

A perspetiva dos professores/as sobre o comportamento agressivo na adolescência, em contexto escolar: um estudo exploratório

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof.^a Doutora Joana Silva

Coorientação: Prof.^a Doutora Paula Vagos

outubro, 2020



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Ana Carvas Lisboa Varanda

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Prof.^a
Doutora Joana Silva e coorientação da Prof.^a Doutora Paula Vagos.

Departamento de Psicologia e Educação

outubro, 2020



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.

Agradecimentos

Gratidão profunda são as palavras que definem, o meu sentir, face a todos os que me acompanharam nesta Jornada!

Assim, faz para mim sentido “apenas” nomear todos os que caminharam ao meu lado durante este (árduo, desafiante, exigente e gratificante percurso), contribuindo de diferentes formas para que fosse possível realizar este sonho.

Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas

Senhores/as Professores/as

Professora Joana Silva

Professora Paula Vagos

Margarita Nicolau

Bárbara Reis

Cláudia Adão

Miriam Lisboa

Moisés Lisboa

Marco Silva

E a mim...

Resumo

O presente estudo exploratório perspetiva uma aproximação à realidade percecionada pelos professores/as, acerca do fenómeno do comportamento agressivo praticado por adolescentes em contexto escolar. Participaram neste estudo quatro professores, que lecionam o terceiro ciclo e secundário de escolaridade obrigatória, numa escola do norte do país. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, em profundidade, que posteriormente foram analisadas com recurso ao método qualitativo de análise temática de tipologia mista. Os resultados sugerem que os professores apresentam dificuldades na definição do construto; na identificação do fenómeno, quando este se apresenta enquadrado na manifestação de bullying ou sob a forma encoberta/relacional; no reconhecimento das consequências do comportamento agressivo, aquando estas recaem sobre o aluno/a; na identificação dos fatores de risco, quando estes se associam ao professor/a e à instituição escolar; na aplicação consensual de estratégias remediativas e preventivas eficazes e na capacidade de se posicionarem como modelos e gestores de comportamentos sociais. No entanto, fica claro na perceção dos professores, que as estratégias relacionais, preventivas e remediativas, baseadas na relação professor-aluno positiva, se afiguram como as mais eficazes na prevenção e gestão do comportamento agressivo. Por fim, acresce que a informação recolhida pode contribuir para implementação de programas de intervenção/formação, mais eficazes, indo ao encontro das necessidades e dificuldades identificadas pelos professores. tais como: psicoeducação acerca do fenómeno do comportamento agressivo e saúde mental (do adolescente e professor), capacitação (teórica e prática) ao nível das estratégias de gestão de comportamentos sociais e promoção de comportamentos alternativos e pró-sociais, acompanhamento para o desenvolvimento de planos de intervenção eficazes e desenvolvimento de competências pessoais, sociais e relacionais do docente.

Palavras-chave: Adolescentes, Professores, Comportamento agressivo, Contexto escolar

Abstract

The present exploratory study aims to approach the reality perceived by teachers about the phenomenon of aggressive behavior of adolescents in the school context. Four teachers participated in this study, all four teach the third and secondary cycle of compulsory education, in a school in the north of the country. In-depth semi-structured interviews were conducted, which were subsequently analyzed using a qualitative method of thematic analysis based on a hybrid typology. The results suggest that teachers seem to find it difficult to define the construct; to identify the phenomenon as it is framed as a manifestation of bullying or as a covert/relational form; to recognize the consequences of aggressive behavior, when these fall on the student; to identify the risk factors, when they are associated with the teacher and the school institution; to describe a consensual application of effective remedial and preventive strategies and to position themselves as models and managers of social behaviors. However, it appears that teachers consider it more effective to manage learning and social behavior using preventive and remedial relational strategies, based on a positive teacher - student relationship, and this relationship appears to be determinant in the prevention and intervention of learning and social problems. Finally, data from this study can have a strong contribution to design and implement intervention / training programs aimed for teachers, meeting the identified needs and difficulties, such as: psychoeducation about the phenomenon of aggressive behavior and mental health (of the adolescent and teacher), training (theoretical and practical) in terms of social behavior, management strategies and promotion of alternative and prosocial behaviors, development of effective intervention plans focused on promoting teacher's personal, social and relational skills.

Keywords: Adolescents, Teachers, Aggressive behavior, School context

Índice

Introdução	1
Objetivos de Investigação	6
Metodologia	7
Participantes	7
Procedimento	7
Medidas de Avaliação	8
Procedimento de Análise de Dados	9
Resultados	10
Discussão.....	18
Referências Bibliográficas	26

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Identificação de Temas e Subtemas.....	10
---	----

Lista de Anexos

Anexo 1. Guião de Entrevista.

Anexo 2. Tabelas de Resultados.

Introdução

O fenómeno do comportamento agressivo na adolescência tem sido cientificamente estudado, nomeadamente pela Psicologia, atendendo à sua crescente ocorrência, intensificação e inerentes consequências negativas (Coyne, Arche, & Eslea, 2006; Costa & Vale, 1998; Cruz et al., 2016; DGE, 2018; OPP, 2018). Vários estudos evidenciam uma prevalência significativa do comportamento agressivo, em concreto no contexto escolar, sendo cada vez mais pertinente a investigação e intervenção face ao fenómeno neste contexto (Cruz et al., 2016; Débardieux, 2007; DGE, 2018; OMS 2002; OPP, 2018; Santos, 2004).

Numa perspetiva linear, podemos conceptualizar que o comportamento agressivo é o ato intencional de causar dano, indireto ou direto, a terceiros (Berkowitz, 1993; Coie & Dodge, 1998; Matos, Negreiros, Simões & Gastar, 2009), tendo como objetivo ferir física e/ou psicologicamente o(s) outro(s) (Matos, Negreiros, Simões & Gastar, 2009). Pode ser classificado atendendo aos processos cognitivos e emocionais que o sustentam (i.e., a sua função), assumindo-se como proativo/instrumental (i.e., agressão deliberada cumprindo a função da concretização de um objetivo) ou reativo/emocional (i.e., respostas impulsivas e defensivas face a situações interpretadas como provocadoras) (Crick Dodge & Coie, 1987,1996; Ramirez, 2001). Pode, igualmente, ser classificado quanto à sua forma, em aberto (i.e., utilização de várias estratégias como a agressão física ou verbal) ou encoberto/relacional (i.e. utilização de influência psicológica e ameaça, com impacto no estatuto social da vítima e uso do estatuto social do agressor) (Archer & Coyne, 2005; Costa & Vale, 1998; Coyne et al., 2006).

No que concerne às manifestações do comportamento agressivo enquadradas no contexto escolar, estas podem ser conceptualizadas sob diferentes prismas, nomeadamente o de violência escolar, indisciplina ou bullying. O conceito de violência escolar, identifica três tipos distintos: violência na escola (lugar onde ocorre a violência que poderia ter ocorrido em

outro lugar,); violência à escola, praticada pelos alunos (visa a instituição ou aqueles que a representam) e a violência da escola, praticada pela instituição (relaciona-se com a maneira como os agentes de ação educativa tratam os alunos; Charlot, 2002). O conceito de indisciplina do/s aluno/s refere-se a um fenómeno relacional e interativo, que se associa à falta de instrução, às dificuldades em adequar o comportamento às normas sociais e a problemas/dificuldades ao nível dos relacionamentos interpessoais. No entanto, este conceito não se apresenta consensual entre os professores, na medida em valorizam diferentemente alguns comportamentos (Amado & Freire, 2009, 2013; Bertão, 2004). Por fim o bullying, refere-se a um tipo específico de violência (e.g. física, verbal, psicológica e sexual), distinguindo-se por ser um comportamento recorrente, persistente e com manifestação clara de desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (Dreyer, 2004; Lourenço, Pereira, Paiva & Gebara, 2009; Matos, Negreiros, Simões & Gastar, 2009; Ramirez, 2001).

