



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

## Autonomia e Autoridade em Contexto Escolar

João Daniel de Sousa Graça

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:  
Professora Doutora Manuela Calheiros  
ISCTE - IUL

Julho, 2009



## Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Manuela Calheiros, minha orientadora, por ter, ao longo deste processo, considerado os meus interesses e motivações, ao mesmo tempo que manteve um misto de disponibilidade e exigência.

Um sincero e profundo agradecimento aos membros do Conselho Executivo, docentes e alunos da Escola Secundária de Camões, pelo interesse e abertura que manifestaram desde o primeiro contacto. A todos, fica a mensagem de que assumiram uma postura exemplar, sem a qual a realização do presente trabalho não teria sido possível.

Estou também grato às minhas irmãs pela alegria que me dão e, particularmente, à minha mãe, por acreditar em mim e no meu potencial. Espero ser sempre digno de tal confiança.

Aos meus avós, um agradecimento pelo apoio e investimento na minha formação.

À Sara, pelo indispensável afecto.

À Joana, pelas preciosas sugestões que me deu.

A todos os que me foram próximos nos últimos cinco anos, pela amizade e bem-estar que me proporcionaram.

## Resumo

A acção educativa, enquanto processo de transmissão de conhecimento, baseia-se fundamentalmente em mecanismos de influência social. Neste contexto, o presente trabalho pretende contribuir para uma melhor compreensão dos factores que influenciam estes mecanismos, mais concretamente ao nível da legitimação dos professores enquanto figuras investidas de autoridade.

Para cumprir este propósito, procedeu-se à operacionalização das variáveis Autonomia, Suporte da autonomia e Legitimidade percebida através do recurso a três questionários, aplicados a uma amostra de estudantes do ensino secundário (N=171).

Os resultados obtidos indicam, em primeiro lugar, que a legitimidade que os adolescentes reconhecem aos seus professores varia em função da sua percepção de suporte da autonomia (i.e., do nível em que estes consideram os seus interesses, fornecem opções e minimizam o recurso a estratégias de coerção). Além disso, sugerem ainda que indivíduos com elevados níveis de autonomia, quando inseridos em contextos que entendem como controladores, reconhecem menor legitimidade às figuras de autoridade responsáveis por esse mesmo controlo, em comparação com indivíduos com baixos níveis de autonomia. Por outro lado, um elevado nível de percepção de suporte da autonomia anula a diferença verificada entre os dois grupos.

As evidências encontradas acentuam, assim, a importância das componentes relacionais para a legitimação das figuras de autoridade, e sugerem ainda que os jovens mais autónomos vêem os contextos controladores como uma ameaça à sua autonomia, regulando esta ameaça através da rejeição da legitimidade da autoridade responsável por esse controlo.

Palavras-chave: Autonomia; Autoridade; Legitimidade percebida; Suporte da autonomia.

**3020** Group & Interpersonal Processes

**3560** Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

## Abstract

The educational activity, as a knowledge transmission process, is essentially based on mechanisms of social influence. In this context, the present work is set to contribute for the attainment of a better understanding of the factors that influence these mechanisms, specifically regarding to the legitimacy of teachers as entities vested by authority.

To accomplish this goal, a sample of adolescent students attending a public school (N=171) completed three questionnaires that intended to measure the variables Autonomy, Autonomy support, and Perceived legitimacy.

The first finding was that the legitimacy that students' acknowledge to their teachers is influenced by the degree in which they perceive their teachers' conduct in terms of autonomy support (that is, the extent in which they consider their needs, provide options and minimize the use of coercion strategies). In addition, results also suggested that individuals with high levels of autonomy, when in contexts that they perceive as highly coercive, perceive the authority entities has being less legitimate, when compared to individuals with low levels of autonomy. On the other hand, high levels of autonomy support neutralize the difference observed within the two groups.

These findings emphasize the importance of relational elements to the legitimacy of individuals in positions of authority, and suggest that highly autonomous adolescents perceive coercive environments as a threat to their autonomy, reacting to this threat by denying the legitimacy of the authority responsible by that control.

Keywords: Autonomy; Authority; Perceived legitimacy; Autonomy support.

**3020** Group & Interpersonal Processes

**3560** Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

# Índice

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	3
2.1 AUTONOMIA NOS ADOLESCENTES .....	3
2.1.1 Autonomia cognitiva.....	4
2.1.2 Autonomia emocional.....	5
2.1.3 Autonomia funcional .....	7
2.1.4 Desenvolvimento da autonomia.....	9
2.2 SUPORTE DA AUTONOMIA.....	10
2.2.1 Suporte da autonomia em contexto escolar .....	11
2.3 AUTORIDADE.....	12
2.3.1 Autoridade em contexto escolar.....	14
2.3.2 Rejeição da autoridade.....	15
<b>3. OBJECTIVOS E HIPÓTESES</b> .....	19
<b>4. MÉTODO</b> .....	23
4.1 PARTICIPANTES.....	23
4.2 INSTRUMENTOS .....	23
4.3 TRADUÇÃO DOS INSTRUMENTOS .....	27
4.4 PROCEDIMENTO .....	27
<b>5. RESULTADOS</b> .....	28
5.1 HIPÓTESE 1 .....	28
5.2 HIPÓTESE 2 .....	30
5.3 HIPÓTESE 3 .....	31
<b>6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES</b> .....	34
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	40
<b>ANEXOS</b> .....	48
ANEXO I – Instrumentos .....	49
ANEXO II – Estrutura factorial do Questionário de Autonomia nos Adolescentes .....	56

# 1. INTRODUÇÃO

---

A educação é um dos maiores desafios da humanidade.

Duzentos mil anos. Em termos genéticos, o ser-humano, tal como o conhecemos hoje, surgiu no continente africano há cerca de duzentos mil anos atrás. Geneticamente, não somos significativamente diferentes das pessoas que povoavam o planeta nessa altura. De resto, o que mudou? Quase tudo. Recorrendo à manipulação do meio envolvente, o ser-humano conseguiu aliar o seu potencial genético a um progressivo domínio de formas cada vez mais complexas de tecnologia (desde a caça à agricultura, da alquimia à química, da exploração territorial à exploração espacial). Este progresso observado ao nível tecnológico implicou, necessariamente, o domínio de várias áreas do conhecimento. Por outras palavras, implicou a *transmissão* de um conjunto de conteúdos culturalmente partilhados e validados.

Cento e noventa e cinco mil anos. Foi o tempo que, enquanto espécie, demorámos a construir e implementar uma base de conhecimento partilhado que nos permitiu criar sociedades grandes e complexas baseadas na domesticação das plantas e animais – as primeiras formas de civilização. Foi o tempo que demorámos a inventar a escrita enquanto sistema de comunicação e estruturação da experiência humana. As implicações destes acontecimentos para a *transmissão, validação e acumulação* do conhecimento são evidentes. Com efeito, a evolução cultural do ser-humano, bem como as suas capacidades de inovação tecnológica, dependem inteiramente da manutenção deste processo.

Se o conhecimento não for transmitido e perder o seu carácter cumulativo, estará condenado à estagnação e, eventualmente, ao retrocesso. Se deixar de ser validado, estará exposto à perpetuação de todo o género de erros e enganar. A educação é o processo responsável pela manutenção destes mecanismos, particularmente os dois primeiros – transmissão e acumulação. Por esta razão, faz sentido afirmar que a educação é um dos maiores desafios da humanidade – enquanto espécie, precisámos de duzentos mil anos de história para chegar onde estamos hoje, em termos de cultura e conhecimento. Não os desperdicemos.

Assumindo-se como ciência de carácter não meramente descritivo, mas também reflexivo e interventivo, quais os contributos que a psicologia social pode prestar a esta causa? Como processo de transmissão de conhecimento, a acção educativa assenta fundamentalmente em mecanismos de influência social. Cabe aos professores, investidos de autoridade para tal, influenciar as crenças e os comportamentos dos alunos para que estes

integrem os conteúdos estipulados e atinjam os objectivos de aprendizagem. Embora existam inúmeras estratégias e correntes pedagógicas com orientações divergentes, a eficácia de todas elas depende de um factor em comum – a disposição dos alunos para aceitarem as decisões e directrizes dos professores. Caso este pressuposto não se verifique, qualquer tentativa de influenciar as suas crenças e comportamentos estará, à partida, comprometida.

Efectivamente, os alunos nem sempre cooperam. Muitas vezes recusam-se, directa ou indirectamente, a seguir as orientações dos professores – desde a rejeição de tarefas mais simples como estudar e realizar os exercícios estipulados, à adopção explícita de comportamentos de confrontação. Muitos destes casos acabam por ser encarados na óptica da (falta de) motivação e oposição ao ensino, servindo esta categorização para justificar eventuais insucessos e/ou incapacidades de adaptação dos alunos ao sistema vigente. No entanto, estas atribuições genéricas não contribuem para uma melhor compreensão da negociação da legitimidade que os alunos reconhecem aos professores enquanto agentes educativos. Neste sentido, o presente trabalho pretende contribuir para o estudo dos factores que influenciam a relação entre alunos e professores, verificando se a percepção que os jovens detêm acerca destes, enquanto figuras investidas de autoridade, é influenciada pelas estratégias de relacionamento interpessoal a que recorrem no exercício do seu poder.

Por outro lado, se é verdade que uma das tarefas mais importantes a realizar durante a adolescência é o desenvolvimento da autonomia individual, convém enquadrar este valor no domínio escolar, onde o consentimento e a obediência acrítica às orientações das figuras investidas de autoridade são, por vezes, reforçados. É necessário criar um espaço que permita ao jovem afirmar construtivamente a sua autonomia, enquadrando esta tarefa nos objectivos educativos da escola e no papel fundamental de transmissão do conhecimento que esta desempenha. Deste modo, de acordo com uma perspectiva centrada no indivíduo, interessa também saber de que forma e em que condições as suas características individuais interagem com as diferentes estratégias de relacionamento interpessoal a que as figuras de autoridade recorrem, na legitimidade que o primeiro lhes reconhece.

De forma a cumprir estes propósitos e concretizar a presente reflexão, procede-se, no presente trabalho, à adopção da estrutura que tradicionalmente orienta as iniciativas de investigação social – nomeadamente ao nível da revisão de literatura, metodologia, análise dos dados e discussão dos resultados.



## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---

### *2.1 Autonomia nos adolescentes*

Quando nasce, o ser-humano é totalmente dependente de alguém que lhe satisfaça as suas necessidades (normalmente o progenitor). À medida que se vai desenvolvendo, caminha gradualmente para um estado de relativa independência, no sentido em que deixa de depender inteiramente de terceiros para que consiga sobreviver. Vai também construindo, progressivamente, as bases do pensamento próprio e auto-estima, criando condições para conduzir uma vida auto-determinada. Ryan e Deci (2000) identificam a autonomia como uma das três necessidades psicológicas básicas, sendo essencial para a saúde mental, motivação e bem-estar psicológico (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000). Existem até evidências de que a necessidade de autonomia é inata e universal, assumindo uma importância chave nos mais variados contextos e culturas (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003). De facto, o conceito de autonomia tem assumido um papel central na compreensão do funcionamento do ser-humano (Ryan & Deci, 2006), particularmente na adolescência (Pardeck & Pardeck, 1990).

Um dos elementos que marcam a transição da adolescência para a vida adulta é precisamente o desenvolvimento da autonomia (Noom, 1999), com implicações ao nível do ajustamento psicossocial (Hoffman, 1984; Noom, Dekovic, & Meeus, 1999), formação da identidade (Frank, Pirsch, & Wright, 1990), capacidade de tomar decisões (Beckert, 2007), resistência a pressões dos grupos de pares (Steinberg & Silverberg, 1986), auto-estima (Noom, 1999), comportamento pró-social (Gagné, 2003) e comportamentos de risco (Turner, Irwin, Tschann, & Millstein, 1993).

Apesar da sua reconhecida importância, este conceito suscita alguma discórdia quanto à sua definição. Ao longo dos anos, foi alvo de diversas operacionalizações. Já foi medido, por exemplo, enquanto independência funcional (Hoffman, 1984), auto-regulação (Markus & Wurf, 1987), maturidade psicossocial (Greenberger, Josselson, Knerr, & Knerr, 1975), mobilidade (Ferreira & Castro, 1994), individuação (Steinberg & Silverberg, 1986) e auto-determinação (Deci & Ryan, 1987). Talvez este facto justifique que os estudos sobre a autonomia nos adolescentes tenham sido, durante muitos anos, desenvolvidos de forma não cumulativa, com prejuízos para a formulação de uma base teórica robusta e partilhada. Efectivamente, ao observar tal diversidade de operacionalizações, não surpreende que a definição do conceito de autonomia tenha estado no centro de algumas discussões académicas

(e.g., Lamborn & Steinberg, 1993; Ryan & Lynch, 1989). Recentemente, assiste-se a um maior esforço integrativo, com o desenvolvimento de abordagens ecléticas (e.g., Beyers, Goossens, Vansant, & Moors, 2003; Noom, Dekovic, & Meeus, 2001) a reconhecerem as limitações das abordagens unidimensionais de um construto desta natureza.

É neste contexto que Noom (1999) propõe um modelo de autonomia nos adolescentes composto por três dimensões, referente à capacidade do jovem controlar a sua vida. O autor distingue, no estudo deste conceito, uma dimensão cognitiva, uma dimensão emocional e, por fim, uma dimensão funcional. A sistematização das diversas correntes teóricas nestes termos apresenta um elevado valor heurístico, pelo que iremos seguir esta estrutura na presente revisão.

### *2.1.1 Autonomia cognitiva*

De acordo com Beckert (2007), uma das componentes menos estudadas da autonomia na adolescência é a sua vertente cognitiva. Uma das raras excepções é o trabalho de Byrnes, Miller e Reynolds (1999) que, embora não tratando directamente a autonomia, abordam a sua dimensão cognitiva ao relacionar a capacidade de tomar decisões, um dos aspectos centrais da autonomia cognitiva nos adolescentes (Beckert, 2007; Jacobs & Klaczynski, 2002; Noom, 1999), com a auto-determinação. Com efeito, não é difícil reconhecer que muitas das decisões tomadas pelo adolescente terão um impacto muito significativo na forma como se irá desenrolar toda a sua vida adulta. Algumas tornam-se mesmo irreversíveis e implicam consequências potencialmente prejudiciais, como a decisão de se envolver em determinados comportamentos de alto risco. Este facto assume particular importância se considerarmos que durante a adolescência, à medida que a sua independência aumenta, os jovens são chamados a tomar decisões cada vez mais importantes (Miller & Byrnes, 2001).

