos professores do sexo masculino e pelas professoras do sexo feminino.

Tabela 7

Diferenças entre Grupos na Percepção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a e no Sexo do/a Professor/a

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	T	DF	Nível de Significância
Carinho/Afeto	Masculino	32	22.19	4.58	.19	133	.84
	Feminino	103	21.95	6.37			
Hostilidade/ Agressividade TARQ	Masculino	32	9.81	4.46	-	133	.76
	Feminino	103	10.06	3.79			
Indiferença/Negligência	Masculino	32	11.25	4.00	-	133	.76
	Feminino	103	11.47	3.48			
Rejeição Indiferenciada	Masculino	32	6.84	3.14	-	133	.70
	Feminino	103	7.08	3.07			
Rejeição Global	Masculino	32	45.72	12.28	-	133	.73
	Feminino	103	46.65	13.86			

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

Analisando a tabela 7 não se observam diferenças evidentes em relação às dimensões do carinho/afeto, da hostilidade/agressividade, da indiferença/negligência, da rejeição indiferenciada, e como tal, da rejeição global em professores do sexo masculino, nem em professoras do sexo feminino. Contudo é importante mencionar que os resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que a diferença do número de professores/as do sexo masculino (n=32) e do sexo feminino (n=103) é acentuada.

Passamos de seguida à discussão dos resultados obtidos, na qual se corroboram os dados com a literatura científica.

5. Discussão

No último capítulo da presente investigação contextualizamos os resultados acentuados obtidos, enquadrando-os nas hipóteses de investigação previamente apresentadas. O objetivo principal da investigação efetuada foi compreender a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral dos/as alunos/as.

Posto isto, para a hipótese de investigação de que a percepção de aceitação pelo/a professor/a correlaciona-se positivamente com o ajustamento psicológico dos/as adolescentes, concluiu-se que quanto maior é o desajustamento psicológico do/a aluno/a mais elevada é a percepção de rejeição pelo/a professor/a. Significa isto que se aceita H^1 .

Quando o/a jovem se sente aceite há um melhor desenvolvimento da sua personalidade. O sentimento de rejeição pode então comprometer o ajustamento psicológico, levando à adoção de comportamentos hostis e agressivos, a dificuldades em gerir conflitos, à ausência de respostas emocionais, à elevada dependência das outras pessoas, à baixa autoestima, à instabilidade emocional, à adoção de uma visão pessimista do mundo, a sentimentos de raiva, à vivência de ansiedade, à insegurança, a dificuldades na expressão de amor e carinho e na aceitação do afeto de outras pessoas. Quando o/a jovem tem a percepção que é aceite e acarinhado/a pelo/a seu/sua professor/a, sente-se melhor consigo mesmo/a, gosta de si mesmo/a, aprova e aceita as suas atitudes e os seus comportamentos, está confortável consigo mesmo/a, sente-se orgulhoso/a de quem é, sente-se respeitável e valoriza-se, logo um bom ajustamento psicológico está expressivamente correlacionado com a sensação de aceitação. A percepção de que o/a aluno/a é aceite e apoiado/ pelo/a seu/sua professor/a é promotora de bem-estar psicológico e um/a aluno/a que seja psicologicamente bem ajustado/a terá a tendência para perceber o/a professor/a de forma positiva (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010; Rohner, 1975; Rohner, 1986; Parmar, & Rohner, 2010; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).

Relativamente à hipótese de investigação de que a percepção de aceitação pelo/a professor/a correlaciona-se positivamente com o desenvolvimento moral dos/as alunos/as, verificou-se que quanto maior é o desenvolvimento moral dos/as jovens maior é a percepção de aceitação do/a professor/a. Sendo assim aceita-se H^2 .