As consequências do comportamento agressivo em contexto escolar podem ser graves, conduzindo a um ambiente escolar hostil e nocivo, o qual pode comprometer o bem-estar psicoemocional e social, não só dos intervenientes diretos na agressão (vítimas e agressores) mas de todos os intervenientes da comunidade educativa (observadores) (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Machezini-Cunha & Tourinho, 2010). Desta forma, no que diz respeito aos adolescentes (intervenientes nos círculos interpessoais agressivos como agressores, vítimas e observadores), realçam-se as dificuldades de adaptação aos contextos sociais, os problemas de comportamento, o abandono/insucesso escolar e as manifestações de sintomatologia psicopatológica (e.g. depressão, ansiedade e perturbações do comportamento; Bushman & Anderson, 2001; Chen, Wuang, & Liu, 2002; Little et al., 2003; OMS, 2002; Santo, Dass, Stella-Lopez, & Bukowski, 2007). No que diz respeito aos professores (intervenientes nos círculos interpessoais agressivos agressores, vítimas e observadores), salientam-se as consequências ao nível da saúde mental e bem-estar psicoemocional e profissional. O exercício

profissional num ambiente considerado frequentemente tenso e de conflito e o inerente comprometimento ao nível do processo de ensino-aprendizagem potencia nos docentes desgaste físico e psíquico (e.g. fadiga, ansiedade, irritabilidade, frustração, desanimo, queixas psicossomáticas), podendo, em casos mais graves, traduzir-se em sintomas de quadro psicopatológico (e.g. burnout) (Estrela, 2002,2007).

O comportamento agressivo na adolescência é um fenómeno complexo, por ser multideterminado e resultar da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos culturais e sociais (Matos, Negreiros, Simões & Gastar 2009), existindo diferentes variáveis explicativas de carácter biopsicossocial, como por exemplo: a herança genética, a personalidade, o meio, o estatuto na sociedade, a influência do grupo de pares, as práticas educativas, o contexto imediato, o estado motivacional e a perceção das consequências da situação (Costa e Vale, 1998; OMS, 2002). No entanto, importa realçar que, não obstante os fatores de risco associados ao comportamento agressivo nos adolescentes serem de carácter biopsicossocial e de grande parte desses fatores serem de origem externa ao contexto escolar, também a instituição escolar e as relações que nesta se estabelecem se podem constituir como um fator de risco (Estrela, 2002; Lourenço, Pereira, Paiva & Gebara, 2009).

Neste seguimento, verifica-se que a instituição escolar pode contribuir, ainda que inadvertidamente, para a promoção de condutas agressivas, através da fomentação de um clima social desfavorável, marcado por uma postura de negação e banalização face a esta realidade, que assume impacto pela ação desajustada, desinformada ou inação sobre a problemática (Costa & Vale, 1999; Santos, 2004; Lourenço, Pereira, Paiva e Gebara, 2009). Face ao exposto, considera-se pertinente fazer referência a alguns fatores de risco, que se relacionam com as interações sociais que se estabelecem no contexto escolar, não só no âmbito da relação interpessoal, mas também no âmbito das práticas educativas/disciplinares pedagógicas, em virtude da literatura evidenciar que os alunos assumem, muitas vezes, comportamentos

agressivos como estratégia auto-defensiva para lidarem com o ambiente emocionalmente perturbador que vivenciam e que consideram agressivo e hostil (Santos, 2004).

O ensino atualmente surge cada vez mais separado do contexto sociocultural, sendo que a educação em massa, o sistema de avaliação classificativa e a gestão do ensino (e.g. estratégias didáticas, postura do professor, relação pedagógica e (in)compreensão das regras e normas de conduta escolar), se podem constituir como fatores de risco, suscetíveis de influenciar os comportamentos de indisciplina e agressividade nos adolescentes (Estrela, & Amado, 1998). Estes fatores assumem-se frequentemente como condições potenciadoras de sentimentos e experiências de rivalidade, exclusão, desvalorização pessoal e fracasso (Abreu, 1998; Santos, 2004), tornando o clima escolar pouco favorável a relacionamentos e interações saudáveis (Amado e Freire, 2009).

Concomitantemente, alguns estudos sugerem que as estratégias educativas disciplinares (formais e informais; corretivas e sancionatórias), utilizadas pelos professores no combate ao comportamento disruptivo, são muitas vezes remediativas e ineficazes, em virtude de suspenderem o comportamento temporariamente, mas não produzirem mudança consistente no tempo (Cruz et al., 2016). Ainda no que diz respeito às estratégias disciplinares verifica-se que algumas são assentes em métodos de punição e controlo (Santos 2004), que se podem traduzir em manifestações de descontrolo emocional, verbal e não-verbal por parte das figuras educativas e sentimentos de incompreensão, injustiça e rebelião por parte dos alunos (Sousa, 2001; Veiga 2007).

Importa acrescentar que as mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas na sociedade e educação escolar, exigiram à escola um papel mais ativo na formação integral e cívica dos alunos (Palma, 2011). Desta forma, o papel do professor também teve que se transformar, assumindo-se não só como um organizador de aprendizagens, mas paralelamente como um gestor da sala de aula, detentor de competências didáticas e relacionais (Estrela,

2002). No entanto, alguns autores sugerem que as relações intra-escolares são atualmente mais conflituosas e os professores, na sua maioria, não se conseguiram adaptar aos novos modelos de relacionamento e disciplina (Picado, 2009), concluindo-se que os professores se encontram desmotivados, em permanente stresse face à conjuntura educativa atual e com dificuldades no exercício da sua profissão, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de gestão do comportamento disruptivo dos alunos em contexto sala de aula (Estrela, 2007).

Por outro lado, a escola pode surgir como fator de proteção e prevenção/ gestão de comportamentos agressivos. Gladden (2002) realizou uma revisão sistemática da literatura sobre a avaliação de programas de intervenção com o objetivo de combater e prevenir a agressividade nas escolas e concluiu que os vínculos e o bom relacionamento entre alunos e professores, a aproximação da família à escola e a fomentação de práticas colaborativas de resolução de conflitos não violentas, associadas à promoção de competências pessoais e sociais, se assumem como variáveis cruciais para que a escola se traduza num ambiente seguro e atue como fator de proteção face às condutas agressivas nos adolescentes. Amado e Freire (2009) referem que nos casos persistentes de indisciplina/violência a intervenção deve centrar-se no desenvolvimento de um clima escolar positivo e no reforço das capacidades dos alunos e seus aspetos positivos, através da vinculação afetiva positiva que se estabelece nos relacionamentos sociais assertivos. No que diz respeito à prevalência e promoção de comportamentos pro-sociais nos alunos, considera-se que aqueles que estabelecem relações mais próximas e positivas com os professores apresentam comportamentos saudáveis e ajustados com mais frequência (Maia, 2019).

Cruz e colaboradores (2016), realizaram um dos poucos estudos em Portugal que procurou, através de instrumentos de autorrelato, perceber a perspetiva dos professores sobre quais as estratégias mais eficazes para gerir o comportamento hostil do adolescente em sala de aula. Este estudo concluiu existir necessidade de mais intervenções pedagógicas dirigidas

especificamente a professores, na ótica da formação, acompanhamento e capacitação, nomeadamente no que diz respeito à sensibilização para a existência de comportamentos agressivos em contexto escolar e para compreensão das suas causas e consequências (Carvalhosa, 2010; Cruz et.al, 2016). No entanto, como limitação deste estudo, apresenta-se o fato de ser centrado em compreender se as estratégias formais/institucionais eram percebidas como eficazes e quais estratégias que deveriam se implementadas nas escolas. Um outro estudo qualitativo, que procurou analisar a perspectiva dos professores sobre a indisciplina, concluiu que existe baixo consenso entre os participantes sobre a definição deste conceito e que as estratégias aplicadas pelos professores na sua gestão apresentam pouca consistência e transversalidade, apresentando as mesmas limitações do estudo anterior (Pinto, 2014). Ficando por explorar outras questões que podem afigurar-se como pertinentes, nomeadamente as questões relacionais ao nível da interação professor-aluno.