Para Byrnes e colaboradores (1999), as competências dos adolescentes ao nível da tomada de decisão traduzem-se na capacidade de seleccionar a “melhor opção” disponível (i.e., a opção com maior probabilidade de resultar na satisfação dos objectivos pretendidos). Os autores descrevem este processo enquanto uma sequência de processamento cognitivo que envolve quatro etapas. A primeira corresponde à definição de um objectivo (e.g., ter um bom desempenho num exame); a segunda etapa envolve a prospecção de várias opções para atingir esse mesmo objectivo (e.g., estudar ou recorrer a explicações); o passo seguinte consiste em ordenar as diferentes opções consideradas; e na quarta e última etapa dá-se a selecção da opção melhor posicionada.

Note-se, no entanto, que Tversky e Kahneman (1981) alertaram para o perigo de considerar o processo de tomada de decisão enquanto uma sequência mecanicista e faseada, particularmente em situações quotidianas e familiares, e demonstraram que o ser-humano está sujeito a imensos enviesamentos (cf., Simon, 1955; Tversky & Kahneman, 1973; 1974; 1981).

Atendendo a este facto, o modelo proposto por Miller e Byrnes (2001) já considera eventuais falhas no processo de tomada de decisão, relacionando-as com o nível em que o adolescente é capaz de tomar decisões. No seu trabalho, apresentam um modelo que descreve o processo de tomada de decisão dos adolescentes em três fases. A primeira chama-se fase de geração e envolve a estipulação de um ou mais objectivos; posteriormente surge a fase de avaliação, que implica a ponderação das vantagens e desvantagens das várias opções ao seu dispor, considerando a probabilidade de determinada acção levar ao resultado pretendido; por fim, sucede a fase de aprendizagem, momento em que, após escolhida a opção e verificado o seu efeito, o jovem considera as respectivas consequências e assimila a experiência. As falhas ao longo deste processo podem traduzir-se na incapacidade de definir objectivos, em erros no cálculo das consequências de determinado comportamento, ou mesmo na incapacidade de avaliar correctamente os resultados da acção que seguiu.

Por um lado, o jovem pode não ter acesso aos recursos de que necessita para tomar uma boa decisão (e.g., falta de acesso a informações importantes). Por outro lado, estas falhas podem dever-se à sua incapacidade de decidir de forma adequada (e.g., uma personalidade excessivamente impulsiva que o leva a negligenciar a fase de ponderação dos vários caminhos possíveis). Neste sentido, o adolescente autónomo consegue estabelecer objectivos a partir da sua vontade e tem a capacidade de avaliar as suas opções, desenhar estratégias de acção que o conduzam à obtenção desses objectivos e aprender com as situações passadas.

Noom (1999) considera a autonomia cognitiva em termos bastante semelhantes, ao encarar esta dimensão enquanto a percepção do adolescente daquilo que quer fazer da sua vida, envolvendo a capacidade de avaliar as possibilidades disponíveis, analisar os seus valores pessoais e, em função destes, tomar uma decisão e determinar objectivos pessoais.

### *2.1.2 Autonomia emocional*

A origem do estudo da dimensão emocional da autonomia conta, essencialmente, com o contributo das teorias psicodinâmicas sobre o desenvolvimento do adolescente (Blos, 1985; Freud, 1958). Nesta corrente, a autonomia desenvolve-se a partir de um processo de

separação psicológica entre o jovem e a sua família, reflectindo-se no desenvolvimento de percepções maduras, realistas e equilibradas do adolescente/jovem adulto sobre os seus pais (Lamborn & Steinberg, 1993). Essencialmente, é este processo que irá permitir o aparecimento das bases de um novo conjunto de pensamentos e valores, produto de uma escolha orientada pelo próprio adolescente e não pelos seus pais, que orientavam grande parte das suas escolhas e pensamentos durante a infância. Pode até falar-se num relativo reajuste da distribuição do poder. Segundo Baumrind (1987, citado por Spear & Kulbok, 2004), os adolescentes que não experienciem este sentimento de emancipação estarão quase condenados a uma existência de subordinação em relação aos outros.

Com efeito, alguns autores afirmam que o desenvolvimento saudável da autonomia emocional é promovido pela separação afectiva do adolescente em relação à sua família, onde diminui a necessidade de aceitação e aprovação que sente em relação a esta, ao mesmo tempo que renuncia às ideias infantis que detinha sobre o poder e autoridade infinita dos seus pais (Blos, 1985; Freud, 1958). Seguindo a tendência para encarar a autonomia enquanto separação emocional, Steinberg e Silverberg (1986) procuraram operacionalizar este conceito medindo a ausência de dependências infantis em relação aos pais, bem como a capacidade de reconhecer a sua personalidade enquanto distinta da personalidade dos seus progenitores. Neste sentido, a autonomia emocional do adolescente seria composta pela não-dependência dos pais, a sua individuação, o processo de de-idealização parental e, por fim, a capacidade de reconhecer os seus pais enquanto pessoas além do papel parental.

No entanto, Ryan e Lynch (1989) verificaram que esta operacionalização da autonomia emocional surgia relacionada com sentimentos de insegurança dos adolescentes em relação aos pais, percepção de rejeição parental e menor coesão familiar. Do mesmo modo, Frank, Pirsch e Wright (1990) observaram que alguns itens da escala construída por Steinberg e Silverberg (1986) sugeriam uma relação entre o adolescente e os seus pais marcada pela alienação e desconfiança.

Atendendo a estes factos, a abordagem da autonomia emocional enquanto desvinculação afectiva foi reconsiderada. Ainda assim, a importância do desenvolvimento desta dimensão da autonomia continua a ser sublinhada, devido à posição que ocupa no desenvolvimento da personalidade e auto-conceito do adolescente (Bell & Bell, 2005). Apesar de alguns teóricos continuarem a considerar este conceito enquanto um processo de separação afectiva e psicológica entre o adolescente e a sua família, passaram a rejeitar o seu carácter turbulento e conflituoso (e.g., Clark & Ladd, 2000; Spear & Kulbok, 2004). Este processo, motivado por um impulso/necessidade de maior independência que surge durante a

puberdade, é agora encarado como uma tarefa que deve ser negociada e atingida de forma saudável e tranquila, para que o adolescente emancipado possa atingir uma relativa independência em relação à sua família que lhe permita agir de forma auto-determinada, mas mantendo com esta uma relação positiva.

No entanto, Ryan e Deci (2006) manifestam as suas reservas em aceitar uma conceptualização da autonomia que enfatize os aspectos relacionados com a separação emocional, afirmando que o facto de um indivíduo se identificar com um grupo e agir de acordo com as suas tradições, ou seguir a orientação dos pais valorizando o seu afecto e aprovação, não implica necessariamente um défice de autonomia. Ganham força conceptualizações como a de Noom (1999), que prefere realçar a capacidade do jovem sentir confiança nos seus objectivos pessoais, ao mesmo tempo que demonstra consideração pelos objectivos dos outros, enquanto componentes da autonomia emocional.

Em suma, de acordo com esta visão, o facto de um adolescente ser emocionalmente autónomo não implica a negação das relações significativas, do desejo de ser aceite, ou do seguimento de pessoas ou ideais com os quais se identifique. A autonomia emocional caracteriza-se, isso sim, pela confiança do adolescente nas suas crenças e valores pessoais que lhe permite conduzir a sua vida sem excessivas preocupações de validação social.

### *2.1.3 Autonomia funcional*

Neste momento, será útil recordar um dos princípios básicos das teorias sobre auto-regulação: para um indivíduo se adaptar com eficácia ao meio, é necessário que estabeleça uma relativa percepção de controlo acerca dos seus processos psicológicos e comportamento (cf. Bandura, 1986; Glasser, 1984). É neste contexto que podemos enquadrar a dimensão funcional da autonomia. Neste quadro, a autonomia diz respeito ao comportamento regulado pelo próprio, em oposição ao comportamento regulado por forças externas. A autonomia é, então, observada enquanto auto-determinação.

A corrente teórica que mais tem contribuído para esta abordagem é conhecida como *Self-Determination Theory* (SDT; Deci & Ryan, 1980; 1985) e desenvolveu-se a partir do estudo da motivação (Deci, 1975, citado por Ryan & Deci, 2000; Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981). À medida que evoluiu, foi progressivamente alargando a sua amplitude ao demonstrar a importância da autonomia em inúmeros contextos (Chirkov et al., 2003; Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2006).

De acordo com esta abordagem, o funcionamento autónomo corresponde à acção que é motivada pelo próprio. No entanto, é importante sublinhar que agir de forma autónoma não implica uma total ausência de influências externas. Segundo esta corrente teórica, um acto auto-determinado é um acto que reflecte a vontade de quem o praticou, pelo que uma pessoa pode agir motivada por pressões externas e manter a sua autonomia, desde que esta acção seja realizada de acordo com a sua vontade (Ryan & Deci, 2006). Isto significa que uma pessoa apenas perde a sua autonomia se agir contrariada. Assim, a autonomia não se define pela ausência de pressões ou influências externas num determinado comportamento mas sim pelo consentimento e aceitação dessas mesmas pressões ou influências (Ryan, 1993, citado por Ryan & Deci, 2006).

Considere-se a origem da palavra autonomia. Etimologicamente, a palavra autonomia deriva do grego *αὐτονομία*, que pode ser decomposta em duas palavras distintas – *αὐτός* (autos) significa *o próprio* ou *si mesmo*; e *νόμος* (nomos) significa *lei* ou *regra*. Autonomia, a lei do próprio.

Desta forma, o grau em que o comportamento é autónomo pode situar-se num contínuo entre a heteronomia – “*a lei do outro*”, em que uma pessoa age apenas para evitar punições ou obter recompensas externas – e a autonomia – “*a lei do próprio*”, em que uma pessoa age por interesse próprio ou prazer. Um indivíduo pode agir motivado por forças externas e, à medida que o consentimento aumenta, à medida que aceita e se identifica cada vez mais com a justificação destas acções, o mesmo comportamento vai-se tornando progressivamente mais internalizado, o que se traduz num sentimento de maior autonomia (Ryan & Deci, 2000). De acordo com Williams e Deci (1996), este sentimento de internalização é gradual e ocorre em duas etapas. A primeira, denominada introjecção, diz respeito a uma internalização parcial, situação em que a acção de um indivíduo é conduzida por processos de regulação externa, sem que este os reconheça integralmente como parte de si, mas que operam através de mecanismos internos. Neste caso, as influências não são totalmente aceites mas regulam o comportamento pressionando e coagindo o indivíduo através da ameaça de punições internas (e.g., culpa ou vergonha) e/ou promessa de recompensas internas (e.g., auto-engrandecimento). Por sua vez, a segunda etapa, chamada integração, refere-se a uma internalização total, situação em que as pessoas aceitam a importância de determinado comportamento e integram essa aceitação no seu auto-conceito. É através da integração que regulações que inicialmente eram externas ao indivíduo são harmonizadas com o próprio e passam a ser experienciadas enquanto suas. Quando os processos de regulação se tornam integrados, diminuem os sentimentos de conflito interior e

o comportamento dos indivíduos encontra-se em consonância com a sua vontade. A integração, ao criar um sentimento de maior internalização, cria condições para que comportamentos controlados se tornem autónomos. Este processo de internalização é facilitado por ambientes que promovam possibilidades de escolha e é prejudicado por ambientes onde se verifique uma pressão excessiva para agir e pensar de forma predeterminada (Kuhl & Furhmann, 1998, citados por Ryan & Deci, 2000).

Neste sentido, aplicado aos adolescentes, o conceito de autonomia funcional sublinha a capacidade do jovem desenhar e seguir uma estratégia de acção para atingir os seus objectivos pessoais, pelo que a auto-determinação e capacidade de regular o seu comportamento assumem uma importância central (Noom, 1999).

#### *2.1.4 Desenvolvimento da autonomia*

De acordo com Kremen e Block (1998), as qualidades parentais constituem um factor determinante para o desenvolvimento da autonomia nas crianças e adolescentes. O apoio e incentivo à autonomia, assente numa relação de proximidade entre ambas as partes, resulta numa maior capacidade do jovem em regular o seu comportamento durante a adolescência e início da vida adulta. Existem, efectivamente, fortes evidências de que as relações familiares positivas, caracterizadas por sentimentos de afecto entre o jovem e a sua família, e inseridas em ambientes de segurança, aceitação e suporte emocional, são determinantes para o desenvolvimento saudável da autonomia dos adolescentes (e.g., Grolnick & Ryan, 1989; Noom et al., 1999; Papini & Roggman, 1992; Taub, 1995).

Segundo Noom (1999), o desenvolvimento da autonomia nos adolescentes é um processo dinâmico que envolve não só a qualidade da relação do jovem com os seus pais (i.e., existência de estímulos à independência e individualidade, confiança e qualidade da comunicação) mas também as mudanças biológicas inerentes à própria adolescência (i.e., desenvolvimento físico e cognitivo, maturação sexual). O autor observou, na sua pesquisa, que os jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos demonstravam ter níveis mais elevados de autonomia no que respeita às três dimensões (cognitiva, emocional e funcional), quando comparados com jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos – o que parece reforçar o seu papel enquanto tarefa a realizar durante a adolescência. Com efeito, a adolescência tem sido encarada como uma fase em que os indivíduos começam a explorar e examinar as suas características pessoais, através de um processo de reflexão e descoberta interior que se traduz na formação de um auto-conceito mais diferenciado e

melhor organizado (e.g., Steinberg & Morris, 2001). Além disso, a convergência entre as alterações biológicas, cognitivas e sociais inerentes a esta fase agem como incentivo à reestruturação dos padrões de relacionamento entre o jovem e a sua família, no sentido em que esta lhe confere, progressivamente, maiores possibilidades de participação nas decisões acerca dos assuntos que afectam a sua vida, bem como maior independência e liberdade (Bumpus, Crouter, & McHale, 2001).