A empatia é uma competência social importante que favorece relações saudáveis e o ajustamento psicológico, impedindo assim a adoção de comportamentos antissociais e

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

40

agressivos. A interiorização de normas morais é mediada por relações afetivas calorosas, que se estabelecem ao longo do desenvolvimento, numa primeira fase com as figuras parentais, e posteriormente com outras figuras significativas. O/A professor/a apoia, respeita as limitações, promove segurança, confiança e melhora o autoconceito, de forma a tornar os/as seus/suas alunos/as mais respeitantes e melhores seres no geral. O processo educativo, por ser interativo, apenas é efetivado através das relações vivazes estabelecidas entre o/a professor e os/as alunos/as. Habitualmente os/as jovens apropriam-se do discurso e da ação do/a professor/a, para construir os seus próprios valores morais, sendo por isso então essencial que na relação estabelecida entre estes/as agentes não se vivenciem momentos negativos de elevada apatia, de descredibilidade nas competências pessoais e académicas, de sentimentos de inferioridade, etc.. O/A professor/a auxilia a construção da capacidade de entendimento da experiência subjetiva de outras pessoas, ou seja, ajuda os/as seus/suas alunos/as a viverem os sentimentos dos/as demais (Martins, 2010; Vasconcelos, Silva, Martins, & Soares, 2005; Souza, & Placco, 2008; Pavarino, Prette, & Prette, 2005).

Quanto à terceira hipótese de investigação, ou seja, a percepção de aceitação pelo/a professor/a é maior em adolescentes do sexo feminino, constatou-se que os alunos apresentam níveis superiores de percepção de hostilidade/agressividade, de rejeição indiferenciada, e portanto, de rejeição global, do que as alunas. A percepção de carinho/afeto é então maior em alunas, o que nos leva a aceitar H³.

A afetividade interfere diretamente na construção das interações entre o/a professor/a e o/a aluno/a, na medida em que um ambiente afetuoso, o surgimento e o crescimento de sentimentos positivos, o fortalecimento dos laços afetivos e a interação em grupo facilitam o sucesso das atividades propostas pelo/a professor/a. Apesar de vários estudos comprovarem que no geral os/as jovens se sentem aceites pelos/as seus/suas professores/as, a rejeição, que se associa a uma sensação emocional interna de inimizade, raiva e/ou ressentimento, potencializadora da agressão, é mais sentida por rapazes, que relatam mais experiências de rejeição que as raparigas (Lima, & Silva, 2010; Rohner, 1975; Rohner, 1986; Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Tulviste, & Rohner, 2010).

Relativamente ao problema 4, procurou-se conhecer diferenças nos contributos de professores/as de ambos os sexos para um melhor ajustamento psicológico e desenvolvimento moral em alunos/as. Não se observaram diferenças acentuadas em relação às dimensões do carinho/afeto, da hostilidade/agressividade, da indiferença/negligência, da rejeição indiferenciada, bem como da rejeição global em professores do sexo masculino, nem em

professoras do sexo feminino. No entanto é essencial recordar que os resultados devem ser analisados com prudência, uma vez que a diferença do número de professores/as do sexo masculino e do sexo feminino é expressiva.

Resumindo a influência que a sensação de aceitação pelos/as professores/as exerce no ajustamento psicológico e na empatia dos/as alunos/as mostrou-se evidente em diversos estudos, como já constatámos. Os/As professores/as são considerados/as agentes importantes na promoção do bem-estar dos/as seus/suas alunos/as, e por isso, quanto maior a percepção de carinho/afeto e quanto menor o entendimento de hostilidade/agressividade, de indiferença/negligência e de rejeição indiferenciada, melhor será o desajustamento psicológico e o desenvolvimento moral dos/as jovens (Najam, & Majeed, 2012; Rohner, 2010; Martins, 2010).

6. Conclusão

A presente investigação procurou aprofundar a temática da relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico e o desenvolvimento moral dos/as alunos/as.

Concluiu-se que o ajustamento psicológico dos/as alunos/as está relacionado com a perceção de aceitação pelo/a professor/a, na medida em que quanto mais rejeitado/a o/a jovem se sente, mais desajustado a nível psicológico fica. O desenvolvimento moral dos/as jovens beneficia também a perceção de aceitação do/a professor/a, ou seja, à medida que os/as alunos/as se sentem acarinhados/as pelos/as seus/suas professores/as, o seu desenvolvimento moral, e portanto, a empatia, sofrem melhorias. A nível de diferenças relativamente ao sexo dos/as jovens notou-se que os alunos apresentaram níveis superiores de perceção de hostilidade/agressividade, de rejeição indiferenciada e de rejeição global, do que as alunas. A perceção de carinho/afeto pelo/a professor/a foi então mais perceptível em alunas.