Atendendo à escassez dos estudos sobre a temática explanada, estabelece-se a pertinência do presente estudo qualitativo exploratório, que tem por objetivo aceder à perspectiva dos professores sobre o comportamento agressivo em adolescentes em meio escolar dada a sua relevância, enquanto intervenientes ativos neste fenómeno.

Objetivos de investigação

O objetivo do presente estudo consiste em analisar a perspectiva dos/as professores/as, relativamente ao comportamento agressivo dos adolescentes em contexto escolar, no que respeita a quatro temas destacados pela literatura como relevantes na caracterização e compreensão desta problemática:

1. Perceção dos professores sobre a manifestação do fenómeno do comportamento agressivo, em contexto escolar;
2. Perceção dos/as professores/as sobre as consequências do comportamento agressivo, em contexto escolar;

3. Perceção dos/as professores/as sobre os fatores de risco associados ao comportamento agressivo dos/as adolescentes, em contexto escolar;
4. Perceção dos/as professores/as face às estratégias de gestão do comportamento agressivo, em contexto escolar.

Metodologia

Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra de conveniência, selecionada com base nas relações profissionais da investigadora no âmbito do seu estágio. Integram a amostra quatro professores/as de um agrupamento de escolas do norte de Portugal, todos em cargos de coordenação ou de direção de turma, sendo que um professor leciona o 3º ciclo de escolaridade básica e os restantes três acompanham o terceiro ciclo de escolaridade básica e o ensino secundário. Quanto às disciplinas lecionadas constam: português, francês, espanhol, inglês e história. No que diz respeito aos anos de serviço contempla-se uma média de 28,5 (amplitude entre os 18 e os 34 anos). Metade da amostra corresponde ao sexo masculino e outra metade ao sexo feminino, na sua totalidade de nacionalidade portuguesa. Por fim, dois professores/as já participaram em formações relacionadas com o comportamento agressivo em contexto escolar, enquadradas no fenómeno de indisciplina e gestão de conflitos.

Procedimento do Estudo

À Direção do Agrupamento da escola selecionada foi solicitada autorização para se proceder à implementação do estudo. Posteriormente, o estudo foi apresentado a todos os professores do 3º ciclo e secundário, que apresentaram disponibilidade de horário não letivo, mas presencial na escola. Apesar da amostra inicial ser significativamente maior (quinze professores), atendendo à pandemia Covid-19 e aos constrangimentos sentidos na comunidade educativa, mantiveram-se disponíveis para colaborar no estudo quatro professores. A estes professores, apresentaram-se os objetivos e procedimentos do estudo, veiculou-se a informação

de que a participação era voluntária e que as entrevistas seriam gravadas para posteriormente serem transcritas e analisadas, assegurando-se o caráter anónimo e confidencial dos dados. Neste seguimento foi recolhido o consentimento informado e agendadas as entrevistas, tendo estas decorrido entre os dias 15 e 19 de maio de 2020 (com recurso à plataforma Meet do Gmail institucional do agrupamento), com a duração aproximada de 50 minutos cada uma. As entrevistas foram realizadas pela autora do presente estudo, através de um guião semiestruturado (anexo1).

Medidas de Avaliação

Entrevista Semiestruturada

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, considerou-se pertinente recorrer à técnica da entrevista semiestruturada com questões predominantemente abertas. Esta metodologia permite que o entrevistador obtenha a informação que pretende sobre o tema, através da recolha de dados de opinião do entrevistado, sendo que esta opinião espelha concomitantemente informação sobre o real e sobre os seus quadros conceptuais (Estrela, 1994). Assim, a recolha de informação, por meio de entrevista semiestruturada, atende ao potenciar da liberdade de opinião e expressão do entrevistado, criando-se um ambiente propício à sua livre exposição, durante a realização da entrevista (Pacheco, 1995).

Para a realização da entrevista foi construído um guião, desenvolvido para suscitar a reflexão dos participantes sobre os tópicos em análise, que se assume como um referencial com perguntas guia. Este contemplou 6 questões iniciais que pretendem recolher informações gerais sobre os participantes do estudo, contribuindo para a caracterização da amostra (e.g. género, nacionalidade, anos serviço, ciclo de estudos e disciplina(s) que leciona e participação anterior em ações de formação sobre a temática em estudo). Seguidamente, definiram-se 16 questões, formuladas de acordo com os objetivos do presente estudo.

Procedimento de Análise de dados

O presente estudo apresenta-se de cariz qualitativo com recurso à análise temática de tipologia mista. A análise temática é um método de análise qualitativa de dados que permite identificar, analisar, interpretar e relatar temas a partir de dados qualitativos (Braun e Clarke, 2006). Para conduzir tal análise pode ser utilizada uma abordagem indutiva - baseada nos dados, assim como numa abordagem dedutiva – seguindo um conjunto preestabelecido de categorias ou temas definidos (Clarke, 2017). O presente estudo segue uma abordagem mista, já que apesar de partir de uma abordagem dedutiva, não exclui a possibilidade de incorporar à posteriori temas que não estavam previamente pensados, seguindo a abordagem de tipo Codebook (Clarke, 2017). Assim, as quatro entrevistas foram analisadas com base nos quatro temas orientados pela literatura de referência sobre a agressividade em contexto escolar e que constituem os objetivos do presente estudo (abordagem dedutiva). No entanto, dentro destes quatro temas definidos à priori foram identificados sub-temas que emergiram totalmente a partir da perspetiva dos professores espelhada no conteúdo analisado (abordagem indutiva).

No presente estudo, foram implementadas as seguintes etapas para a realização da análise temática:

- 1) Seleção dos temas: Os temas foram pré-definidos à luz da literatura explorada sobre a agressividade na adolescência em contexto escolar, de acordo com os objetivos do presente estudo (vide objetivos do estudo página 7).
- 2) Familiarização com os dados: procedeu-se à audição das entrevistas duas vezes, seguidamente à sua transcrição, terminando-se com a leitura do conteúdo das entrevistas acompanhadas da audição das mesmas para correção de erros de transcrição;
- 3) Codificação dos participantes: a cada participante foi atribuído um código – P1, P2, P3 e P4 – e retirou-se dos textos quaisquer elementos identificativos dos mesmos;

- 4) Análise dos dados: utilizou-se como unidade de análise a ideia expressa pelo professor, tendo-se analisado cada um destes conteúdos quanto à sua possível inclusão em cada um dos temas pré-definidos, supramencionados;
- 5) Seleção dos subtemas: a informação recolhida foi agrupada em função dos temas pré-definidos, tendo-se a partir desta gerado os sub-temas inframencionados na apresentação dos resultados;
- 6) Compilação dos dados recolhidos: Os temas e subtemas foram organizados numa tabela de trabalho, agregando-se a esta informação os trechos das transcrições recolhidos nas entrevistas.