Por outro lado, a pesquisa de Noom (1999) indicou ainda que os jovens do sexo masculino revelavam ser mais autónomos do que as jovens do sexo feminino, mas apenas ao nível cognitivo e funcional. De facto, Hare-Mustin e Marecek (1986) afirmam que o desenvolvimento da autonomia não é independente das questões de género relacionadas com a socialização dos mais jovens. Enquanto os rapazes são tendencialmente educados em função de valores como a autonomia, independência e capacidade de distanciamento, as expectativas existentes em relação às raparigas acabam por reforçar a sua dependência e disponibilidade para atender às necessidades dos outros, muitas vezes em prejuízo das suas próprias necessidades. Por esta razão, a autonomia surge, de acordo com as autoras, muitas vezes conotada a traços de personalidade tradicionalmente considerados masculinos. Ainda neste sentido, Bumpus, Crouter e McHale (2001) lembram que, durante a adolescência, existe uma maior pressão para a adopção de comportamentos que se enquadrem nas concepções normativas de masculinidade (i.e., independência; auto-afirmação) e feminilidade (i.e., dependência; submissão), o que se traduz no acentuar das diferenças entre rapazes e raparigas.

## *2.2 Suporte da autonomia*

Embora a autonomia nos adolescentes se enquadre essencialmente em questões relacionadas com a personalidade e o desenvolvimento, quaisquer pensamentos, emoções e comportamentos surgem sempre enquadrados num determinado contexto social. Esse contexto pode consistir num ambiente que suporta a autonomia do indivíduo ou pode, por outro lado, assentar num clima de controlo e restrição. Neste sentido, enquanto um ambiente que suporta a autonomia permite o exercício do pensamento, sentimento e acção correspondentes à vontade individual, um clima de controlo anula o sentimento de livre arbítrio e diminui a percepção de auto-determinação. Uma vez que o sentimento de autonomia se sustenta, essencialmente, na percepção da variedade de opções disponíveis no



meio envolvente, o suporte da autonomia pode ser encarado enquanto disponibilização dessas mesmas opções (Ryan & Connell, 1989).

De acordo com Reeve e Jang (2006), o suporte da autonomia é uma forma de relacionamento interpessoal em que são consideradas as intenções e necessidades das várias partes envolvidas. Williams e Deci (1996) afirmam que isto se verifica quando uma pessoa que ocupa um papel de autoridade assume a perspectiva da outra, reconhece os seus sentimentos e fornece opções e as informações necessárias para a tomada de decisão, ao mesmo tempo que evita recorrer a estratégias de coerção. Por outro lado, um estilo de relacionamento em que um indivíduo que ocupa determinada posição de autoridade impõe pressões e recorre a estratégias de coerção ou aliciamento (geralmente envolvendo o uso explícito de punições e/ou recompensas), resulta num clima percebido enquanto controlador.

### *2.2.1 Suporte da autonomia em contexto escolar*

Williams, Saizow, Ross e Deci (1997) definem o suporte da autonomia em contexto escolar como o grau em que os professores reconhecem a perspectiva dos alunos e encorajam a sua participação proactiva nas actividades de aprendizagem. Já o controlo corresponde ao exercício de pressão sobre os alunos para que estes se comportem e aprendam de determinada forma, seguindo aquilo que lhes é dito e não aquilo em que acreditam. Na mesma linha, segundo Reeve, Jang, Carrel, Jeon e Barch (2004), os climas de aprendizagem que suportam a autonomia promovem uma harmonia entre as necessidades dos alunos e as actividades de aprendizagem, criando oportunidades para que estas sejam guiadas pelos interesses e preferências de cada jovem, oferecendo alternativas e promovendo um sentido de desafio na resolução das tarefas escolares. Por outro lado, os climas de aprendizagem controladores interferem com a motivação dos alunos, salientando uma agenda de ensino pré-determinada que define, *a priori*, o que os alunos devem pensar, sentir e fazer. A adesão dos jovens a esta agenda é então regulada por meio de pressões, recompensas e punições.

Neste sentido, Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981) verificaram que nas aulas cujos professores adoptavam estilos de relacionamento controladores, os alunos revelavam níveis de motivação para aprender inferiores aos alunos cujos professores apoiavam a sua autonomia, bem como menores níveis de auto-estima e auto-eficácia percebida. Também no estudo desenvolvido por Grolnick e Ryan (1989) os alunos que percebiam o meio envolvente enquanto controlador demonstraram ser menos autónomos na aprendizagem e na integração da matéria ensinada. Estes resultados foram suportados por diversas investigações mais

recentes, todas elas evidenciando que climas de aprendizagem que, de acordo com a percepção dos alunos, suportam a autonomia, estão relacionados com melhores resultados ao nível do empenho escolar, motivação intrínseca, bem-estar psicológico, desempenho académico e persistência na escola, quando comparados com climas percebidos enquanto controladores (e.g., Black & Deci, 2000; Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, & Barrett, 1993; Hardre & Reeve, 2003; Miserandino, 1996; Williams & Deci, 1996).

O estudo desenvolvido por Reeve e colaboradores (2004) assume uma particular importância ao demonstrar o sentido desta relação. Efectivamente, uma vez que as conclusões até aí retiradas assentavam principalmente em estudos correlacionais que não permitiam inferir sobre relações de causalidade, o trabalho destes autores veio suprir uma importante lacuna ao demonstrar que o aumento do recurso a estratégias de promoção da autonomia por parte dos professores traduz-se, efectivamente, em melhores resultados por parte dos alunos.

Apesar destes factos, existem evidências de que a maioria dos professores conserva uma atitude mais positiva em relação a estratégias controladoras do que em relação a estratégias que suportem a autonomia (Boggiano, Barrett, Weiher, McClelland, & Lusk, 1987), recorre mais frequentemente a estratégias controladoras do que a estratégias de promoção da autonomia (Newby, 1991) e sente-se frequentemente forçada a implementar estratégias de natureza controladora devido a pressões externas (Pelletier, Seguin-Levesque, & Legault, 2002).

De acordo com Williams e Deci (1996), o recurso a estas estratégias irá reflectir-se na percepção do clima de aprendizagem, por parte dos alunos. Não obstante, esta percepção é também influenciada por factores idiossincráticos, e os estímulos provenientes do meio poderão interagir com a experiência pessoal e traços de personalidade de cada jovem (Ryan & Gronlinck, 1986). Neste sentido, embora possa considerar-se a existência de um clima percebido relativamente partilhado, diferentes indivíduos poderão ter percepções divergentes.

### *2.3 Autoridade*

Uma característica central dos grupos e das organizações é a presença de regras e de figuras investidas de autoridade (Tyler, 1997), que assumem um papel fundamental na organização da vida social (Passini & Morselli, 2009). De facto, na maioria das situações, a acção das figuras de autoridade consegue moldar com relativa eficácia o comportamento dos indivíduos (Tyler & Lind, 1992, citados por Tyler, 1997). Em contexto organizacional,

verifica-se uma tendência generalizada para obedecer às regras instituídas e às decisões tomadas pelas autoridades organizacionais, facto que se deve principalmente à existência de mecanismos de recompensa para actos de obediência e punição para actos de desobediência (Tyler, 1997). Mecanismos desta natureza podem ser observados na maioria das situações que envolvam grupos ou organizações. Com efeito, segundo Passini e Morselli (2009), qualquer tipo de vida colectiva é baseado num sistema de autoridade, podendo este variar em termos de hierarquia e formalidade.

Segundo Weber (1947), o conceito de autoridade refere-se à probabilidade de que as ordens ou decisões de uma pessoa a quem seja reconhecido o direito legítimo de comandar sejam obedecidas. Enquanto o poder social diz respeito à capacidade de controlar o comportamento dos outros, a autoridade refere-se à capacidade de exercer esse poder recorrendo à legitimidade de determinada posição (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2002). Isto significa que o exercício de poder por parte das autoridades (i.e., a capacidade das autoridades influenciarem o comportamento das pessoas), tem como suporte a sua legitimidade. Também Thomson e Holland (2002) definem a autoridade como o exercício de poder legítimo, que não precisa de ser explicado ou defendido. Segundo Tyler (1997), a legitimidade percebida das autoridades é constituída por três elementos. O primeiro corresponde à disposição para aceitar voluntariamente as decisões desta. O segundo elemento refere-se ao sentimento de dever de obediência às regras. Por fim, o terceiro diz respeito à existência de avaliações favoráveis em relação à sua figura.

De acordo com Weber (1947), existem três tipos de autoridade (tradicional, carismática e legal/racional), cada um assente em diferentes fontes de legitimidade. A autoridade *tradicional* baseia-se em crenças socialmente partilhadas que concedem legitimidade às pessoas que se encontram a desempenhar um determinado papel social (e.g., padre), simplesmente porque detêm determinado estatuto<sup>1</sup>. As figuras de autoridade que recorrem a esta fonte de legitimidade, apesar de poderem tomar decisões individuais, arriscam ver a sua posição ameaçada se ultrapassarem os limites do que é tradicionalmente aceite. Por sua vez, a autoridade *carismática* ocorre quando um indivíduo suscita uma forte ligação emocional e possui um elevado prestígio. As figuras de autoridade que recorrem a esta fonte de legitimidade inspiram os outros com a sua personalidade e dedicação, e a sua acção encontra-se menos limitada por regras oficiais ou convenções sociais. A legitimidade

---

<sup>1</sup>O estatuto social diz respeito à posição que um indivíduo ocupa na sociedade. Cada estatuto envolve um determinado conjunto de direitos e deveres que se traduzem no comportamento que é socialmente esperado: o seu papel social (cf. Burr, 2002).

que detêm depende principalmente da capacidade de continuarem a cultivar o interesse na sua pessoa. O terceiro tipo, a autoridade *legal/racional* (também conhecida por autoridade burocrática), suporta-se em regulamentos formais e leis estabelecidas. As figuras de autoridade que recorrem a esta fonte de legitimidade têm o direito institucionalmente estabelecido de controlar o comportamento dos outros, cujo cumprimento é assegurado através punições e/ou recompensas. Posteriormente, Parsons (1947, citado por Pace, 2003) propôs a autoridade *profissional* enquanto quarto tipo de autoridade. Neste caso, a legitimidade baseia-se nas competências profissionais de um indivíduo enquanto perito em determinada matéria, através da sua experiência ou habilitações.

De acordo com o modelo de French e Raven sobre o poder social (French & Raven, 1959; Raven, 1993), uma das seis bases de influência diz respeito precisamente à autoridade legítima. O poder exercido através desta base assenta em normas que permitem aos indivíduos com determinado estatuto social controlar o comportamento dos outros, e pode ter uma grande influência no cidadão comum. A evidência mais explícita diz respeito ao trabalho desenvolvido por Milgram (1974). Numa altura em que os cientistas sociais, com os impactos da 2ª Grande Guerra ainda presentes na memória, se questionavam sobre os limites da influência social, o autor conduziu uma série de estudos em contexto laboratorial onde o participante era solicitado por uma autoridade a aplicar choques eléctricos a um outro indivíduo (cúmplice do investigador). Os resultados demonstraram a tendência do ser humano para ceder aos desígnios das autoridades percebidas enquanto legítimas, mesmo quando as ordens colocadas vão assumidamente contra os seus princípios pessoais.

### *2.3.1 Autoridade em contexto escolar*

A autoridade assume uma importância central no processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar, suportando-se na posição que os professores ocupam e na responsabilidade educativa da escola (Pace, 2003).

De acordo com Metz (1978, citado por Pace & Hemmings, 2007), os professores recorrem a diversas estratégias para assegurarem o exercício do seu poder. Além de sustentarem a sua acção na legitimidade conferida pelo estatuto que detêm, também recorrem a estratégias como a gestão da sala de aula (ao nível da estrutura, espaço físico, regras e rotinas), coerção (através de repreensões e punições), estabelecimento de incentivos e concessão de recompensas em troca de cooperação, e ainda uso da influência pessoal (recorrendo a atributos individuais como o carisma). No entanto, à semelhança do que se vem

verificando nos últimos tempos em relação a outras figuras tradicionalmente detentoras de autoridade, também a legitimidade dos professores é questionada por parte das gerações mais novas, suportando-se mais em questões de respeito e reciprocidade no relacionamento entre ambas as partes do que propriamente em questões de estatuto (Thomson & Holland, 2002). Este facto vai de encontro aos resultados de Tyler (1997), ao sublinhar a importância das componentes relacionais para a percepção de legitimidade da autoridade.

Considerando que o poder exercido de forma legítima é reconhecidamente mais eficiente do que o poder exercido de forma controladora (Tyler, 1990; 1997), torna-se importante evitar a tentação de compensar o declínio da legitimidade conferida pelo estatuto com o aumento do recurso a estratégias controladoras (e.g., repreensões e punições). Efectivamente, segundo Pace e Hemmings (2007), a dinâmica dos relacionamentos interpessoais na sala de aula é complexa e a autoridade dos professores nem sempre é reconhecida pelos alunos, sendo moldada por factores contextuais e construída através de sucessivas negociações entre ambas as partes. Esta dinâmica envolve, frequentemente, conflitos que afectam o equilíbrio da legitimidade e entendimento mútuo, com eventuais prejuízos para a obediência e consentimento dos alunos aos desígnios dos professores.

No entanto, apesar da sua importância para o sucesso do ensino formal, os estudos existentes sobre a autoridade em contexto escolar focam-se essencialmente no efeito das desigualdades sociais e da dominação cultural na resistência dos alunos, sendo a complexidade e a dinâmica da relação entre a autoridade e o indivíduo quase sempre ignoradas, o que resulta numa insuficiente compreensão do conceito (cf. Pace & Hemmings, 2007).

Assim, de acordo com as palavras de Pace e Hemmings (2007): “It is, we argue, imperative that classroom authority and the many factors that shape it in different settings be explicitly considered and investigated to inform practice and policy” (p. 22).

### *2.3.2 Rejeição da autoridade*

As mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais têm levado a um declínio progressivo da influência da tradição e das instituições sociais na formação dos valores sociais (Heelas, Lasch, & Morris, 1996). A evolução observada nas tecnologias de informação e comunicação, a massificação dos meios de comunicação social e o desenvolvimento económico são enormes catalisadores de mudança da configuração social e transmissão de crenças e valores. Paralelamente, à medida que se acentua o declínio da

influência da tradição, ganham força as crenças acerca do valor e capacidade de cada indivíduo, centrando-se a autoridade progressivamente no próprio, com liberdade para tomar as suas próprias decisões (Hamel, Lustiger-Thaler, & Maheu, 2000). Com efeito, as gerações mais novas não reconhecem automaticamente a autoridade de figuras tradicionais como a polícia e líderes religiosos. O respeito destas figuras tem de ser justificado, a autoridade tem de ser conquistada e o mérito tem de ser demonstrado (Thomson & Holland, 2002). Já Friedrich (1958, citado por Pace & Hemmings, 2007) afirmava que o respeito pela autoridade assenta mais no consentimento voluntário do que na submissão.