Ao longo da realização do estudo foram percebidas algumas limitações. O instrumento de recolha de dados, por se tratar de um questionário, naturalmente restringe de forma evidente as respostas e as informações dadas pelos/as alunos/as, que poderiam por sua vez enriquecer o estudo, ao introduzir novas variáveis que considerassem úteis. Uma outra limitação relaciona-se com o facto de a amostra não ser diversificada e se reduzir apenas a alunos/as de duas escolas, e o número de questionários recolhidos ser relativamente reduzido, o que impossibilita a generalização dos resultados para a população em geral. A diferença notória no número de respostas respeitantes a professores e professoras impossibilitou também uma análise fiável dos resultados, pelo que é necessário alguma consideração na sua interpretação. É igualmente importante referir que o IRI apresentou baixos valores no alpha de Cronbach, pelo que a sua consistência interna ficou um pouco comprometida.

A nível de dificuldades foi difícil estabelecer contactos com diferentes escolas, devido à sua ausência de resposta e/ou ao desinteresse ou impossibilidade em participar no estudo. Apesar desse inconveniente a maioria dos/as alunos/as inquiridos/as mostraram-se interessados/as e disponíveis em participar e em fazer a sua contribuição na presente investigação.

Com este estudo foi possível aprofundar um pouco o conhecimentos acerca das relações entre professores/as e alunos/as, que começaram a ser estudadas recentemente. É importante a realização de investigações neste âmbito, uma vez que atualmente os/as jovens

permanecem cada vez mais tempo em escolas, tornando-se o tempo passado em família mais reduzido. O/A professor assume assim um papel importante nas suas vidas, logo é fundamental a realização de mais investigações empíricas nesta área, abordando a temática da aceitação-rejeição interpessoal.

Seria interessante no futuro adicionar a variável da aceitação-rejeição parental no estudo, de forma a compararem-se os resultados das influências das diferentes figuras educativas no ajustamento psicológico e no desenvolvimento moral dos/as jovens. Seria também curioso ficar a conhecer a percepção dos/as professores/as acerca da sua influência no ajustamento psicológico e desenvolvimento moral dos/as seus/suas alunos/as. Por último seria interessante fazer uma comparação de grupos para se apurarem algumas diferenças. Poderia por exemplo saber-se se existem grandes diferenças na percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral em alunos/as de escolas de ensino regular, de ensino profissional, de ensino privado e escolas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Finalizando é importante transmitir à comunidade científica, bem como à sociedade em geral, que o/a professor/a já não pode ser considerada a figura que transmite conhecimentos e conteúdos programáticos aos/às seus/suas alunos/as. Ele/a é uma figura que vai muito mais além disso. Contribui para a formação profissional e formação pessoal dos/as jovens, daí a sua importância na formação da personalidade, no auxílio do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Referências Bibliográficas

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O Lugar da Afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Belotti, S., & Faria, M. (2010). Relação Professor-Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-12. Retrieved from <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/salua.pdf>
- Brendgen, M., Bukowski, W., Wanner, B., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2007). Verbal Abuse by the Teacher During Childhood and Academic, Behavioral, and Emotional Adjustment in Young Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 26-38. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.26
- Davis, M. (1980). *A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*. Austin: University of Texas.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z., Börkan, B., & Sahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self-Concept, and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295-309. doi: 10.1177/1069397110366670
- Ferrari, I., & Araújo, R. (2005). O Mal-Estar do Professor Frente à Violência do Aluno. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 5(2), 261-280.
- Formiga, N. (2010). Hábitos de Lazer e Condutas Desviantes: Testagem de um Modelo Teórico em Jovens. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 394-414.
- Formiga, N. (2011). Teste de um Modelo Casual entre Valores Humanos e Condutas Desviantes em Jovens. *Salud & Sociedad*, 2(1), 80-88.