Resultados

A análise dos dados permitiu identificar conteúdos nas entrevistas dos participantes enquadráveis em todos os temas derivados teoricamente. Estes temas revelaram-se de forma geral suficientes para acomodar os conteúdos abordados pelos professores. Os temas pré-definidos e os subtemas que emergiram da análise temática encontram-se listados na tabela 1. De seguida, será apresentada uma descrição sumária destes resultados, ilustrados por excertos representativos das entrevistas de alguns dos participantes, sendo que em anexo poderão ser consultados os resultados integrais (anexo 2).

Tabela 1.

Identificação de Temas e Subtemas da Análise Temática

Temas	Subtemas
1 - A perceção dos professores sobre o fenómeno do comportamento agressivo, em contexto escolar	1- Identificação do comportamento agressivo atendendo à sua forma 2 - Identificação de comportamento agressivo atendendo à sua função 3 - Identificação de diferentes ciclos interpessoais na manifestação do comportamento agressivo 4- Identificação da frequência de comportamentos agressivos

2 - A Percepção dos professores sobre as consequências do comportamento agressivo, em contexto escolar	1 - Consequências para o aluno agressor 2 - Consequências para o aluno vítima 3 - Consequências para o observador 4 - Consequências para o professor vítima
3 - A percepção dos professores sobre os fatores de risco associados ao comportamento agressivo nos adolescentes, em contexto escolar	1 - Fatores de risco associados ao aluno 2 - Fatores de risco associados ao professor 3 - Fatores de risco associados à instituição escolar
4 - A Percepção do professor face às estratégias de gestão do comportamento agressivo, em contexto escolar	1 - Estratégias formais remediativas 2 - Estratégias informais remediativas 3 - Estratégias de gestão de comportamentos sociais, percecionadas como preventivas/protetoras de comportamentos agressivos 4 - Estratégias utilizadas pelo professor, dirigidas a si, na gestão das interações agressivas

Tema 1 - A percepção do professor sobre o fenómeno do comportamento agressivo, em contexto escolar

Subtema 1- Identificação do comportamento agressivo atendendo à sua forma.

Todos os professores identificaram a **forma aberta** aludindo à manifestação de comportamento agressivo verbal e físico: “(...) respondem-nos torto (...) e batem com a porta, dizem palavrões...” (P3). A **forma encoberta/relacional**, foi identificada por três professores: “(...) agressividade sublime de forma mais intelectual (...)” (P2), sendo que um professor a considerou mais difícil de gerir e detetar.

Subtema 2 - Identificação de comportamento agressivo atendendo à sua função.

Todos os professores identificaram a **função proativa e instrumental**, mencionando a afirmação perante o grupo de pares, a manutenção de uma imagem social e o desafiar o professor: “(...) eles gostam de sentir que atingiram (...) o professor (...)” ;“Um adolescente tem muita necessidade da sua imagem(...)”; “(...) querem manter sempre uma postura que são fortes, que são líderes e que não admitem a mínima reação dos colegas, seja de gozo, seja de qualquer contato físico (...)”(P4). A **função emocional/reactiva**, também foi identificada por

todos os professores: “(...) eu acho que ele age, nem cai em si.” (P3), sendo que se apresenta associada à gestão emocional disfuncional dos adolescentes.

Subtema 3 - Identificação de diferentes ciclos interpessoais agressivos.

Todos os professores identificaram o ciclo interpessoal **relação entre pares**, aludindo a manifestações de comportamento agressivo entre alunos, dentro e fora da sala de aula, em situações de igualdade ou desequilíbrio de poder entre os intervenientes: “(...) há que distinguir quando são dois jovens (...) que se metem uns com os outros ou quando é um que agride o outro por sentir que o outro é mais fraco (...) (P1)”; “(...)no ambiente escolar (aula) ou fora da sala de aula(...)”(P2). O ciclo interpessoal **relação aluno-professor**, foi identificado por todos os professores: “(...) batem com a porta, dizem palavrões (...)” (P3). Igualmente o ciclo interpessoal **relação professor-aluno** foi identificado por todos os professores: “(...) um professor que deixe de falar com um determinado aluno (...) muitas vezes até (...) deixando de fazer perguntas (...) (P4); “(...) ouvimos aquilo que não queremos (...) e a situação depois é tipo uma bola de neve, o jovem a quem nós respondemos também com agressividade (...) (P1)”; “(...) reconheço que (...)se geram muitas situações de conflito e de incompatibilidade (...) entre um aluno, uma turma e um professor (...)” (P4). Foram evidentes relatos de situações em que os ciclos interpessoais supramencionados se estabelecem de forma bidirecional, com ambos os intervenientes a posicionarem-se como vítimas e agressores, na forma reativa. Dois professores sinalizaram outros ciclos interpessoais, como por exemplo a **relação encarregado de educação - professor/a**: “(...) já tive essa experiência e é muito, muito desconfortável (...) sobretudo quando vêm de pais de alunos(...)” (P1) e a **relação alunos/as - assistentes operacionais**: “(...) ofensa verbal grave perante (...) um assistente operacional(...)” (P4).

Subtema 4- Identificação de comportamentos agressivos e a sua frequência.

Três professores referiram haver **baixa frequência do comportamento agressivo** no contexto escolar: “(...) mas nós estamos a falar de algumas exceções (...) o contexto escolar

maioritariamente é bom (...) (P1). Sendo que um professor refere um **aumento da agressividade relacional/encoberta**: “(...) nota-se cada vez mais a violência ou o bullying psicológico (...)”, **com recurso às redes sociais** “(...)agressividade virtual (...) e isso é que se assiste cada vez mais (...)” (P2) e uma **diminuição da agressividade física** “ (...) quando comecei (...)assistia a cenas de pancadaria (...)agora assisto a cada vez menos (...)” (P2).

Tema 2 - A Perceção dos professores sobre as consequências do comportamento agressivo em contexto escolar

Subtema 1 - Consequências para o aluno agressor.

Um professor referiu perceber consequências para o agressor no **domínio académico e social**: “(...) quando o aluno vem cá para fora perdeu a aula, cada vez vai saber menos e o fosso (...)é maior (...); “ (...) eles acabam por ser conotados (...) socialmente e mais dia menos dia as pessoas lembram-se sempre deles em termos de escola.” (P2).

Subtema 2 - Consequências para o aluno vítima.

Dois professores identificam consequências para a vítima, refletindo-se o **domínio académico**: “(...) ele até se retrai agora na participação mas por causa dos colegas (...)” (P2) e o **domínio psicoemocional e físico**: “(...) há bastante miúdos que sofrem pela maneira (...) como são tratados pelos colegas e alguns também são agredidos fisicamente (...) (P1).

Subtema 3 - Consequências para o aluno observador.

Três professores identificaram consequências para o observador, refletindo-se o **domínio académico**: “(...) acho muito incorreto um aluno estar a perturbar os outros que querem aprender...” (P3) e o **domínio comportamental**: “ (...) Os poucos alunos interessados e com postura adequada, acabam por ser abafados (...) e embarcar (...)” (P4).

Subtema 4 - Consequências para o professor vítima.

Todos os professores identificaram consequências para o professor, refletindo-se o **domínio social**: “(...) isto é uma questão de imagem, é uma questão social (...)” (P2); o

domínio profissional: “(...) acabamos por continuar a dar as aulas, desistindo (...)de fazer um esforço enorme (...) (P4); “(...) também não me sinto bem (...) com a minha própria profissão (...)” (P2) e o **domínio pessoal:** “(...)afeta-me muito, em termos físicos e emocionais (...)” (P3); “(...) o não conseguir esquecer(...) o tentar não trazer para casa esses problemas todos (...)” (P3); “(...) os professores (...) sentem-se agredidos (...) eu custa-me muito (...) ser desrespeitada (...) é um sentimento de tristeza muito profundo (...) (P1).

Tema 3 - A percepção dos professores sobre os fatores de risco associados ao comportamento agressivo nos adolescentes, em contexto escolar.