Com efeito, apesar da tendência que o ser-humano demonstra em respeitar a autoridade, este respeito não é incondicional. Muitas pessoas desrespeitam-na ocasionalmente. Outras desrespeitam-na sucessivamente. Kelman (2006) defende que a relação entre os indivíduos e a autoridade é moldada por uma interacção entre factores contextuais e factores individuais. Os factores contextuais referem-se às diferentes estratégias a que as autoridades podem recorrer para regular o comportamento dos indivíduos (i.e., formulação de regras e sistemas de punição, implementação de sistemas simbólicos e papéis sociais ou apelo à obediência com base em crenças e valores). Já os factores individuais correspondem às orientações pessoais de cada indivíduo em relação ao respeito pela autoridade (i.e., orientação para o cumprimento de regras e receio de punições, orientação para a identificação com o papel social que desempenha ou orientação para a internalização das crenças e valores). Uma pessoa cuja relação com a autoridade assenta principalmente na comunhão de valores, estará menos disposta a ceder a regras, recear punições, cumprir papéis sociais, ou aceitar decisões que vão contra os seus valores pessoais, pois não as percebe como legítimas.

Tyler (1990) demonstrou que a visão das pessoas sobre a legitimidade de uma autoridade legalmente estabelecida influencia a sua disposição para aceitar as decisões desta e molda o comportamento de obediência e conformidade. Quando as pessoas não reconhecem legitimidade a uma autoridade, deixam de sentir a obrigação de a respeitar. De acordo com o autor, esta legitimidade é principalmente influenciada pela percepção de justiça que as pessoas detêm acerca dos procedimentos da autoridade (i.e., a percepção de justiça procedimental). Se sentirem que tiveram a oportunidade de participar nos processos de tomada de decisão, apresentar os seus argumentos, ser ouvidas e considerarem que as suas perspectivas são apreciadas, estarão mais receptivas a aceitar os desígnios da autoridade em causa.

Este facto torna-se evidente se considerarmos o exemplo dos regimes democráticos, cujo princípio base é a participação dos cidadãos na escolha das estruturas de poder. É essa oportunidade de participação que confere aos que ocupam a posição de autoridade a legitimidade para governarem a esfera pública da vida dos cidadãos que os elegeram.

Num estudo posterior, Tyler (1997) verificou também que quando as pessoas se sentem valorizadas e respeitadas submetem-se mais facilmente à acção das autoridades. Caso contrário, pode haver espaço para a rejeição da sua legitimidade. Assim, tanto a justiça dos procedimentos como a relação entre os indivíduos e as figuras de autoridade irão influenciar a sua percepção sobre a legitimidade destas últimas. Também em contexto escolar este facto se verifica, tendo o trabalho desenvolvido por Gouveia-Pereira (2008) demonstrado que a legitimação dos professores e das suas propostas é influenciada pelos julgamentos de justiça relacional que os alunos fazem acerca do comportamento destes.

Ainda a respeito da dinâmica existente entre o consentimento e a rejeição das figuras de autoridade, importa referir que, de acordo com a teoria da reactância psicológica (Brehm, 1966), o ser-humano precisa de sentir que tem a possibilidade de escolher como pensar, sentir e agir. Assim, ao sentir a sua liberdade ameaçada, desencadeia um processo de resistência contra essa ameaça no sentido de reafirmar a sua autonomia e controlo da situação (Brehm & Brehm, 1981, citados por Donnell, Thomas, & Buboltz, 2001). A eclosão deste fenómeno pode revelar-se um obstáculo à conformidade com as várias formas de poder social, particularmente quando este é exercido de forma coerciva, já que nestes casos a influência tende a estar relacionada com a restrição explícita de liberdades dos indivíduos (Nowak, Vallacher, & Miller, 2003). Deste modo, o despontar do estado de reactância psicológica poderá criar um efeito de *boomerang*, resultando no efeito contrário do que era pretendido ao procurar influenciar o indivíduo e originando retaliações contra o agente controlador (Grabitz-Gniech, 1971). O sentimento de liberdade poderá então ser restaurado directa ou indirectamente, em função da postura de maior ou menor oposição que este assume perante a ameaça percebida (Tennen, Press, Rorhbaugh, & White, 1981). Outra consequência desta motivação reactiva passa pelo aumento da atractividade da crença/comportamento reprimido, situação bem ilustrada através da alegoria do “fruto proibido” presente na bíblia católica. No entanto, isto apenas se verifica quando uma força externa procura restringir determinado comportamento que o indivíduo valoriza e a que considera ter direito (Seemann, Buboltz, Thomas, Soper, & Wilkinson, 2005).

Neste sentido, segundo Blackwell, Sellers e Schlaupitz (2002), os adolescentes podem reagir a investidas controladoras provenientes do meio recorrendo a comportamentos de fuga

ao papel social que lhes é imposto (e.g., desejo de maior autonomia em relação ao controlo dos adultos, recurso a actos de delinquência/confrontação e, em situações extremas, fuga de casa ou mesmo o suicídio). Em contexto escolar, Anyon (1983, citado por Pace & Hemmings, 2007) demonstrou que, em escolas frequentadas por crianças provenientes de classes sociais inferiores, a adopção de abordagens autoritárias por parte dos professores resultava numa postura de oposição ao ensino por parte dos alunos. Também a pesquisa desenvolvida em contexto organizacional encontra evidências que apontam neste sentido, demonstrando que um dos factores que pode despoletar a adopção de comportamentos contra-productivos (e.g., baixo desempenho profissional, absentismo, roubo e violência no trabalho<sup>2</sup>) é precisamente a percepção de um clima autoritário por parte dos empregados (Martinko, Gundlach, & Douglas, 2002).

---

<sup>2</sup> Por comportamento contra-productivo entende-se a adopção voluntária de comportamentos opostos aos objectivos de determinada organização (para uma revisão sobre este tema, consultar Jex, 2002).



### 3. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

---

Conforme se conferiu, a autonomia nos adolescentes é um conceito que envolve três dimensões – cognitiva, emocional e funcional – e reporta-se à capacidade do jovem controlar a sua vida (cf. Noom, 1999). A autonomia cognitiva diz respeito à capacidade do jovem pensar por si próprio, escolher valores pessoais, tomar decisões e estabelecer objectivos. A autonomia emocional envolve um sentimento de confiança para assumir os seus valores, objectivos e decisões, sem depender excessivamente de validação social. Por fim, a autonomia funcional refere-se à capacidade do jovem reflectir no seu comportamento uma conduta confiante e auto-regulada. Verificou-se ainda que existe uma relação positiva entre a idade e os níveis de autonomia (nas três dimensões), e que os jovens do sexo masculino surgem como mais autónomos do que as jovens do sexo feminino (apenas ao nível cognitivo e funcional). Em retrospectiva, pode-se afirmar que o corpo teórico e empírico correspondente ao trabalho até hoje realizado na área da autonomia nos adolescentes se encontra pouco consolidado e demasiado fragmentado, com iniciativas independentes provenientes de várias áreas (e.g., psicologia do desenvolvimento, psicodinâmica, psicologia da motivação) a não consumarem uma abordagem pautada por uma linguagem partilhada e orientada por uma agenda comum. Enquanto, por um lado, esta diversidade de perspectivas contém em si o potencial de favorecer uma compreensão mais completa e abrangente de um fenómeno tão central para a existência humana, a verdade é que a sua concretização apenas pode ser consumada se, paralelamente, houver um esforço em integrar as várias ópticas, assumindo um movimento unificador de convergência interdisciplinar. A abordagem à autonomia adoptada no presente trabalho, desenvolvida por Noom (1999), ao considerar pensamentos, emoções e comportamentos, deve ser encarada e reforçada enquanto movimento dessa natureza, apesar de relativamente recente, não muito disseminada e, conseqüentemente, pouco validada.

Neste sentido, interessa, em primeiro lugar, aferir se os resultados obtidos pelo autor numa amostra holandesa são replicados na presente amostra, no que respeita à variação dos níveis de autonomia dos adolescentes em função do seu escalão etário (14-16 anos *vs* 17-19 anos) e sexo (masculino *vs* feminino), verificando também a estrutura factorial do instrumento.

*Hipótese 1a:* O grupo constituído por jovens com idades mais avançadas (17-19 anos) demonstra deter níveis mais elevados de autonomia do que o grupo constituído por jovens mais novos (14-16 anos), em relação às três dimensões de autonomia.

*Hipótese 1b:* Os jovens do sexo masculino demonstram deter níveis mais elevados de autonomia de que as jovens do sexo feminino, mas apenas em relação às dimensões cognitiva e funcional.

Por outro lado, observou-se que para além das abordagens à autonomia centradas no indivíduo, pode-se considerá-la também no contexto social, mais concretamente no âmbito da interacção interpessoal. Neste quadro, importa considerar a dinâmica existente entre os indivíduos e as figuras investidas de autoridade, podendo esta situar-se num contínuo entre o suporte da autonomia ou, por outro lado, o seu oposto – um clima de controlo e restrição (Williams & Deci, 1996). Em contexto escolar, o papel dos professores enquanto agentes integrados na escola pública com responsabilidades educativas permite-lhes recorrer a uma diversidade de estratégias com vista a assegurar a realização das actividades de ensino. Neste sentido, os professores ocupam uma posição de autoridade, conferida essencialmente pelo estatuto social que detêm e por regras institucionais (Pace, 2003). Estratégias de interacção que suportam a autonomia consideram os interesses dos alunos, fornecem opções e minimizam o recurso a estratégias de coerção. Por outro lado, estratégias controladoras ignoram os seus interesses, impõem decisões e recorrem essencialmente a estratégias de coerção através do uso de punições e/ou recompensas, salientando uma agenda de ensino pré-determinada que define *a priori* o que os alunos devem pensar, sentir e fazer (Reeve et al., 2004).

A este respeito, e recorrendo a uma área distinta da literatura, é importante lembrar que o exercício das figuras de autoridade enquanto agentes de influência social e de controlo do comportamento dos indivíduos assenta essencialmente na legitimidade que estes últimos lhes reconhecem (Tyler, 1997). Esta define-se, então, no domínio escolar, enquanto disposição dos alunos para aceitar voluntariamente as decisões dos professores, existência de um sentimento de dever de obediência às regras da escola e, finalmente, existência de avaliações favoráveis em relação aos professores. Quando as pessoas não reconhecem legitimidade a uma autoridade, deixam de sentir a obrigação de a respeitar (Tyler, 1990). Por sua vez, a legitimação das autoridades é fortemente influenciada pela percepção dos

indivíduos acerca da justiça dos seus procedimentos e da relação entre ambas as partes (Tyler, 1990; 1997).

Deste modo, no âmbito da importância dos aspectos relacionais para a legitimação das figuras investidas de autoridade, a presente investigação procura verificar, em contexto escolar, de que forma a percepção que os alunos detêm acerca dos professores (*legitimidade percebida*) é influenciada pelas estratégias de relacionamento interpessoal a que estes recorrem no exercício do seu poder (*suporte da autonomia*).

*Hipótese 2:* A legitimidade que os alunos reconhecem aos professores varia em função da sua percepção de suporte da autonomia.

Por fim, de forma a integrar a abordagem da autonomia centrada no indivíduo – enquanto capacidade do jovem controlar a sua vida –, a abordagem centrada no contexto social – enquanto estratégia de relacionamento interpessoal –, e ainda a temática da legitimação das autoridades, interessa lembrar que, de acordo com Kelman (2006), a relação entre os indivíduos e a autoridade é moldada por uma interacção entre factores contextuais e factores individuais. Assim, pode acontecer que determinadas características do indivíduo entrem em conflito com o contexto em que este está inserido, pelo que importa considerar que um adolescente autónomo sinta dificuldades acrescidas em adaptar-se a um contexto que constitui uma ameaça à sua autonomia (i.e., um contexto excessivamente controlador). Com efeito, de acordo com Brehm e Brehm (1981, citados por Donnell et al., 2001), os indivíduos, ao sentirem as suas liberdades ameaçadas, podem desencadear um processo de resistência contra os agentes responsáveis por essa mesma ameaça de modo a reafirmarem a sua autonomia e controlo da situação. Isto acontece especialmente nos casos em que o controlo é exercido de forma coerciva (Nowak et al., 2003) e em relação a comportamentos que os indivíduos valorizam (Seeman et al., 2005), pelo que faz sentido considerar que as autoridades controladoras possam representar uma ameaça para a autonomia dos alunos, e que estes regulem essa ameaça rejeitando a legitimidade das suas figuras (neste caso, os professores).

Neste sentido, no âmbito da teoria da reactância psicológica e de acordo com uma perspectiva centrada no indivíduo, interessa saber de que forma e em que condições as suas características individuais (*nível global de autonomia alto vs baixo*) interagem com as diferentes estratégias de relacionamento interpessoal a que as figuras de autoridade recorrem

no exercício do seu poder (*percepção de suporte da autonomia vs controlo*), na legitimidade que o primeiro lhes reconhece (*legitimidade percebida*).

*Hipótese 3:* Adolescentes com elevados níveis de autonomia, quando inseridos em contextos que entendem como controladores, reconhecem menor legitimidade às figuras de autoridade responsáveis por esse mesmo controlo, em comparação com adolescentes com baixos níveis de autonomia. Por outro lado, um elevado nível de percepção de suporte da autonomia anula ou minimiza a diferença verificada entre os dois grupos.

## 4. MÉTODO

---

### 4.1 Participantes

A amostra em estudo é constituída por 171 adolescentes que se encontram a frequentar o ensino secundário numa escola pública na área de Lisboa, tendo sido recolhida por conveniência. 92 dos participantes são do sexo feminino (53.8%) e 79 do sexo masculino (46.2%), com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos ( $M = 16.11$ ;  $DP = 1.04$ ). Em relação à sua distribuição pelos escalões etários, 69% dos jovens encontravam-se no primeiro escalão (14-16 anos) e 31% no segundo escalão (17-19 anos).

### 4.2 Instrumentos

Na presente investigação foram aplicados 3 questionários de auto-resposta<sup>3</sup>.