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Formiga, N. (2012a). Atributos dos Comportamentos Culturais e Condutas Desviantes: Verificação de um Novo Modelo Casual em Jovens. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 32(82), 112-127.

Formiga, N. (2012b). Socialização Ética, Sentimento Anômico e Condutas Desviantes: Verificação de um Modelo Teórico em Jovens. *Salud & Sociedad*, 3(1), 32-48.

Formiga, N. (2012c). Tipo de Orientação Cultural e Empatia em Brasileiros: Verificação de Um Modelo Teórico. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(2), 139-161.

Formiga, N. (n.d.). Afiliação com os Pares Sócio-Normativos e Condutas Desviantes.

Formiga, N., & Gouveia, V. (2005). A Predição das Condutas Anti-Sociais e Delitivas em Jovens Baseado nos Valores Humanos. *Revista de Psicologia da UnC*, 2(2), 103-114.
Retrieved from http://www.vvgouveia.net/en/images/Gouveia_2005_a_predicao_das_condutas_anti-sociais_e_delitivas_em_jovens_baseado_nos_valores_humanos.pdf

Formiga, N., Aguiar, M., & Omar, A. (2008). Busca de Sensação e Condutas Anti-Sociais e Delitivas em Jovens. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(4), 668-681.

Formiga, N., Omar, A., & Aguiar, M. (2010). Busca de Sensação e Uso Potencial de Drogas em Universitários Brasileiros. *Psic. Rev.*, 19(1), 97-118.

Franco, V., & Bacelar-Nicolau, H. (2008). Autoconceito dos Professores: Principais Factores Usando Modelos de Análise de Dados Multivariada. *Educar*, 32, 161-179.

Galvão, L. (2010). *Desenvolvimento Moral e Empatia: Medidas, Correlatos e Intervenções Educacionais* (Tese de Doutorado).

Galvão, L., Camino, C., Gouveia, V., & Formiga, N. (2010). Proposta de uma Medida de Empatia Focada em Grupos: Validade Fatorial e Consistência Interna. *Psico*, 41(3), 399-405.

- Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes
- Khan, S., Haynes, L., Amstrong, A., & Rohner, R. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, Academic Achievement, and School Conduct of Middle School Students in the Mississippi Delta Region of the United States. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 283-294. doi: 10.1177/1069397110368030
- Lima, M., & Silva, D. (2010). A Importância da Afetividade na Construção das Interações entre Professores e Alunos nas Aulas de Educação Física. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 9(2), 23-30.
- Macedo, A., & Bello, O. (2013). Desenvolvimento Moral do Adolescente Inserido em Contexto Escolar: É Possível Medir o Raciocínio e o Juízo Moral do Aluno Adolescente? *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, 1(1), 4-18.
- Martinho, M. (2012). *O Papel das Memórias Positivas Precoces nos Estilos de Vinculação e Estados Emocionais Negativos dos Adolescentes* (Dissertação de Mestrado).
- Martins, M. (2010). *Contributos da Psicologia do Desenvolvimento Moral para a Educação para a Cidadania*. (I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”).
- Najam, N., & Majeed, R. (2012). Relationship Between Depression and Attachment in Pakistani Children and Adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(1), 115-124.
- Nascimento, A. (2008). *Escola: Cultura e Convivência Cotidiana (Uma Análise da Cultura Escolar no Âmbito da Convivência em Sala de Aula* (Programa de Desenvolvimento Educacional).
- Nunes, A., & Branco, A. (2007). Desenvolvimento Moral: Novas Perspectivas de Análise. *Psicol. Argum.*, 25(51), 413-424.
- Oliveira, R. (n.d.). Valores Cultivados na Escola Sobre a Ótica dos Educadores do Campo: Uma Experiência com Programa Escola Ativa no Município de Mamanguape – PB.