Subtema 1 – Fatores de risco associados ao aluno.

Todos os professores identificaram **fatores individuais**, mencionando a adolescência ou as dificuldades ao nível autorregulação emocional: “(...) os adolescentes ainda estão a tentar encontrar-se e saber quem são e depois isso reflete-se no comportamento deles (...) estão num turbilhãozinho de emoções muitas vezes (...)” (P2) e a genética: “ (...) outro prende-se com uma coisa que as pessoas chamam genes (...)” (P1). **Os fatores contextuais** foram igualmente identificados por todos os professores, refletindo-se a relação entre pares, “(...) problemas de relacionamento entre eles (...) o desejo da aceitação dos pares...” (P3); a família “(...) problemas familiares (...) famílias (...)bem estruturadas, mas tremendamente rígidas (...)” (P3), “(...) o acompanhamento em casa (...)” (P4); a relação aluno/família com a escola/aprendizagem; (...) se o encarregado de educação diz que não concorda com a medida (...) já não tem eficácia nenhuma (...)” (P1), “(...) a postura da família perante a escola (...) colocar a escola para segundo plano ou a crítica que se faz aos professores (...) (P2)”, “(...) se eles têm que frequentar a escola até aos 18 anos e têm poucas expectativas e veem a escola como uma obrigação (...)a escola será massacrante (...) mas faz parte do sistema. (P4)” e a relação do aluno com o professor “(...) se eles não estiverem minimamente captados (...) pelo professor, pela disciplina a postura é sempre de desafio...(P4).

Subtema 2 - Fatores de risco associados ao professor.

Todos os professores identificaram **fatores individuais**, refletindo-se a postura do professor face à problemática: “(...) muitas vezes não há (...)recetividade (...) de receber apoio de quem tem também essa obrigação (...) tentar compreender que alguma coisa tem que mudar começando (...)pelo docente (...)” (P4); as dificuldades de gestão emocional e comportamental face aos ciclos interpessoais agressivos, nomeadamente quando a agressividade é dirigida ao professor: “(...) por muito que queira manter a calma, falar devagar e manter o respeito, há situações em que não é praticável (...)”(P1), “(...) nunca olhar para o aluno (...) de forma negativa (...) nem sempre é fácil (...)” (P4), “(...) é difícil controlarmo-nos quando existe alguma agressividade perante nós (...)” (P2), e as dificuldades ao nível da gestão do ensino e estabelecimento de uma relação pedagógica positiva: “ (...) se eu incido (...)sobre determinado aluno (...) e vir que ele está a errar, apercebo-me que também estou a cometer um erro (...)”, “(...)é extremamente difícil é ser-se justo (...)” (P2), “(...) a questão das incompatibilidades entre um aluno, uma turma e um professor, isso é (...)preocupante (...)” (P4). Igualmente, todos os professores identificaram **fatores contextuais**, refletindo-se a discrepância geracional e as mudanças sociais: “ (...) mas isto é fruto geracional (...) tudo mudou (...) desde as estruturas familiares, aos modelos de escola (...) o avanço tecnológico (...) de repente estarmos a enfrentar adolescentes que já não respeitam o adulto (...)” (P1); “(...) o professor (...) é cada vez menos apoiado na sociedade (...)isso leva a que haja mais comportamentos agressivos (...)”(P3) e a falta de acompanhamento/formação inicial e contínua para a gestão de comportamentos sociais: “(...) se nós conseguíssemos saber o que é que leva a estes comportamentos (...) seria a chave para resolver (...) ” (P1), “ (...) eu acho que (...) devíamos ter muito mais formação (...) às vezes estamos a experimentar (...) até pode nem ser consciente, lidar com eles de uma maneira porque achamos que é melhor e depois pode não ser (...)”; (...) esse tipo de formação que nos ia fornecer estratégias de lidar com os

alunos, com as nossas próprias emoções, porque (...)se nós soubermos lidar com as nossas emoções, sabemos depois lidar com eles (...) (P3).

Subtema 3 - Fatores de risco associados à instituição escolar.

Todos os professores identificaram **fatores institucionais**, refletindo-se o número de alunos por turma: (...) um dos grandes problemas é serem muitos alunos (...)” (P3); a falta de conformidade na aplicação das regras estratégias disciplinares: (...) uns gerem uma situação de uma maneira e outros gerem de outra (...) ” (P1); a falta de acompanhamento aos alunos e famílias: (...) não era para acompanhar só nas escolas(...) o acompanhamento nas famílias (...)” (P1); a falta de celeridade na resolução dos processos disciplinares: (...) poderia ser melhorado na questão da rapidez (...)” (P4); a sobrecarga horária dos professores: (...) se houvesse mais disponibilidade dos docentes (...)carga horária (...)” (P4) e a problemática das turmas PCA/CEF: (...)é preferível criar um curso alternativo (...) mesmo que seja uma turma complicada, (...) do que (...) criar focos de instabilidade em todas as turmas (...)” (P4).

Tema 4 – A Perceção do professor face às estratégias de gestão do comportamento agressivo, em contexto escolar

Subtema 1 - Estratégias formais remediativas.

Todos os professores identificaram as **estratégias disciplinares corretivas e sancionatórias** (e.g. ordem de saída da sala de aula, participação disciplinar, advertência, encaminhamento para o gabinete de mediação de conflitos, realização de tarefas, articulação com encarregado de educação): “(...) medidas corretivas ou sancionatórias (...)” (P1). As estratégias de articulação com encarregado de educação e encaminhamento para o gabinete de mediação de conflitos foram percecionadas, por dois professores, como mais eficazes: “(...)temos na escola aquele grupo de professores (...) eu acho que é muito importante, o conversar com eles (...) (P3)”, “(...) pode ser vantajoso uma ordem de saída de sala de aula porque depois há uma comunicação (...) e o encarregado de educação tem conhecimento (...)”

(P4). Por outro lado, as restantes estratégias foram consideradas quase sempre ineficazes por todos os professores: “(...) eu...não acredito que seja a repressão e os castigos, que isto vá levar à alteração (...)” (P1), “(...) alguns alunos é dar-lhes um prémio (...) (P2)”.

Subtema 2 – Estratégias informais remediativas.

Todos os professores identificaram **estratégias pedagógicas relacionais**, refletindo-se a gestão de conflitos e/ou interações disfuncionais: “(...) portanto a minha primeira reação (...) é tentar resolver de imediato (...)sanar, afastar (...) (P4); o diálogo assertivo e colaborativo: “(...) foi ele sentir que o professor se aproximou dele (...) não o recriminei (...) e fizemos um acordo (...)comprometi-me também (...)” (P4); o ajudar o aluno a regular-se: “ (...) eu posso pedir ao aluno para ir lá fora (...)e depois vou lá fora falar com ele (...) (P3); ”e o (r)estabelecimento da relação pedagógica professor-aluno: (...) eu acho que o aluno sente que o professor se preocupa com ele (...) os alunos não gostam da indiferença e sobretudo eles sentem que o professor não os vê como um inimigo (...)” (P4), “ (...) mas quando nós sentimos que determinado professor é justo, mesmo que seja duro, eu acho que isso ajuda à evolução do aluno (...)” (P2); Dois professores identificaram **estratégias pedagógicas de gestão do ensino**: “ (...) chamá-los para eles participarem na aula (...)” (P3).

Subtema 3 – Estratégias preventivas do comportamento agressivo/disruptivo.