*Adolescent Autonomy Questionnaire (AAQ)*. O AAQ foi adaptado por Noom (1999) a partir de um questionário de autonomia para adultos (Bekker, 1991, citada por Noom, 1999). O questionário é composto por 15 itens, com uma escala de resposta de tipo Lickert com cinco pontos (1 = Nada característico de mim; 5 = Muito característico de mim), que reflectem o grau em que os jovens são autónomos em relação a três dimensões, cada uma constituída por cinco itens. A Autonomia cognitiva diz respeito à capacidade do jovem tomar decisões e estabelecer objectivos pessoais (e.g., “Consigo fazer uma escolha facilmente”). A Autonomia emocional refere-se ao sentimento de auto-confiança e ausência de necessidade excessiva de validação social (e.g., “Tenho uma forte tendência para ceder aos desejos dos outros”, item de codificação invertida). A Autonomia funcional corresponde a uma conduta confiante e auto-regulada (e.g., “Sinto dificuldade em começar uma nova actividade sozinho/a”, item de codificação invertida). De acordo com o autor, em termos globais, o instrumento reflecte a capacidade do jovem controlar a sua vida. No estudo em que foi adaptado, foi submetido a uma análise factorial confirmatória que revelou a adequabilidade do modelo tridimensional teoricamente proposto ( $GFI = 0.93$ ;  $AGFI = 0.90$ ).

De forma a verificar a sua estrutura factorial na presente amostra, recorreu-se a uma análise de componentes principais exploratória cuja extracção foi realizada a partir do critério de *Kaiser* – selecção dos factores cujo valor próprio é superior a 1 –, tendo estes sido submetidos a uma rotação ortogonal através do método *Varimax*. A análise das distribuições

---

<sup>3</sup> Consultar Anexo I – Instrumentos, págs. 48-54.

dos 15 itens não evidenciou problemas de assimetria, pelo que todos foram incluídos nas análises factoriais posteriores, tendo estes apresentado níveis de saturação superiores a .40. No entanto, a primeira análise revelou que o item número seis (“Muitas vezes não sei o que pensar”, item de codificação invertida) não se enquadrava adequadamente na solução proposta, uma vez que apresentava níveis de saturação elevados em mais do que um factor. Por esta razão, foi retirado da análise posterior. A solução definitiva extraída propõe 14 itens agrupados em quatro factores com uma capacidade explicativa acumulada de 57.3%<sup>4</sup>. A adequação do uso do modelo factorial foi verificada através do teste de Bartlett e da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O teste de Bartlett permitiu rejeitar a hipótese de que a matriz subjacente aos itens em análise é matriz identidade ( $\chi^2 = 557.66$ ;  $p = .000$ ). Já a estatística de KMO apresenta um valor bastante elevado (KMO = .803), o que permite caracterizar esta análise factorial como tendo uma boa adequabilidade.

O primeiro factor *Autonomia funcional – Auto-confiança* inclui itens relativos à capacidade do jovem prosseguir uma conduta confiante e auto-determinada e é composto por cinco itens (e.g., “Sinto-me rapidamente à vontade numa situação nova”). Este factor explica 30.36% da variância e apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha = .71$ ;  $M = 3.50$ ;  $DP = .64$ ).

O segundo factor *Autonomia funcional – Independência* refere-se aos itens relacionados com a capacidade do jovem iniciar novos projectos ou actividades sozinho, sem depender excessivamente da aprovação de terceiros, sendo composto por 3 itens (e.g., “Consigo iniciar facilmente novos projectos ou actividades sozinho/a”). Explica 9.93% da variância e apresenta uma consistência interna adequada ( $\alpha = .62$ ;  $M = 3.77$ ;  $DP = .71$ ).

O terceiro factor *Autonomia cognitiva* engloba os itens relativos à capacidade do jovem tomar decisões e estabelecer objectivos, sendo igualmente composto por 3 itens (e.g., “Quando me perguntam o que quero, sei imediatamente o que responder”). Explica 8.96%, apresentando também um bom nível de consistência interna ( $\alpha = .73$ ;  $M = 3.45$ ;  $DP = .69$ ).

Por fim, o quarto factor *Autonomia emocional* reporta-se aos itens relativos ao sentimento de segurança nas suas crenças e valores pessoais, sem excessivas preocupações de validação social, sendo também constituído por 3 itens (e.g., “Mudo frequentemente de opinião depois de ouvir as outras pessoas”, item de codificação invertida). Este factor explica 8.03% da variância e apresenta um nível de consistência interna moderado ( $\alpha = .53$ ;  $M = 3.62$ ;  $DP = .63$ ).

---

<sup>4</sup> Consultar Anexo II – Estrutura factorial do Questionário de Autonomia nos Adolescentes, pág. 55-57.

Quanto à análise da sensibilidade do instrumento, importa referir que nenhum dos factores revela seguir uma distribuição normal, embora não se observem problemas significativos ao nível da assimetria.

Assim, conforme se observa, a presente análise reproduziu a estrutura teórica tridimensional da autonomia proposta por Noom (1999), embora a dimensão funcional se divida aqui em duas sub-dimensões, nomeadamente a Auto-confiança (i.e., capacidade de prosseguir uma conduta confiante e auto-determinada), e Independência (i.e., capacidade de iniciar novos projectos ou actividades sozinho, sem depender excessivamente da aprovação de terceiros).

Embora as três dimensões sejam, na primeira hipótese em estudo, tratadas em separado, importa lembrar que a terceira hipótese se refere à capacidade global do jovem controlar a sua vida, não se justificando, neste caso, testar as três dimensões em separado. Por esta razão, opta-se por trabalhar a escala também na sua globalidade. Neste sentido, a Autonomia global reporta-se à capacidade do jovem controlar a sua vida, envolve as várias dimensões e obtém-se através do cálculo da média das respostas aos itens da totalidade da escala (e.g., “Sinto-me rapidamente à vontade numa situação nova”), apresentando um nível de consistência interna elevado ( $\alpha = .83$ ;  $M = 3.56$ ;  $DP = .50$ ).

*Learning Climate Questionnaire (LCQ)*. O LQC foi adaptado por Williams e Deci (1996) a partir do Health-care Climate Questionnaire (Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996). O questionário é composto por 15 itens (e.g., “Sinto que os professores me oferecem escolhas e opções”), com uma escala de resposta de tipo Lickert com 5 pontos (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente), que reflectem o grau em que os alunos percebem a acção dos professores em termos de suporte da sua autonomia. O valor total obtém-se calculando a média das respostas aos 15 itens. No estudo em que foi adaptado, foi submetido a uma análise de componentes principais que revelou uma estrutura unidimensional, apresentando o valor de 66% de variância explicada e um nível de consistência interna muito elevado ( $\alpha = .96$ ).

Na presente amostra, o nível de consistência interna do instrumento revelou-se elevado ( $\alpha = .88$ ;  $M = 3.17$ ;  $DP = 0.61$ ).

*Perceived Legitimacy Scale (PLS)*. A PLS foi adaptada por Hinds e Murphy (2007) a partir da Legitimacy Scale de Tyler (1997). A versão dos autores pretende medir a legitimidade percebida das forças policiais, por parte da generalidade da população,

recorrendo a quatro itens (e.g., “Tenho confiança na polícia”), com uma escala de resposta de tipo Lickert com cinco pontos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente). Enquanto a versão original é situacionista (i.e., refere-se a situações concretas e individuais), esta adaptação tem um carácter mais generalista (i.e., capaz de captar a percepção geral dos indivíduos em relação à generalidade das figuras de autoridade em questão) – razão pela qual foi seleccionada para a presente investigação.

No estudo em que foi adaptada apresentou um bom nível de consistência interna ( $\alpha = .75$ ). No entanto, considerando que a operacionalização de Tyler (1997) – o autor original da escala – foi construída a partir de um esforço em integrar três orientações distintas observadas nas várias abordagens teóricas à legitimidade da autoridade (nomeadamente a “disposição para aceitar voluntariamente as decisões da autoridade”; “sentimento de obrigação de obedecer às regras”; e “existência de avaliações favoráveis em relação à autoridade”), a solução de Hinds e Murphy (2007) acaba por ignorar a primeira (“disposição para aceitar voluntariamente as decisões da autoridade”). Além disso, a “existência de avaliações favoráveis em relação à autoridade” surge sobre-representada, uma vez que esta é composta por três dos quatro itens que compõem a escala.

Por esta razão, no presente trabalho, além de se ter adaptado a linguagem (alterando as figuras de autoridade para “professores”, em vez de “polícias”), foram também incluídos três itens que pretendem compensar as lacunas aqui identificadas. Assim, os itens número dois e número sete (“Costumo aceitar bem as decisões dos professores” e “Costumo aceitar bem os pedidos que os professores me fazem”, respectivamente) foram acrescentados ao questionário, de forma a representar a componente teórica “disposição para aceitar voluntariamente as decisões da autoridade”. Também o item número seis (“Cumpro aquilo que os professores mandam, mesmo quando não concordo”) foi adicionado à escala, de forma a equilibrar a representatividade da componente teórica “sentimento de obrigação de obedecer às regras”. Estas adaptações foram realizadas tendo como base o trabalho desenvolvido por Gouveia-Pereira (2008) sobre a legitimação das autoridades institucionais em contexto escolar.

A análise e interpretação da escala é feita de forma unidimensional (Hinds & Murphy, 2003; Tyler, 1997) calculando a média das respostas aos sete itens. Na presente amostra, a escala revelou deter um elevado nível de consistência interna ( $\alpha = .80$ ;  $M = 3.44$ ;  $DP = 0.67$ ).

Por fim, interessa referir que foram também consideradas as características demográficas dos participantes, ao nível da idade e do sexo.



### *4.3 Tradução dos instrumentos*

Os instrumentos encontravam-se originalmente em inglês, pelo que foram submetidos a um processo de tradução que consistiu na elaboração de duas traduções feitas de forma independente (uma realizada pelo próprio, e a outra realizada por uma tradutora bilingue). Desta forma, pretendeu-se aliar as competências técnicas advindas de uma tradução desenvolvida no âmbito profissional com conhecimento de ambos os contextos e idiomas, ao domínio teórico necessário para uma adaptação mais enquadrada nos construtos em análise. Posteriormente, ambas as versões foram cruzadas e foi elaborada a versão final dos questionários.

### *4.4 Procedimento*

Os instrumentos foram aplicados na escola, em contexto de sala de aula, demorando cerca de 15 minutos a preencher. A distribuição e recolha dos questionários foi feita por um elemento externo à escola, bem como as instruções e esclarecimentos prestados.

Foram também garantidos o anonimato e confidencialidade das respostas e sublinhado o facto de a participação ser voluntária. Reconhecendo que os jovens terão diferentes tipos de relacionamento com os vários professores, solicitou-se que assinalassem as respostas que melhor descreviam a sua situação considerando a experiência que têm com os professores em geral.

## 5. RESULTADOS

---

De forma a facilitar a apresentação dos resultados, bem como a sua interpretação, estes serão agrupados em função das respectivas hipóteses.

### 5.1 Hipótese 1

*1a: O grupo constituído por jovens com idades mais avançadas (17-19 anos) demonstra deter níveis mais elevados de autonomia do que o grupo constituído por jovens mais novos (14-16 anos), em relação às três dimensões de autonomia.*

De forma a averiguar eventuais diferenças existentes entre os escalões etários ao nível das três dimensões de Autonomia, foram realizadas análises de variância univariada a um factor fixo (1way-ANOVA). Os pressupostos foram testados, tendo sido verificadas as condições necessárias para prosseguir com a análise.

*Autonomia cognitiva.* De acordo com os resultados, os jovens mais velhos ( $M = 3.42$ ) não demonstraram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia cognitiva ( $F(1, 171) = 0.12, p = n.s.$ ) do que os jovens mais novos ( $M = 3.46$ ).

*Autonomia emocional.* Os jovens mais velhos ( $M = 3.79$ ) demonstraram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia emocional ( $F(1, 171) = 6.31, p = .013$ ) do que os jovens mais novos ( $M = 3.54$ ).

*Autonomia funcional.* Em relação à sub-dimensão Auto-confiança (AC), os jovens mais velhos ( $M = 3.72$ ) demonstraram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia ( $F(1, 171) = 9.87, p = .002$ ) do que os jovens mais novos ( $M = 3.40$ ). De igual modo, em relação à sub-dimensão Independência (IND), os jovens mais velhos ( $M = 4$ ) demonstraram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia ( $F(1, 171) = 8.34, p = .004$ ) do que os jovens mais novos ( $M = 3.40$ ).

Confirma-se assim apenas parcialmente a Hipótese 1a (tabela 1), não se observando uma consonância total entre os resultados obtidos na presente amostra e os resultados obtidos por Noom (1999) na sua pesquisa.

Importa ainda referir que embora o autor original não tenha analisado os níveis globais de autonomia, a presente análise revelou que os jovens mais velhos ( $M = 3.77$ ) demonstraram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia global ( $F(1, 171) = 15.01, p = .000$ ) do que os mais novos ( $M = 3.46$ ).

*Ib: Os jovens do sexo masculino demonstram deter níveis mais elevados de autonomia de que as jovens do sexo feminino, mas apenas em relação às dimensões cognitiva e funcional.*

Para verificar eventuais diferenças existentes entre os dois sexos ao nível das três dimensões de Autonomia, foram, igualmente, realizadas análises de variância univariada a um factor fixo (1way-ANOVA). Mais uma vez, os pressupostos foram testados, tendo sido verificadas as condições necessárias para prosseguir com a análise.

*Autonomia cognitiva.* De acordo com os resultados, os jovens do sexo masculino ( $M = 3.52$ ) não demonstraram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia cognitiva ( $F(1, 171) = 1.56, p = n.s.$ ) do que as jovens do sexo feminino ( $M = 3.39$ ).

*Autonomia emocional.* Os jovens do sexo masculino ( $M = 3.58$ ) não demonstraram, novamente, deter níveis significativamente diferentes de autonomia emocional ( $F(1, 171) = 0.54, p = n.s.$ ) das jovens do sexo feminino ( $M = 3.65$ ).