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Parmar, P., & Rohner, R. (2010). Perceived Teacher and Parental Acceptance and Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Going Adolescents in India. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 253-268. doi: 10.1177/1069397110367613

Pavarino, M., Prette, A., & Prette, Z. (2005). O Desenvolvimento da Empatia como Prevenção da Agressividade na Infância. *Psico*, 36(2), 127-134.

Pieretti, J. (2010). *Da Heteronomia à Autonomia: Ambiente Escolar e Desenvolvimento Moral* (Dissertação de Mestrado).

Resende, P. (2011). *Dissonância entre Cognição e Ação Moral na Conduta Académica e sua Relação com o Nível de Desenvolvimento Moral* (Dissertação de Mestrado).

Ribeiro, P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi.

Rohner, R. (1975). *They Love Me, They Love Me Not: A Worldwide Study of the Effects of Parental Acceptance and Rejection*. New Haven: CT: HRAFLEX Press.

Rohner, R. (1986). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Rohner, R. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, Achievement and Behavior of School-Going Youths Internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849

Rohner, R., & Khaleque, A. (2005). *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. Storrs, CT: Rohner Research Publications.

Rohner, R., Khaleque, A., Elias, S., & Sultana, S. (2010). The Relationship Between Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239-252. doi: 10.1177/1069397110366900

Rohner, R., 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), 269-289. doi: 10.1177/1069397110366935

Silva, A. (2013). Disciplina na Escola: Reflexões sobre a Realidade Portuguesa. *Interfaces Científicas – Educação*, 1(3), 55-69.

Silva, C. (2006). A Relação Dinâmica Transferencial entre Professor-Aluno no Ensino. *Ciências & Cognição*, 8, 165-171. Retrieved from http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v08/cec_vol_8_m32696.pdf

Siqueira, J., & Vendramini, C. (2012). Agressividade e Inteligência na Adolescência. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(2), 215-232.

Souza, V., & Placco, V. (2008). Educação, Valores Morais e a Visibilidade Social no Desenvolvimento do Sujeito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(2), 129-142.

Tacca, M., & Branco, A. (2008). Processos de Significação na Relação Professor-Alunos: Uma Perspectiva Sociocultural Construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.

Taille, Y. (2007). Desenvolvimento Humano: Contribuições da Psicologia Moral. *Psicologia USP*, 18(1), 11-36

Tulviste, T., & Rohner, R. (2010). Relationships Between Perceived Teachers` and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 222-238. doi: 10.1177/1069397110366797

Vasconcelos, A., Silva, A., Martins, J., & Soares, L. (2005). *A Presença do Diálogo na Relação Professor-Aluno* (V Colóquio Internacional Paulo Freire).

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Anexos

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Anexo A - Autorização das Escolas

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Pedido de Autorização

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

Eu, Joana Sofia Rodrigues de Sousa e Silva, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Superior da Maia (ISMAI), encontro-me a realizar a dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Luís Baptista de Sá Machado e da Professora Doutora Márcia Helena de Sá Marques da Silva Machado. De acordo com os objetivos propostos, pretendo verificar se as relações interpessoais entre professores/as e alunos/as se relacionam com o ajustamento psicológico e empatia.

Venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para ministrar questionários aos/às vossos/as alunos/as, que não terão qualquer tipo de custos. A participação dos/as alunos/as na investigação é voluntária, podendo desistir a qualquer instante se sentirem desconforto. Será sempre salvaguardado o anonimato e a confidencialidade dos/as mesmos/as, por questões de ética profissional, com fins de investigação científica.

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

Qualquer dúvida poderei esclarecê-la, cedendo para o efeito os meus contatos pessoais (e-mail: _____ / Telemóvel: – _____).

A investigadora

(Joana Sofia Rodrigues de Sousa e Silva)

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Anexo B - Autorização dos/as Encarregados/as de Educação

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Pedido de Autorização

Exm.º/Exm.ª Encarregado/a de Educação

Eu, Joana Sofia Rodrigues de Sousa e Silva, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Superior da Maia (ISMAI), encontro-me a realizar a dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Luís Baptista de Sá Machado e da Professora Doutora Márcia Helena de Sá Marques da Silva Machado. De acordo com os objetivos propostos, pretendo verificar se as relações interpessoais entre professores/as e alunos/as se relacionam com o ajustamento psicológico e empatia.

Venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para ministrar questionários aos/às vossos/as educandos/as, que não terão qualquer tipo de custos. A participação dos/as alunos/as na investigação é voluntária, podendo desistir a qualquer instante se sentirem desconforto. Será sempre salvaguardado o anonimato e a confidencialidade dos/as mesmos/as, por questões de ética profissional, com fins de investigação científica.

Qualquer dúvida poderei esclarecê-la, cedendo para o efeito o meu contato pessoal (e-mail: _____).

____ de _____ de 2014

(A investigadora)

Após a leitura do consentimento, eu _____, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____, a frequentar a escola no _____ (ano e turma), autorizo o/a meu/minha educando/a a participar no referido estudo de investigação.

____ de _____ de 2014

(Encarregado/a de Educação)

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Anexo C - Consentimento Informado dos/as Alunos/as

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Relações interpessoais entre professores/as e alunos/as, ajustamento psicológico e empatia

Consentimento informado

A presente investigação, realizada pela mestranda Joana Sofia Rodrigues de Sousa e Silva, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Superior da Maia (ISMAI), tem como objetivo central compreender como as relações interpessoais entre professores/as e alunos/as se relacionam com o ajustamento psicológico e empatia.

A tua participação, que não tem qualquer tipo de custos, é voluntária e muito importante. Se te sentires desconfortável podes desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento. Os dados recolhidos são confidenciais e serão mantidos sob anonimato, destinando-se apenas a fins de investigação científica.

_____ de _____ de 2014

(A investigadora)

Após a leitura do consentimento informado, eu _____,
a frequentar a escola no _____ (ano) declaro que tomei conhecimento dos objetivos da investigação e concordo em participar na mesma.

_____ de _____ de 2014

(O/A aluno/a)

Percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Anexo D - Folha de Rosto do Questionário

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes



Relações interpessoais entre professores/as e alunos/as, ajustamento psicológico e empatia

Antes de iniciar

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

A tua participação é voluntária.

Se sentires desconforto podes desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento.

Todas as informações fornecidas são anónimas e confidenciais.

Obrigada pela colaboração e ajuda

Joana Sofia Silva

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Anexo E - Questionário Sociodemográfico

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

Instruções para o preenchimento do questionário

O questionário é anónimo e absolutamente confidencial.

Não há qualquer tipo de custos envolvidos.

As informações recolhidas destinam-se a investigação científica.

A tua participação é voluntária.

Lê todas as questões antes de responderes.

Responde a todas as questões com o máximo de sinceridade, assinalando com uma circunferência a resposta. Exemplo: 3

Obrigada pela tua colaboração!

1. Idade: _____ (anos)

2. Sexo:

1. Masculino.

2. Feminino.

3. Ano de escolaridade: _____

4. Habilitações literárias da mãe: _____

5. Habilitações literárias do pai: _____

6. Profissão da mãe: _____

7. Profissão do pai: _____

8. Relativamente à tua família, indica, aproximadamente, o nível socioeconómico:

1. Muito baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Elevado	5. Muito elevado
----------------	----------	----------	------------	------------------

9. Já alguma vez reprovaste?

1. Sim.

2. Não.

Perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a sobre o ajustamento psicológico e desenvolvimento moral de adolescentes

9.1. Se sim, quantas vezes e em que ano/s de escolaridade: _____

10. Quais foram as tuas notas no 3º período do último ano letivo?

Se não tiveste alguma disciplina que consta na lista risca-a (ex.: ~~Educação Moral e Religiosa~~) e se tiveste alguma disciplina que não conste na lista acrescenta.

Disciplina	Nota
Ciências Naturais	
Educação Física	
Educação Moral e Religiosa	
Educação Tecnológica	
Educação Visual	
Físico-Química	
Geografia	
História	

Disciplina	Nota
Inglês	
Língua Estrangeira II (Francês, Espanhol)	
Matemática	
Português	
Tecnologias da Informação e Comunicação	
Outra:	