Todos os professores identificaram **estratégias pedagógicas relacionais**, refletindo-se a proximidade, autoridade, comunicação assertiva, professor como modelo “ (...) uma relação de proximidade e comunicação assertiva com os alunos (...)simultaneamente conseguir instituir um papel de autoridade dentro da sala de aula e de exemplo (...)” (P4); a ligação afetiva empática, envolvimento na vida/interesses do alunos : “ (...) eu tendo essa proximidade com os alunos e eles olhando para mim como uma figura(...) paternal, eu (...) consigo ter uma boa relação com eles (...) ter um discurso próximo deles e ter conhecimento daquilo que eles gostam (...) ir criando uma relação de empatia e respeito (...) evito muitas situações de

conflitualidade (...)” (P2). Três professores identificaram **estratégias pedagógicas de gestão do ensino**: “(...) é preciso gerir muito bem todos os momentos (...) mesmo os comentários que nós fazemos (...) sobre determinada resposta ou (...) trabalho (...)” (P2); “(...) diferenciar algumas estratégias de trabalho (...) (P4), “(...) nós temos que ter em atenção a idade, ao tipo de aluno (...) ao que nós sabemos que vem de casa (...) (P3).

Subtema 4 – Estratégias de auto-regulação emocional.

Três professores referiram utilizar estratégias de auto-gestão emocional e comportamental: “(...) eu não levo nada disto para minha casa, eu separo as relações de trabalho com casa (...)” (P2), “(...) eu tenho a tal estratégia do respirar fundo (...)”, (P3), “(...) tento fazer melhor na aula seguinte esquecendo (...) o que passou (...) (P4).

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar qualitativamente a perspetiva dos professores relativamente ao comportamento agressivo dos adolescentes em contexto escolar, a partir de uma análise temática mista (i.e., primeiro dedutiva e depois indutiva). Analisaram-se as entrevistas dos participantes a partir de quatro temas teoricamente definidos (abordagem dedutiva), tendo-se identificado 15 sub-temas que representam padrões da forma como estes percecionam esta problemática na sua prática docente (abordagem indutiva).

No que concerne à **perceção dos/as professores/as sobre o fenómeno do comportamento agressivo, em contexto escolar** foram identificados quatro sub-temas. Verifica-se que nenhum professor apresentou uma definição do construto de comportamento agressivo, podendo-se deduzir que os professores apresentam dificuldades na definição do conceito, contribuindo para que a identificação do fenómeno e consequente aplicação de estratégias apresente pouca transversalidade e consistência (Cruz et al., 2016; Pinto, 2014). No entanto, constata-se que descrevem o fenómeno, de forma consistente com o que tem sido exposto na literatura, quer em termos da sua forma aberta ou encoberta/relacional (Crick Dodge

& Coie, 1987,1996; Ramirez, 2001) – subtema 1 – como em termos da sua função proativa/instrumental ou reativa/emocional (Archer & Coyne, 2005; Costa & Vale, 1998; Coyne et al., 2006) – sub-tema 2. Salienta-se, no entanto, que a função encoberta /relacional não foi unanimemente identificada pelos professores, o que pode estar relacionado com o fato de se constituir como uma modalidade mais difícil de identificar por observadores externos (Coie & Dodge, 1998; DGS, 2016).

No que diz respeito aos diferentes ciclos interpessoais agressivos presentes na comunidade educativa (i.e., relação entre pares, relação aluno-professor, relação professor-aluno) – sub-tema 3 – verifica-se que todos os professores identificaram os mesmos. No entanto, apenas um professor referiu o ciclo interpessoal encarregado de educação-professor, apesar de estudos recentes mencionarem que os encarregados de educação muitas vezes adotam posturas de hostilidade perante os professores (FENPROF, 2018). Paralelamente, percebeu-se que o ciclo interpessoal aluno-professor e professor-aluno se apresenta (em grande medida) de forma bidirecional, contrariando as definições unilaterais encontradas na literatura (Charlot, 2002). Ainda de referir que, na identificação do ciclo interpessoal relação entre pares, apenas um professor aludiu à manifestação bullying, podendo relacionar-se com a dificuldade descrita de se distinguir este fenómeno da violência entre pares (DGS, 2016).

No que se refere à identificação da frequência de comportamentos agressivos, a maioria dos professores considera-a baixa/residual, contradizendo o evidenciado na literatura, que demonstra que este fenómeno está a aumentar na adolescência e no contexto escolar (Cruz et al., 2016; Débardieux, 2007; DGE, 2018; OMS 2002; OPP, 2018; Santos, 2004). Esta discrepância pode associar-se ao fato da instituição escolar poder estar a negligenciar e banalizar o fenómeno conforme descrito por diferentes autores (Costa & Vale, 1999; FENPROF, 2018; Lourenço, Pereira, Paiva e Gebara, 2009; Santos, 2004). Por outro lado, verifica-se que um professor percebeu existir uma diminuição da forma aberta/física do comportamento e um aumento

do comportamento na sua forma aberta/verbal e encoberta/relacional, nomeadamente com recurso às redes sociais. Esta perceção parece sustentada pela literatura, que realça que o comportamento agressivo na adolescência se destaca atualmente pelas condutas de agressão indireta e direta verbal (UNESCO, 2017) e que o cyberbullying (caraterizado por ser anónimo e encoberto) está a aumentar no contexto escolar (DGS, 2016).

No que concerne à **perceção dos professores sobre as consequências do comportamento agressivo, em contexto escolar** foram igualmente identificados quatro sub-temas. Foi possível verificar que só um professor/a referiu consequências para o/a aluno/a-agressor/a – sub-tema 1 – e que as consequências para o aluno/a vítima – subtema 2 – e para o/a aluno/a observador/a – sub-tema 4 – não foram unanimemente identificadas. Esta perceção contraria o espelhado na literatura que evidencia que as consequências do comportamento nos adolescentes são impactantes e sentidas pela maioria dos alunos/as (Bushman & Anderson, 2001; Chen, Wuang, & Liu, 2002; Little et al., 2003; OMS, 2002; Santo, Dass, Stella-Lopez, & Bukowski, 2007). No entanto, a literatura também nos informa que as consequências para o/a agressor/a e alguns observadores/as se evidenciam tendencialmente de forma externalizadora (Dreyer, 2004), podendo este fato contribuir para a desvalorização das comportamento em si como consequência face aos múltiplos fatores explicativos que estão a montante. Por outro lado, no que diz respeito às consequências para a/o vítima e alguns observadores/as, verifica-se que as mesmas são expressas de forma tendencialmente internalizadora, sendo muitas vezes ocultadas por medo ou vergonha (Dreyer, 2004), o que pode contribuir para a não identificação das mesmas.

No que se refere às consequências para o professor-vítima – sub-tema 4 – todos os professores identificaram consequências negativas no ajustamento psicológico, social e profissional, decorrentes das manifestações de comportamento agressivo em meio escolar (Estrela, 2002, 2007; FENPROF, 2016). Face ao exposto neste tema, pode-se inferir que de

uma forma geral algumas consequências do comportamento agressivo são relativamente fáceis de identificar, contudo, outras permanecem enraizadas em normativos culturais e sociais e nem sempre se tornam muito evidentes ou conscientes ao observador (DGS, 2016).