*Autonomia funcional.* Em relação à sub-dimensão Auto-confiança (AC), os jovens do sexo masculino ( $M = 3.66$ ) demonstraram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia ( $F(1, 171) = 8.86, p = .003$ ) do que as do sexo feminino ( $M = 3.40$ ). Já em relação à sub-dimensão Independência (IND), os jovens do sexo masculino ( $M = 3.8$ ) não demonstraram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia ( $F(1, 171) = 0.19, p = n.s.$ ) do que as do sexo feminino ( $M = 3.75$ ).

Deste modo, também a Hipótese 1b é confirmada apenas parcialmente (tabela 1).

Importa ainda referir novamente que embora o autor original não tenha analisado os níveis globais de autonomia, a presente análise revelou que os jovens do sexo masculino ( $M = 3.66$ ) revelaram deter níveis significativamente mais elevados de autonomia global ( $F(1, 171) = 5.34, p = .022$ ) do que as do sexo feminino ( $M = 3.48$ ).

Tabela 1. Autonomia, idade e sexo

	Idade			Sexo		
	14-16	17-19	F	Rapazes	Raparigas	F
Autonomia cognitiva	3.46	3.42	0.118	3.52	3.39	1.557
Autonomia emocional	3.54	3.79	6.310*	3.58	3.65	0.539
Autonomia funcional – AC	3.40	3.72	9.870**	3.69	3.37	8.857**
Autonomia funcional – IND	3.67	4.00	8.336**	3.80	3.75	0.191
Autonomia global	3.46	3.77	15.008**	3.66	3.48	5.343*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

## 5.2 Hipótese 2

*A legitimidade que os alunos reconhecem aos professores varia em função da sua percepção de suporte da autonomia.*

De forma a testar a segunda hipótese, ou seja, verificar em quanto a variável critério Percepção de legitimidade da autoridade é explicada pela variável preditora Percepção de suporte da autonomia, e quantificar a intensidade e o sentido da relação linear entre ambas, optou-se por recorrer a uma regressão linear simples (RLS). Os pressupostos foram testados, tendo sido verificadas as condições necessárias para prosseguir com a análise.

Quanto à intensidade e sentido da relação entre ambas as variáveis, esta revelou-se moderada e positiva ( $R = .63$ ), pelo que a Percepção de suporte da autonomia surge efectivamente relacionada com a Percepção de legitimidade da autoridade. Relativamente à sua capacidade explicativa, o valor preditivo da Percepção de suporte da autonomia sobre a Percepção de legitimidade da autoridade revelou-se moderado e significativo ( $R^2 = .392$ ,  $F(1,170) = 108.93$ ,  $p = .00$ ), explicando assim 39.2% da variância observada nesta última.

Deste modo, verifica-se que a legitimidade que os alunos reconhecem aos professores varia em função da sua percepção de suporte da autonomia, pelo que se confirma a segunda hipótese.

### 5.3 Hipótese 3

*Indivíduos com elevados níveis de autonomia, quando inseridos em contextos que entendem como controladores, reconhecem menor legitimidade às figuras de autoridade responsáveis por esse mesmo controlo, em comparação com indivíduos com baixos níveis de autonomia. Por outro lado, um elevado nível de percepção de suporte da autonomia anula ou minimiza a diferença verificada entre os dois grupos.*

Conforme é possível inferir, o teste a esta hipótese implica que sejam criados níveis para ambas as variáveis independentes – Nível de autonomia (alto vs baixo); e Percepção de suporte da autonomia (alto vs baixo). Deste modo, e na impossibilidade de manipular experimentalmente as respectivas condições, afigurou-se necessário criar grupos a partir da distribuição das respostas dos participantes, reproduzindo assim, artificialmente, um plano de 2x2. Neste sentido, dividiu-se a amostra em três partes iguais a partir da distribuição de ambas as variáveis independentes e foram seleccionados os jovens cujos resultados os colocavam num dos extremos da distribuição. Os jovens cujos resultados os colocavam no grupo intermédio não foram considerados por não se enquadrarem na hipótese a ser testada. Posteriormente, para ambas as variáveis, foram atribuídos grupos (alto vs baixo) aos participantes em função da posição que ocupavam, criando deste modo condições para que se possa proceder à respectiva comparação de médias inter-grupos.

De forma a verificar a distribuição de ambas as variáveis, procedeu-se, num primeiro momento, à análise dos respectivos níveis de obliquidade (*ses*). A este respeito, a variável Autonomia global demonstrou seguir uma distribuição praticamente simétrica (*ses* = -.089). No entanto, os valores observados em relação à variável Suporte da autonomia sugeriam que esta se afastava ligeiramente da distribuição normal, o que poderia inviabilizar a formação dos grupos (*ses* = -.303). De forma a confirmar estas evidências prosseguiu-se com a aplicação do teste à normalidade da distribuição de K-S para ambas as variáveis, cujos resultados confirmaram que a Autonomia global seguia uma distribuição normal (K-S = .067, n.s.), enquanto o mesmo não se verificava em relação ao Suporte da autonomia (K-S = .076,  $p < .05$ ). No entanto, a análise à representação gráfica da distribuição desta última variável permitiu verificar que o seu desvio à normalidade é praticamente nulo, devido à elevada sobreposição dos valores observados no eixo dos valores esperados. Deste modo, atendendo ao facto de que a presente amostra tem uma dimensão superior a 30 sujeitos e, além disso, a distribuição observada da variável não se afasta em demasia da normalidade esperada, foi

possível invocar o teorema do limite central (Maroco, 2003) e prosseguir com a formação dos grupos.

Assim, em relação à sua constituição, usaram-se como referência as médias correspondentes aos percentis (P) que dividiam a amostra em três partes iguais, para a Autonomia ( $P_{33.3} = 3.40$ ;  $P_{66.7} = 3.73$ ) e Suporte da autonomia ( $P_{33.3} = 2.93$ ;  $P_{66.7} = 3.47$ ). A tabela 3 permite observar as características de cada grupo ao nível da idade, sexo e número de jovens.

Tabela 2. Caracterização dos grupos

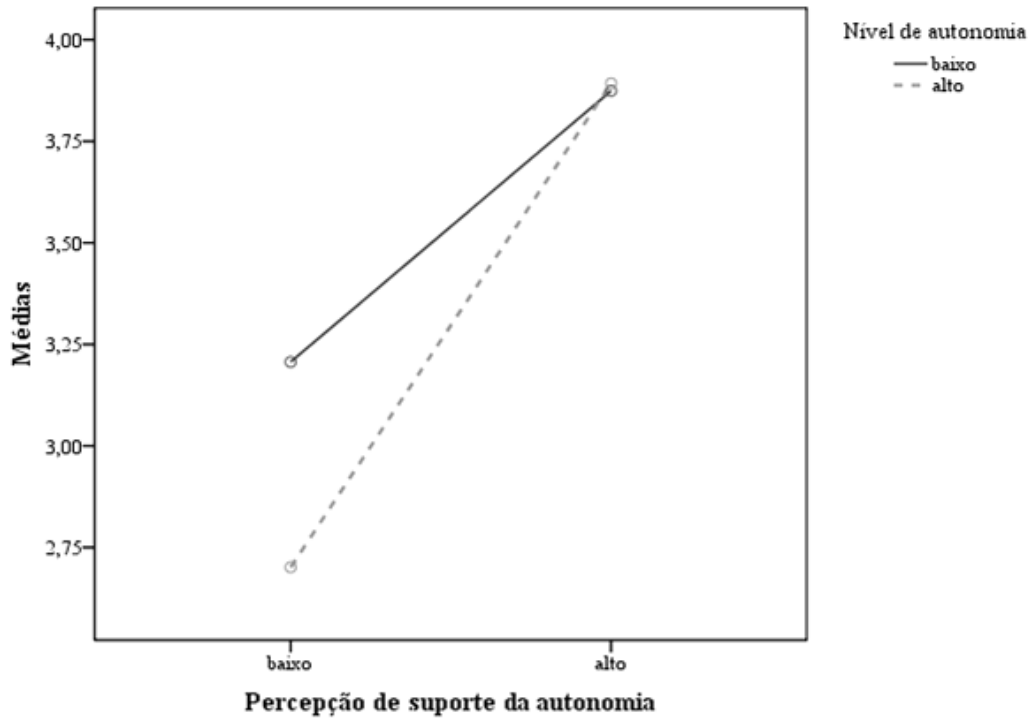
		Autonomia global							
		Alta				Baixa			
		Idade		Sexo	N	Idade		Sexo	N
		M	DP	(% rapazes)		M	DP	(% rapazes)	
Suporte da autonomia	Alto	16.05	1.12	55%	20	15.88	.68	41.2%	17
	Baixo	16.36	1.09	36.4%	22	15.89	.81	42.1%	19

De forma a averiguar eventuais diferenças existentes entre os grupos ao nível da Percepção de legitimidade da autoridade, foi realizada uma análise de variância univariada a dois factores fixos (2way-ANOVA) considerando os factores Autonomia global (2) x Percepção de suporte da autonomia (2). Os pressupostos foram testados, tendo sido verificadas as condições necessárias para prosseguir com a análise.

Em relação aos resultados da análise, verificou-se, em primeiro lugar, um efeito principal do factor Percepção de suporte da autonomia ( $F(1, 78) = 53.07$ ,  $p = .00$ ). Este efeito vai de encontro aos resultados observados na confirmação da primeira hipótese, e reforça a ideia de que elevados níveis de percepção de suporte da autonomia surgem relacionados com um maior reconhecimento da legitimidade das figuras de autoridade. Em segundo lugar, também o efeito de interacção Percepção de suporte da autonomia x Autonomia global se revelou significativo ( $F(1, 78) = 4.23$ ,  $p = .043$ ), o que indica que o efeito combinado destes dois factores gera diferenças significativas na Percepção de legitimidade da autoridade. Neste sentido, conforme é possível observar através do gráfico 1, quando a percepção de suporte da autonomia é baixa, os jovens com elevados níveis de autonomia reconhecem menores níveis

de legitimidade às figuras de autoridade ( $M = 2.70$ ) do que os jovens com baixos níveis de autonomia ( $M = 3.21$ ). Já quando a percepção de suporte de autonomia é elevada, tanto os jovens mais autónomos como os menos autónomos reconhecem níveis idênticos de legitimidade às figuras de autoridade ( $M = 3.89$  e  $M = 3.87$ , respectivamente). Deste modo, também a terceira hipótese em estudo é confirmada.

*Gráfico 1. Legitimidade percebida, por grupo.*



## 6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

---

Recorde-se que o primeiro objectivo da presente investigação consistia em verificar se os resultados obtidos por Noom (1999) numa amostra holandesa seriam replicados na presente amostra, no que respeita à variação dos níveis de autonomia dos adolescentes em função do seu escalão etário (14-16 anos *vs* 17-19 anos) e sexo (masculino *vs* feminino). Confirmou-se que os jovens com idades mais avançadas (17-19 anos) demonstram deter níveis mais elevados de autonomia do que os jovens mais novos (14-16 anos), exceptuando a dimensão cognitiva. Assim, contrariamente ao esperado, a transição dos jovens portugueses que participaram nesta investigação para uma faixa etária mais avançada não parece ser acompanhada por um aumento das suas competências ao nível da tomada de decisão e capacidade de determinar objectivos pessoais. Quanto à hipótese do sexo, também esta foi apenas parcialmente confirmada, uma vez que os jovens do sexo masculino não revelaram ser mais autónomos do que as do sexo feminino ao nível cognitivo nem em relação à subdimensão correspondente à independência, na autonomia funcional (verificando-se, a este nível, deterem apenas maiores níveis de auto-confiança). Esta evidência sugere que apesar de os adolescentes de ambos os sexos estarem equivalentes ao nível da capacidade de iniciarem novos projectos ou actividades sozinhos, existe por parte dos jovens do sexo masculino uma tendência para demonstrarem maiores níveis de competência no que respeita à adopção de uma conduta confiante e auto-determinada, talvez devido a questões relacionadas com os papéis de género. Importa, então, referir que o facto de as hipóteses avançadas terem sido parcialmente confirmadas, aliado à verificação de que a estrutura teórica proposta por Noom (1999) foi reproduzida na análise factorial exploratória realizada com a presente amostra, contribui para o início da implementação da presente abordagem à autonomia nos adolescentes em contexto nacional e, em última análise, para a concretização de uma base teórica e empírica cumulativa e partilhada.

Em segundo lugar, o presente trabalho pretendia verificar, em contexto escolar, de que forma a percepção que os indivíduos detêm acerca das figuras de autoridade é influenciada pelas estratégias de relacionamento interpessoal a que estas recorrem no exercício do seu poder. A este respeito, confirmou-se a hipótese de que a legitimidade que os alunos reconhecem aos professores varia em função da sua percepção de suporte da autonomia. Este facto vem reforçar a importância das componentes relacionais para a legitimação das figuras de autoridade e permite-nos inferir que os adolescentes aceitam as decisões e as propostas dos professores com base no nível em que estes consideram os seus interesses, fornecem opções e



minimizam o recurso a estratégias de coerção. Assim, além do tratamento justo e imparcialidade dos professores (Gouveia-Pereira, 2008), também o suporte da autonomia se assume como preditor da percepção de legitimidade. Segundo Hare-Mustin e Marecek (1986), a autonomia implica que os indivíduos tenham a possibilidade de fazer escolhas e determinar os seus interesses em determinado contexto ou situação, juntamente com um sentimento de livre arbítrio. As autoras concluem afirmando que, em suma, a autonomia implica poder. Os resultados obtidos na presente investigação sugerem que os professores, enquanto indivíduos investidos de poder no contexto educativo, podem reforçar a sua autoridade transferindo algum desse poder para os alunos com quem interagem.

Ainda neste sentido, o presente trabalho pretendia igualmente verificar de que forma e em que condições as características individuais dos indivíduos, ao nível da autonomia, interagem com as diferentes estratégias de relacionamento interpessoal a que as figuras de autoridade recorrem durante o exercício do seu poder, na legitimidade que o primeiro lhes reconhece. Os resultados obtidos vão de encontro à hipótese avançada, no sentido em que indivíduos com elevados níveis de autonomia global, quando inseridos em contextos que entendem como controladores, reconhecem menor legitimidade às figuras de autoridade responsáveis por esse mesmo controlo, em comparação com indivíduos com baixos níveis de autonomia. Por outro lado, um elevado nível de percepção de suporte da autonomia anula a diferença verificada entre os dois grupos. Este facto sugere que os jovens mais autónomos vêem os contextos controladores como uma ameaça à sua autonomia e regulam esta ameaça rejeitando a legitimidade da autoridade responsável por esse controlo. A explicação para este mecanismo de regulação da ameaça percebida poderá residir na activação de um estado de reactância contra a fonte de controlo, particularmente quando este é exercido de forma coerciva e em relação a liberdades que o indivíduo valoriza e a que considera ter direito (Nowak et al., 2003; Seemann et al., 2005).