Relativamente à **perceção dos professores sobre os fatores de risco associados ao comportamento agressivo nos adolescentes, em contexto escolar** foram identificados três sub-temas. Todos os professores identificaram fatores individuais associados ao aluno – sub-tema 1 – atendendo a variáveis explicativas de caráter biopsicológico citadas na literatura (Costa e Vale, 1998; Crick & Dogge, 1994; OMS, 2002; Matos, Negreiros, Simões & Gostar 2009). Porém, só o fator adolescência foi unanimemente identificado, considerando-se descurados outros fatores evidenciados na literatura tais como: a adaptação face à escola e interesse face a aprendizagem, enquadramento psicopatológico, desenvolvimento cognitivo (Amado, 2001; Crick & Dogge, 1994). Concomitantemente, ainda que a adolescência tenha sido unanimemente referida, atendendo à afirmação perante os pares e à instabilidade emocional, veem-se pouco aprofundados os aspetos relativos ao comportamento agressivo relacional poder assumir uma função desenvolvimental importante ao nível da construção da identidade (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Moretti, Holland & Mckay, 2001; Remillard & Lamb, 2005; Sampaio, 2018) e paralelamente ao fato do desenvolvimento neuropsicológico do adolescente, ainda se encontrar em processo de maturação, explicando as dificuldades no controlo emocional e comportamental e na capacidade de discernimento quanto ao impacto do comportamento nos outros (Sampaio, 2018).

Ainda no que diz respeito aos fatores de risco associados aos alunos, todos os professores identificaram fatores contextuais corroborados pela literatura, tais como: fatores familiares (e.g. disfuncionalidade do agregado familiar, valores familiares diferentes dos da escola) e fatores sociais (e.g. discriminação, pobreza) (Amado 2001; Amado & Freire , 2009; Estrela & Amado, 1998; Santos, 2004). Não obstante, importa referir, que o fator relação aluno-

professor não foi unanimemente identificado, apesar da literatura evidenciar que esta quando disfuncional/ conflituosa se pode afigurar como um importante fator de risco face à potenciação de condutas agressivas (Amado e Freire 2009; Gladden,2002; Gomes, 2012).

Em relação aos fatores de risco associados aos professores – sub-tema 2 – todos os professores identificaram fatores individuais e contextuais, apesar de só o fator individual dificuldades de gestão emocional e comportamental face aos círculos interpessoais agressivos e o fator contextual discrepância geracional e mudanças sociais terem sido unanimemente identificados. No entanto, a literatura realça os fatores pessoais associados ao professor (e.g. valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas face ao aluno/a) e os fatores pedagógicos (e.g. métodos de ensino e competências de ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados) como potenciais fatores de risco na emergência do comportamento agressivo dos adolescentes em contexto escolar (Amado 2001; Amado & Freire , 2009; Estrela & Amado, 1998; Santos, 2004).

No que diz respeito aos fatores institucionais – sub-tema 3 - verifica-se que todos os professores identificarem os mesmos, apesar de nenhum fator ter sido unanimemente identificado. No entanto, a literatura realça fatores institucionais formais (e.g. currículos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos) e fatores institucionais informais (e.g. interações disfuncionais na relação entre pares, oposição às regras, falta de formação dos professores) (Amado 2001; Amado & Freire, 2009; Estrela & Amado, 1998; Santos, 2004).

Relativamente à **perceção do professor face às estratégias de gestão do comportamento agressivo, em contexto escolar**, foram identificados quatro sub-temas. Verifica-se que todos os professores identificaram as estratégias formais corretivas e sancionatórias – subtema 1- existentes no sistema educativo, referenciando que estas se mostram, tendencialmente ineficazes, como evidenciado pelos autores na literatura (Cruz et al., 2016; Santos 2004; Sousa, 2001; Veiga 2007). Contudo, dois professores mencionaram

estratégias consideradas eficazes: encaminhamento para o gabinete de mediação de conflitos e articulação com encarregado de educação. Esta perspetiva é sustentada pela literatura, que sugere a aproximação da família à escola e a fomentação de práticas colaborativas de resolução de conflitos não violentas como estratégias eficazes (Gladden, 2002).

No mesmo sentido, verifica-se que todos os professores identificaram estratégias informais remediativas e preventivas – subtema 2 e 3 - relacionais e de gestão do ensino, considerando-as eficazes, apesar de nem todos os professores focaram as mesmas estratégias. Tal vem ao encontro da literatura, que tem apresentado evidências de que as estratégias relacionais se constituem como eficazes, concluindo que as estratégias de proximidade, construção de vínculos afetivos empáticos e construção de uma relação pedagógica positiva, se associam ao sucesso académico, à diminuição de problemas de comportamento e ao desenvolvimento de relações positivas no seio escolar (Amado & Freire, 2009; Gladden, 2002; Gomes, 2012). Paralelamente, também se verifica que os professores referem como fator de risco institucional a falta de formação, nomeadamente ao nível das estratégias, percebendo-se que muitas das vezes as aplicam sem intencionalidade pedagógica.

Por fim, todos os professores identificaram que utilizam estratégias de auto-regulação emocional e comportamental quando expostos a interações agressivas – subtema 4. Esta perspetiva apresenta-se sustentada na literatura, que evidencia que algumas estratégias utilizadas pelos professores se traduzem em manifestações de descontrolo emocional por parte dos mesmos (Sousa, 2001; Veiga 2007), verificando-se que o professor necessita de ser detentor de competências relacionais, para ser um eficaz gestor de aprendizagens e de comportamentos sociais (Estrela, 2002), em virtude de se considerar que o estado emocional do professor gera emoções e comportamentos nos alunos (Branco, 2005; Maia, 2019).

Em suma, o presente estudo permite compreender que os professores, face à perceção do fenómeno comportamento agressivo dos adolescentes em contexto escolar, apresentam

dificuldade na definição do construto e na identificação do fenómeno, quando este se apresenta enquadrado na manifestação de bullying ou sob a forma encoberta/relacional. Também se verifica que apresentam dificuldade em reconhecer as consequências do comportamento agressivo, principalmente quando estas recaem sobre o/a agressor/a e em identificar os fatores de risco individuais referentes ao aluno/a. No mesmo sentido, os fatores de risco relativamente ao professor/a (individuais e contextuais) e à instituição escolar não foram unanimemente identificados, apesar de terem sido referenciados os que a literatura evidencia como relevantes.

Salienta-se, que os professores reconhecem que a realidade do contexto educativo mudou nas últimas décadas, exigindo da escola/professor/a um papel mais ativo na formação integral e cívica dos alunos/as, para o qual não foram devidamente preparados/formados/as, nomeadamente ao nível de competências didáticas de gestão de ensino e relacionais de gestão de comportamentos sociais. Em linha, verifica-se que percecionam dificuldade em se posicionarem consistentemente, como modelos e gestores de comportamentos sociais e na aplicação consensual e intencional das estratégias (remediativas e preventivas), apesar de considerarem que as estratégias relacionais, baseadas na relação professor-aluno positiva, se afiguram como as mais eficazes na prevenção e gestão do comportamento agressivo, reconhecendo a relevância das mesmas, segundo os nossos resultados.

Como limitações deste estudo, podemos referir o facto de a amostra ser reduzida e pouco diversificada, impossibilitando a generalização dos resultados. Sendo, então, importante a replicação do estudo em amostras maiores e mais diversificadas a nível geográfico, etário, funções desempenhadas na instituição escolar e área curricular exercida.

Dada a complexidade e abrangência do fenómeno, torna-se pertinente explorar em estudos futuros, a motivação do professor para o novo papel socioeducativo, enquanto modelo e gestor de comportamentos sociais; a intencionalidade pedagógica na aplicação das estratégias; a evolução das formas/manifestações de comportamento agressivo enquadradas no

contexto educativo atual e a bidirecionalidade dos círculos interpessoais agressivos espelhados na comunidade educativa.