A verificação destas evidências permite inferir, em termos científicos, que as crenças acerca do valor e capacidade dos indivíduos devem orientar a acção das pessoas que ocupam cargos investidos de autoridade, respeitando a sua autonomia e garantindo-lhes liberdade para tomarem as suas próprias decisões. Isto é benéfico para os próprios agentes que procuram controlar ou influenciar o comportamento destes indivíduos, já que esta orientação se irá traduzir num maior reconhecimento da sua legitimidade. Em última análise, a sua posição, enquanto figuras de autoridade, acaba por ser reforçada. Pode parecer um paradoxo, mas não é. Recorde-se que o ser-humano precisa de sentir que tem a possibilidade de escolher como pensar, sentir e agir (Brehm, 1966). É apenas natural que investidas controladoras por parte

de terceiros activem mecanismos de defesa. Por outro lado, ao sentir que a conduta de determinado indivíduo, ou conjunto de indivíduos, é orientada pelo respeito da autonomia individual, as pessoas estarão mais dispostas a reconhecer-lhes o direito de influenciarem ou controlarem o seu comportamento, submetendo-se às suas decisões e indicações de forma voluntária. Caso contrário, faz sentido considerar que o recurso a estratégias coercivas, por parte das figuras de autoridade, na tentativa de reafirmarem o seu poder, poderá ter o efeito inverso e conduzir a situações de escalada de conflito. Em casos extremos, esta escalada poderá traduzir-se em casos de disrupção e incompatibilização total ou, eventualmente, na adopção de sentimentos de desespero apreendido por uma das partes<sup>5</sup>.

A literatura sobre poder social sugere que os indivíduos que se sentem inseguros em relação ao seu próprio poder, quando colocados em posições de autoridade, tendem a recorrer a estratégias de controlo coercivas no exercício do seu papel (e.g., Bugental, Lewis, Lin, Lyon, & Kopeikin, 1999; Raven & Kruglanski, 1970). No contexto educativo, os professores com baixos níveis de auto-eficácia recorrem mais frequentemente a comportamentos autoritários e directivos e demonstram menor consideração pelo bem-estar e satisfação dos seus alunos (Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007). A este respeito, importa considerar qual a influência das experiências passadas, crenças, expectativas e atribuições dos professores nas estratégias de relacionamento interpessoal a que estes recorrem no desempenho do seu papel, ao nível do suporte da autonomia. A crença de que os alunos têm de ser controlados essencialmente através de mecanismos de coerção poderá, eventualmente, levar à auto-confirmação das suas expectativas, pois uma estratégia de interacção mais controladora irá, de acordo com os resultados aqui obtidos, reflectir-se numa maior fragilidade da sua posição no que respeita à legitimidade percebida. Desta forma, o consentimento voluntário dos alunos às suas orientações estará comprometido, confirmando as suas expectativas iniciais e reforçando a sua tendência controladora. De facto, de acordo com McNeil (1983, citado por Pace & Hemmings, 2007), os professores que adoptam estratégias de ensino defensivas (i.e., transmissão de conteúdos sem requerer a leitura e a escrita por parte dos alunos, pouca ou nenhuma participação destes últimos e baixo uso dos recursos escolares) tendem a encorajar uma postura de desinteresse e alienação por parte dos alunos. Ao depararem-se com esta postura, os professores tendem a tentar compensar este facto recorrendo a estratégias de maior controlo e minimizando as oportunidades de

---

<sup>5</sup> O sentimento de desespero apreendido refere-se a um estado psicológico em que o indivíduo sente que a sua conduta é incapaz de influenciar e/ou controlar os resultados de determinada situação (Seligman, 1975)

participação destes últimos, o que acaba por conduzir ao reforço e perpetuação da situação inicial. É um ciclo disfuncional que se auto-alimenta.

Por outro lado, importa também referir que, de acordo com Leroy e colaboradores (2007), a percepção, por parte dos professores, de que estão submetidos a pressões (ao nível, por exemplo, das famílias dos alunos, órgãos administrativos, colegas de profissão e cumprimento dos currículos de aprendizagem) que restringem as suas práticas e métodos de ensino, tende a fazer com que também estes adoptem, por sua vez, estratégias controladoras em relação aos seus alunos. Neste sentido, importa recordar que, ao longo dos últimos anos, o clima vivido entre os agentes educativos e os órgãos decisores políticos tem sido caracterizado por elevados níveis de desconfiança, discórdia e até frequentes episódios públicos de confrontação e provocação entre ambas as partes. Enquadrando neste cenário os resultados obtidos na presente investigação, interessa considerar que as pressões que parecem existir possam, em última análise, fragilizar a posição dos professores enquanto figuras investidas de autoridade no contexto escolar, através da adopção de estratégias de interacção mais controladoras. Efectivamente, segundo Leroy e colaboradores (2007), a prática desta profissão num contexto social marcado pela desconfiança, descrédito e desaprovação em relação à própria classe pode levar os agentes educativos a questionar a sua eficácia e a duvidar da sua capacidade em ajudar os alunos a realizar aprendizagens com sucesso. Por esta razão, é importante que estejam particularmente atentos e evitem que a pressão que eventualmente sintam acabe, através da sua conduta, por ser transferida para os seus alunos.

Finalmente, considerando que os níveis de autonomia surgem frequentemente na literatura enquanto indicadores de ajustamento psicossocial (e.g., Hoffman, 1984; Noom, Dekovic, & Meeus, 1999), faz sentido pensar que os jovens mais autónomos tenham condições para obter resultados mais favoráveis ao nível do aproveitamento escolar. A este respeito, importa lembrar que os rapazes revelam deter níveis de autonomia global significativamente mais elevados do que as raparigas. No entanto, a realidade em Portugal, ao nível do aproveitamento escolar, reflecte precisamente o inverso, ou seja, as raparigas tendem a apresentar melhores resultados em quase todos os níveis de ensino (CIDM, 2001, citado por Saavedra, 2005). Com efeito, as suas classificações escolares são mais favoráveis, obtêm menor número de retenções, e superam os rapazes em termos de rendimento académico nas disciplinas de línguas, ganhando estes vantagem apenas na disciplina de educação física (Saavedra, 2001). Neste quadro, é possível supor que os rapazes em geral, enquanto adolescentes mais autónomos, sintam dificuldades acrescidas em adaptarem-se a um sistema de ensino que saliente uma agenda programática pré-determinada e que recorra apenas a

mecanismos coercivos para regular o seu comportamento, em prejuízo dos seus próprios interesses, motivações e mecanismos de regulação internos. Em última análise, tais dificuldades poderão eventualmente influenciar o seu aproveitamento académico e/ou abandono escolar. Importa, assim, salientar o papel dos professores enquanto intermediários entre um sistema que tem de ser, necessariamente, relativamente homogéneo (a bem da transmissão e acumulação de conhecimento, bem como da igualdade de oportunidades), e as necessidades dos próprios alunos a quem o sistema se destina, através das estratégias de relacionamento interpessoal a que recorrem no exercício do seu poder.

Em termos gerais, a presente investigação, assumindo-se como iniciativa na área da psicologia social ao serviço desse grande desafio que é a educação – cuja transmissão de conteúdos assenta, essencialmente, em mecanismos de influência social – procurou contribuir para uma melhor compreensão dos factores que influenciam estes mecanismos, mais concretamente ao nível da legitimação das figuras de autoridade. Considerando que os objectivos estipulados foram, conforme se observou, cumpridos, e as respectivas hipóteses confirmadas, importa ressaltar que apenas o desenvolvimento de estudos experimentais pode verdadeiramente demonstrar a existência de uma relação causal entre as variáveis consideradas. Tal plano permitiria ainda manipular experimentalmente as condições referentes à terceira hipótese. Com efeito, uma vez que o plano aqui adoptado é de carácter correlacional e que os grupos para testar esta hipótese foram criados *a posteriori* a partir da distribuição das respostas, as conclusões a retirar devem ser interpretadas com prudência. Outro aspecto a considerar prende-se com a não aleatorização da amostra, não sendo esta representativa da população de jovens a frequentar o ensino secundário público em Portugal. Finalmente, faria sentido verificar se estes resultados se observam também em relação a outras faixas etárias e em diferentes contextos (como, por exemplo, no âmbito profissional ou mesmo a nível institucional).

Ainda assim, fica a firme convicção, sustentada empiricamente nas evidências obtidas, de que a aposta em estratégias de relacionamento interpessoal que considerem os interesses dos vários intervenientes, forneçam opções e minimizem o recurso a estratégias de coerção, é uma forma segura de os indivíduos que ocupam cargos investidos de autoridade (neste caso, os professores) garantirem que o seu poder é exercido de forma legítima. Isto assume particular importância numa era em que o respeito pelas figuras tradicionalmente investidas de autoridade tem de ser justificado e merecido (Thomson & Holland, 2002), acentuando-se um declínio progressivo da influência da tradição e das instituições sociais na formação dos valores sociais (Heelas et al., 1996) e centrando-se progressivamente a

autoridade e poder de decisão nos próprios indivíduos (Hamel et al., 2000). Se os tempos evoluem, também as práticas devem acompanhar essa evolução.

## REFERÊNCIAS

---

- Anyon, J. (1983). Social class and the hidden curriculum of work. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp. 143–167). Berkeley, CA: McCutchan.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America. *New Directions for Child Development*, 37, 93–125.
- Beckert, T. (2007). Cognitive Autonomy and Self-Evaluation in Adolescence: A Conceptual Investigation and Instrument Development. *North American Journal of Psychology*, 9(3), 579-594.
- Bekker, M. (1991). *De bewegelijke grenzen van het vrouwelijk ego*. Delft: Eburon.
- Bell, L., & Bell, D. (2005). Family Dynamics in Adolescence Affect Midlife Well-Being. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 198-207.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness; Separation, Detachment, and Agency. *Journal of Youth & Adolescence*, 32(5), 351-365.
- Black, A., & Deci, E. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Blackwell, B., Sellers, C., & Schlaupitz, S. (2002). A Power-Control Theory of Vulnerability to Crime and Adolescent Role Exits-Revisited. *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 39(2), 199-218.
- Blos, P. (1985). *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Boggiano, A., Barrett, M., Weiher, A., McClelland, G., & Lusk, C. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866–879.
- Boggiano, A., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Brehm, J. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. New York: Academic Press.
- Brehm, J., & Brehm, S. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. San Diego, CA: Academic Press.

- Bugental, D., Lewis, J., Lin, E., Lyon, J., & Kopeikin, H. (1999). In charge but not in control: The management of teaching relationships by adults with low perceived power. *Developmental Psychology, 35*(6), 1367-1378.
- Bumpus, M., Crouter, A., & McHale, S. (2001). Parental Autonomy Granting During Adolescence: Exploring Gender Differences in Context. *Developmental Psychology, 37*(2), 163-173.
- Burr, V. (2002) *The Person in Social Psychology*. New York: Taylor & Francis.
- Byrnes, J., Miller, D., & Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: A self-regulation perspective. *Child Development, 70*, 1121-1140.
- Chirkov, V., Ryan, R., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 97-109.
- CIDM (2001). *Portugal: situação das mulheres 2001*. Lisboa: CIDM.
- Clark, K., & Ladd, G. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology, 36*(4), 485-498.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior, 1*, 33-43.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185.
- Deci, E., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(1), 1-10.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*(5), 642-650.
- Donnell, A., Thomas, A., & Buboltz, W. (2001). Psychological Reactance: Factor Structure and Internal Consistency of the Questionnaire for the Measurement of Psychological Reactance. *Journal of Social Psychology, 141*(5), 679-687.

- Ferreira, J., & Castro, M. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, *12*, 143-153.
- Frank, S., Pirsch, L., & Wright, V. (1990). Late adolescents' perceptions of their relationships with their parents: relationships among deidealization, autonomy, relatedness, and insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, *19*, 571-588.
- French, J., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, *13*, 255-278.
- Friedrich, C. (1958). Authority, reason, and discretion. In C. Friedrich (Ed.), *Authority* (pp. 28-48). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation & Emotion*, *27*(3), 199-223.
- Glasser, W. (1984). *Control Theory: A New Explanation of How We Control Our Lives*. New York: Harper & Row.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de Justiça na Adolescência: a Escola e a Legitimação das Autoridades Institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grabitz-Gniech, G. (1971). Some restrictive conditions for the occurrence of psychological reactance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *19*(2), 188-196.
- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., & Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, *4*, 127-143.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(5), 890-898.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 143-154.
- Hamel, P., Lustiger-Thaler, H., & Maheu, L. (2000). Late Modern Institutions and Collective Action. In S. Quah & A. Sales (Eds.), *The International Handbook of Sociology* (pp. 255-269). London: Sage Publications.
- Hardre, P., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 347-356.
- Hare-Mustin, R., & Marecek, J. (1986). Autonomy and Gender: Some Questions for Therapists. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *23*(2), 205-212.



- Heelas, P., Lasch, S., & Morris, P. (1996). *Detraditionalization*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hinds, L., & Murphy, K. (2007). Public satisfaction with police: using procedural justice to improve police legitimacy. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, April 2007. Retirado em 17 de Dezembro de 2008 de [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb3370/is\\_1\\_40/ai\\_n29348116/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3370/is_1_40/ai_n29348116/)
- Hoffman, J. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 170-178.
- Jacobs, J., & Klaczynski, P. (2002). The development of judgment and decision making during childhood and adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 145-149.
- Jex, S. (2002). *Organizational Psychology: A scientist-practitioner approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Kelman, H. (2006). Interests, Relationships, Identities: Three Central Issues for Individuals and Groups in Negotiating Their Social Environment. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 1-26.
- Kremen, A. M., & Block, J. (1998). The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1062-1075.
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and selfcontrol. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Motivation and selfregulation across the life-span* (pp. 15-49). New York: Cambridge University Press.
- Lamborn, D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social-psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38, 299-337.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martinko, M., Gundlach, M., & Douglas, S. (2002). Toward an Integrative Theory of Counterproductive Workplace Behavior: A Causal Reasoning Perspective. *International Journal of Selection & Assessment*, 10(1/2), 36-50.
- McNeil, L. (1983). Defensive teaching and classroom control. In M. W. Apple & L. Weis (Eds.), *Ideology & practice in schooling* (pp. 114-142). Philadelphia: Temple University Press

- Metz, M. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University of California Press.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: Harper & Row.
- Miller, D., & Byrnes, L. (2001). To Achieve or not to Achieve: A Self-Regulation Perspective on Adolescents' Academic Decision Making. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 677-685.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203–214.
- Newby, T. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195–200.
- Noom, M. (1999). *Adolescent Autonomy: Characteristics and Correlates*. Delft: Eburon.
- Noom, M., Dekovic, M., & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword?. *Journal of Adolescence*, 22, 771-783.
- Noom, M., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Nowak, A., Vallacher, R., & Miller, M. (2003). Social Influence and Group Dynamics. In T. Millon e M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of Psychology – Vol. 5, Personality and Social Psychology* (pp. 383-417). New York: John Wiley & Sons.
- Pace, J. (2003). Revisiting classroom authority: Theory and ideology meet practice. *Teachers College Record*, 105, 1559–1585.
- Pace, J., & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
- Papini, R., & Roggman, L. (1992). Adolescent Perceived Attachment to Parents in Relation to Competence, Depression, and Anxiety: A Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence*, 12, 420-440.
- Pardeck, J. A., & Pardeck, J. T. (1990). Family factors related to adolescent autonomy. *Adolescence*, 25(98), 311-319.
- Parsons, T. (1947). Introduction. In *Max Weber: The theory of social and economic organization* (pp. 3–86). New York: The Free Press.
- Passini, S., & Morselli, D. (2009). Authority relationships between obedience and disobedience. *New Ideas in Psychology*, 27(1), 96-106.

- Pelletier, L., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186–196.
- Raven, B. (1993). The Bases of Power: Origins and Recent Developments. *Journal of Social Issues, 49*(4), 227-251.
- Raven, B., & Kruglanski, A. (1970). Conflict and power. In P. G. Swingle (Ed.), *The structure of conflict* (pp. 69-109). New York: Academic Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation & Emotion, 28*(2), 147-169.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 419-435.
- Ryan, R. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?. *Journal of Personality, 74*(6), 1557-1586.
- Ryan, R., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 550-558.
- Ryan, R., & Lynch, J. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development, 60*, 340-356.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia, XV* (1), 67-92.
- Saavedra, L. (2005). Escola, género e democracia: caminhos da igualdade e da diferença. Comunicação apresentada no “V Encontro da Associação Portuguesa de Estudos

*sobre as Mulheres: Mulheres, Participação e Democracia*” na Universidade do Porto, Porto.

- Schermerhorn, J., Hunt, J., & Osborn, R. (2002). *Organizational Behavior* (7<sup>th</sup> Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Seemann, E., Buboltz, W., Thomas, A., Soper, B., & Wilkinson, L. (2005). Normal Personality Variables and Their Relationship to Psychological Reactance. *Individual Differences Research*, 3(2), 88-98.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Simon, H. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69, 99-118.
- Spear, H., & Kulbok, P. (2004). Autonomy and Adolescence: A Concept Analysis. *Public Health Nursing*, 21(2), 144-152.
- Steinberg, L., & Morris, A. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*, 57(4), 841-851.
- Taub, D. (1995). Relationship of Selected Factors to Traditional-Age Undergraduate Women's Development of Autonomy. *Journal of College Student Development*, 36(2), 141-51.
- Tennen, H., Press, S., Rorhbaugh, M. e White, L. (1981). Reactance theory and therapeutic paradox: a compliance-defiance model. *Psychotherapy: theory, research and practice*, 18(1), 14-22.
- Thomson, R., & Holland, J. (2002). Young people, social change and the negotiation of moral authority. *Children & Society*, 16(2), 103-115.
- Turner, R., Irwin, C., Tschann, J., & Millstein, S. (1993). Autonomy, relatedness, and the initiation of health risk behaviors in early adolescence. *Health Psychology*, 12(3), 200-208.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability: a heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5, 207-232.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 185, 453-458.
- Tyler, T. (1990). *Why people obey the law*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Tyler, T. (1997). The Psychology of Legitimacy: A Relational Perspective on Voluntary Deference to Authorities. *Personality & Social Psychology Review*, 1(4), 323-346.
- Tyler, T., & Lind, E. (1992). A relational model of authority in groups. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental psychology* (Vol. 25, pp. 115-191). New York: Academic.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.
- Williams, G., & Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Williams, G., Grow, V., Freedman, Z., Ryan, R., & Deci, E. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Williams, G., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science & Medicine*, 45(11), 1705-1713.

## ANEXOS

---



**Questionário 1 - Questionário de Autonomia nos Adolescentes (QAA)**

**(Noom, 1999)**



Este estudo pretende analisar o relacionamento entre os professores e os alunos nas escolas em Portugal. A experiência que tens como aluno é muito importante, e é por isso que queremos saber a tua opinião sobre este assunto. A tua participação é voluntária, anónima e totalmente confidencial.

### QUESTIONÁRIO 1

Este questionário contém afirmações sobre **o teu relacionamento com os professores**. Lê com atenção cada uma das afirmações e assinala, por favor, com sinceridade a resposta que melhor caracteriza a tua situação, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não concordo nem discordo
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo totalmente

É natural que tenhas diferentes tipos de relacionamento com os vários professores, mas pedimos-te que respondas a todas as frases pensando **na tua experiência com os professores em geral**.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. No geral, sinto que os professores me oferecem escolhas e opções.	1	2	3	4	5
2. Sinto que os professores me compreendem.	1	2	3	4	5
3. Durante as aulas, posso manter uma relação de abertura com os professores.	1	2	3	4	5
4. Os professores transmitem-me confiança na minha capacidade de ter sucesso na escola.	1	2	3	4	5
5. Sinto que sou aceite pelos professores.	1	2	3	4	5
6. Os professores asseguram-se de que eu compreendo os objectivos das aulas e o que devo fazer.	1	2	3	4	5
7. Os professores encorajam-me a fazer perguntas.	1	2	3	4	5
8. Sinto muita confiança nos professores.	1	2	3	4	5
9. Os professores respondem às minhas perguntas de maneira completa e atenciosa.	1	2	3	4	5
10. Os professores ouvem-me em relação à forma como eu gosto de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
11. Os professores lidam muito bem com as emoções das pessoas.	1	2	3	4	5
12. Sinto que os professores se preocupam comigo enquanto pessoa.	1	2	3	4	5
13. Não me sinto bem relativamente à forma como os professores falam comigo.	1	2	3	4	5
14. Os professores tentam compreender o meu ponto de vista antes de sugerirem novas formas de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
15. Sinto que posso partilhar os meus sentimentos com os professores.	1	2	3	4	5

**Questionário 2 – Questionário de Clima de Aprendizagem (QCA)**

**(Williams & Deci, 1996)**

## QUESTIONÁRIO 2

Este questionário contém afirmações sobre várias **atitudes e comportamentos**, para que possamos compreender melhor as tuas características individuais. Lê com atenção cada uma das afirmações e assinala, por favor, com sinceridade a resposta que melhor caracteriza a tua maneira de ser, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Nada característico de mim
- 2 – Pouco característico de mim
- 3 – Algumas vezes característico de mim
- 4 – Bastante característico de mim
- 5 – Muito característico de mim

	Nada característico de mim	Pouco característico de mim	Algumas vezes característico de mim	Bastante característico de mim	Muito característico de mim
1. Noto que tenho dificuldade em decidir o que quero	1	2	3	4	5
2. Quando actuo contra a vontade de alguém, costumo ficar nervoso/a.	1	2	3	4	5
3. Vou directo/a aos meus objectivos.	1	2	3	4	5
4. Consigo fazer uma escolha facilmente.	1	2	3	4	5
5. Tenho uma forte tendência para ceder aos desejos dos outros.	1	2	3	4	5
6. Muitas vezes não sei o que pensar.	1	2	3	4	5
7. Sinto dificuldade em começar uma nova actividade sozinho/a.	1	2	3	4	5
8. Quando discordo de alguém, eu digo-lhe.	1	2	3	4	5
9. Quando me perguntam o que quero, sei imediatamente o que responder.	1	2	3	4	5
10. Consigo iniciar facilmente novos projectos ou actividades sozinho/a.	1	2	3	4	5
11. Concordo muitas vezes com os outros, mesmo que não tenha a certeza.	1	2	3	4	5
12. Sou uma pessoa corajosa.	1	2	3	4	5
13. Mudo frequentemente de opinião depois de ouvir as outras pessoas.	1	2	3	4	5
14. Sinto-me rapidamente à vontade numa situação nova.	1	2	3	4	5
15. Muitas vezes hesito em relação ao que fazer.	1	2	3	4	5

**Questionário 3 – Escala de Legitimidade Percebida (ELP)**

**(adaptada de Hinds & Murphy, 2007)**

### QUESTIONÁRIO 3

Este questionário contém afirmações sobre a **opinião que tens acerca dos teus professores**. Lê com atenção cada uma das afirmações e assinala, por favor, com sinceridade a resposta que melhor caracteriza a tua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não concordo nem discordo
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo totalmente

É natural que a tua opinião varie em relação aos vários professores, mas pedimos-te que respondas pensando **na ideia que tens acerca dos professores em geral**.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. Tenho um grande respeito pelos professores.	1	2	3	4	5
2. Costumo aceitar bem os pedidos que os professores me fazem.	1	2	3	4	5
3. Os professores fazem bem o seu trabalho.	1	2	3	4	5
4. Os alunos devem seguir sempre as indicações dos professores, mesmo que isso vá contra o que consideram correcto.	1	2	3	4	5
5. Tenho confiança nos professores.	1	2	3	4	5
6. Cumpro aquilo que os professores mandam, mesmo quando não concordo.	1	2	3	4	5
7. Costumo aceitar bem as decisões dos professores.	1	2	3	4	5

### Dados demográficos

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino

Feminino

Ano que frequentas: \_\_\_\_\_

**ANEXO II – Estrutura factorial do Questionário de Autonomia nos Adolescentes  
(QAA)**

---

*Tabela 1. Estrutura factorial do instrumento original (Noom, 1999).*

---

**Autonomia cognitiva**

- 1. Noto que tenho dificuldade em decidir o que quero. (-)
- 4. Consigo fazer uma escolha facilmente.
- 6. Muitas vezes não sei o que pensar. (-)
- 9. Quando me perguntam o que quero, sei imediatamente o que responder.
- 15. Muitas vezes hesito em relação ao que fazer. (-)

---

**Autonomia emocional**

- 2. Quando actuo contra a vontade de alguém, costumo ficar nervoso/a (-)
- 5. Tenho uma forte tendência para ceder aos desejos dos outros. (-)
- 8. Quando discordo de alguém, eu digo-lhe.
- 11. Concordo muitas vezes com os outros, mesmo que não tenha a certeza. (-)
- 13. Mudo frequentemente de opinião depois de ouvir as outras pessoas. (-)

---

**Autonomia funcional**

- 3. Vou directo/a aos meus objectivos.
  - 7. Sinto dificuldade em começar uma nova actividade sozinho/a. (-)
  - 10. Consigo iniciar facilmente novos projectos ou actividades sozinho/a.
  - 12. Sou uma pessoa corajosa.
  - 14. Sinto-me rapidamente à vontade numa situação nova.
-

Tabela 2. Análise de componentes principais do instrumento QAA

Item	M	DP	Estrutura factorial			
			I	II	III	IV
<b>Autonomia funcional – Auto-confiança</b>						
2. Quando actuo contra a vontade de alguém, costume ficar nervoso/a (-)	3.50	1.12	<b>.71</b>	-.20	.08	.29
12. Sou uma pessoa corajosa.	3.70	.79	<b>.68</b>	.30	.06	.06
14. Sinto-me rapidamente à vontade numa situação nova.	3.25	.98	<b>.65</b>	.39	.13	-.06
15. Muitas vezes hesito em relação ao que fazer. (-)	3.15	.94	<b>.59</b>	.09	.36	.21
3. Vou directo/a aos meus objectivos.	3.94	.77	<b>.55</b>	.32	.20	-.02
<b>Autonomia funcional – Independência</b>						
10. Consigo iniciar facilmente novos projectos ou actividades sozinho/a.	3.50	.92	.18	<b>.79</b>	.14	.02
7. Sinto dificuldade em começar uma nova actividade sozinho/a. (-)	3.74	.99	.11	<b>.70</b>	.21	.16
8. Quando discordo de alguém, eu digo-lhe.	4.09	.91	.22	<b>.54</b>	-.02	.31
<b>Autonomia cognitiva</b>						
1. Noto que tenho dificuldade em decidir o que quero. (-)	3.30	1.07	.22	-.06	<b>.78</b>	.209
9. Quando me perguntam o que quero, sei imediatamente o que responder.	3.45	.83	.02	.37	<b>.71</b>	.114
4. Consigo fazer uma escolha facilmente.	3.36	.77	.38	.21	<b>.70</b>	-.092
<b>Autonomia emocional</b>						
5. Tenho uma forte tendência para ceder aos desejos dos outros. (-)	3.53	.92	.129	.13	-.13	<b>.73</b>
13. Mudo frequentemente de opinião depois de ouvir as outras pessoas. (-)	3.58	.84	.054	-.02	.25	<b>.68</b>
11. Concordo muitas vezes com os outros, mesmo que não tenha a certeza. (-)	3.74	.85	.042	.22	.14	<b>.61</b>
<b>Variância explicada</b>			30.36%	9.93%	8.96%	8.03%
<b>Alpha de Cronbach</b>			.71	.62	.73	.53

Tabela 3. Valores do teste K-S, Assimetria, Curtose e estatística descritiva

	K-S e P	Coef. Assimetria	Coef. Curtose	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Moda
Factor I	K-S=.084;p=.005	-.25	.49	3.50	.64	3.60	3.60
Factor II	K-S=.106;p=.000	-.19	-.50	3.77	.71	3.67	4
Factor III	K-S=.133;p=.000	-.62	.21	3.45	.69	3.67	4
Factor IV	K-S=.117;p=.000	.12	-.56	3.62	.63	3.67	3.67
Global	K-S=.067;p=.062	-.01	.76	3.56	.50	3.60	3.13