Concluindo, considera-se que este estudo pode contribuir para a implementação de planos de intervenção com professores, que contemplem a colmatação das necessidades evidenciadas, nomeadamente ao nível da psicoeducação acerca do fenómeno, da capacitação para a aquisição de competências de gestão de comportamentos sociais (e.g. aplicação de estratégias eficazes de gestão de comportamentos agressivos/difuncionais, promoção de comportamentos pró-sociais, desenvolvimento de competências relacionais (e.g., compaixão, empatia, comunicação assertiva, liderança) e do acompanhamento no desenvolvimento de planos de ação eficazes (Vagos, Rijo & Santos, 2017,2019). Paralelamente, atendendo à perceção dos professores, face ao impacto no bem-estar profissional e pessoal, do comportamento agressivo (manifesto nos diferentes ciclos interpessoais descritos) e às dificuldades sentidas ao nível da gestão emocional e comportamental, nomeadamente quando o comportamento agressivo lhes é dirigido. Considera-se igualmente pertinente, intervir ao nível da educação emocional com a classe docente, em virtude da saúde mental se sustentar na detenção de competências pessoais e sociais, que contribuem para ajudar as pessoas a lidarem melhor com o ambiente em que vivem (Coelho, 2012). Ademais, a literatura refere que a relação pedagógica positiva professor/a – aluno/a, pode atuar como um fator protetor face à problemática, comportando um papel fundamental na prevenção e controlo do fenómeno do comportamento agressivo dos adolescentes, em contexto escolar (Amado e Freire, 2009; Cruz et al., 2016; Gladden,2002; Gomes, 2012). No entanto, considera-se que para tal, os professores precisam de ser apoiados, nomeadamente institucionalmente, para encetarem um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, por forma a se prepararem para os diferentes e constantes desafios da realidade educativa e garantirem o seu bem-estar pessoal e profissional, condição fundamental para o exercício da sua exigente missão junto dos alunos/as.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M.V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10(2), 267–271. doi: 10.1111/1467-9507.00163.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: Perdidos em busca do amor. *Psycologica*, 36, 149-162.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. Nova York: McGraw-Hill.
- Bolger, N. et al. (1988). *Person in context: developmental processes*. New York: Cambridge University Press.
- Branco, M. A. R. (2005). Competência emocional em professores, um estudo em discursos do campo educativo. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Porto.
- Bushman, B.J. & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273-279. doi: 10.1037/0033-295X.108.1.273.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., & Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.xsi, 2010.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Costa, M. E. & Vale, D. (1998) *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha: Instituto de Inovação Educacional.
- Chen, X., Chen, L. Wang, L. & Liu, M. (2002). Noncompliance and childrearing-attitudes as predictors of aggressive behavior: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 225–233. doi: 10.1080/01650250143000012.
- Cruz, C., Chaves, C., Duarte, J., Amaral, O., Nelas, P. & Almeida, M. (2016). Comportamentos hostis em adolescentes: intervenção educativa dos professores. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 403-412. doi: 10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.577.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information- processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74.
- Crick, N. & Dodge, K. (1996). Social information- processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 3, 779-862. Toronto: Wiley.
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). “We’re not friends anymore! Unless...”: The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32(4), 294–307. doi:10.1002/ab.20126.

- Coelho, L. (2012). Competência emocional em professores: Contributos da psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 8, 16-24. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602012000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), doi: 1146-1158. 10.1037/0022-3514.53.6.1146.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Bates, J.E., Harnish, J. & Pettit, G. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51. doi: 10.1037/0021-843X.106.1.37.
- Dreyer, D. (2004). *A Brincadeira que não tem graça*. Disponível em http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/8591/09-PORTUGUES_MEDIO.pdf.
- DGS. (2016). Violência interpessoal, abordagem e intervenção nos serviços de saúde.
- Estrela, M. T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1), 249-271.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- FENPROF, (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE).
- Farrington, D. (2002). Factores de risco para a violência juvenil. Em E. Debarbieux & C. Blaya, (Ed.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: A importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(1), 147-160. doi: 10.12957/epp.2007.10956.

Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299. doi: 10.3102/0091732X026001263.

Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247-267.

Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking Aggression: A Typological Examination of the Functions of Aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343-369.

Lourenço, M. L., Pereira, B., Paiva, P., D. & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: Um estudo em escolas portuguesas. *Interações*, 13, 208-228. doi: 10.25755/int.404.

Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência: Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.

Maia. (2019). Relação professor-aluno e comportamentos agressivos: A perspetiva do aluno. Dissertação de Mestrado.

Orientações para o trabalho em psicologia educativa nas escolas, Direção Geral Educação, 2018.

OMS (Organização Mundial de Saúde) (2002). World report on violence and health. Summary. OMS: Geneva. (On-line). Disponível em <http://www.who.int/publications/en/>.

OPP (2018). A intervenção dos psicólogos dos/as Psicólogos/as no Contexto Educativo. Disponível em:
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/intervena_aao_dos_psicaologos_no_contexto_educativo_short_version_.pdf.

Palma, C., (2011). A Formação de professores para a intervenção e a prevenção da indisciplina.

- Picado, L., (2009). A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva. *Portal dos psicólogos*, 1-14. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0484.pdf>.
- Pinto, V. C. S., (2014). Indisciplina na sala de aula: A perspetiva dos professores do 3º ciclo e do ensino secundário. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- Santos, C. M. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes: Identificar, Avaliar e Intervir*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santo, B. J., Bass, E. C., Stella-Lopez, L., & Bukowski, W. M. (2017). Contextual influences on the relations between physical and relational aggression and peer victimization. *School Psychology International*, 38(1), 42-59. doi: 10.1177/0143034316678655.
- Santos, M. R. (2004). Violência(s) na escola. *Psycologica*, 36, 163-174.
- S de Sousa, P. M. L. (2010). Agressividade em contexto escolar. Lisboa: Universidade de Coimbra. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0261.pdf>.
- Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. (2018). Promoção do papel do professor como gestor de comportamentos sociais. *Interações*, 12(42), 4-21. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/46673>.
- Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. (2019). Agressividade na adolescência: Educar e prevenir (SRFH/BPD/722 99/2010). Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e POPH/FSE.
- Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

ANEXOS

Anexo 1. Guião de entrevista

Caraterização do participante

1. Género
2. Nacionalidade
3. Anos que acompanha
4. Disciplinas que leciona
5. N.º de anos de serviço
6. Já participou em alguma ação de formação cujo tema se relacione com a gestão do comportamento agressivo, em contexto escolar/sala de aula?
7. Se nunca participou, enuncie as razões (e.g. falta de oferta formativa, indisponibilidade, incompatibilidade de horários)

Guião entrevista

1. Compreensão do conceito de comportamento agressivo
 - O que é para si o comportamento agressivo em adolescentes?
 - o Se o professor fizer a distinção entre vários tipos de agressividade questionar: Para si, quais os comportamentos agressivos/disruptivos mais difíceis de gerir? Consegue perceber porquê?
 - Pode dar-nos um exemplo de uma situação recente que tenha ocorrido?
2. Causas/origem do comportamento agressivo
 - Na sua opinião, quais poderão ser as causas do comportamento agressivo em adolescentes?

- o Explorar três causas: família, pares, escola/professores (nº de alunos por sala, relação professor aluno)
- 3. Estratégias de gestão face ao comportamento agressivo dos adolescentes
 - a) Alunos:
 - Em relação ao(s) comportamento(s) agressivo(s) que estivemos a falar até agora:
 - i. o que é que acha que o aluno está a pensar e a sentir?
 - ii. Quais são as pistas que o levam a pensar que o aluno vai ter um comportamento agressivo?
 - iii. O que acha que ele pretende alcançar com esse comportamento?
 - b) Professores:
 - Quando o adolescente está a ter um comportamento agressivo o que isso o(a) faz sentir e pensar? Há diferenças nos seus pensamentos e emoções quando esta agressividade é dirigida a si ou a um colega de turma?
 - Como é que tenta gerir este comportamento?
 - Como considera que o aluno/a interpreta o seu comportamento?
 - Das estratégias que usa quais têm sido mais eficazes e porquê?
 - Conhece mais alguma estratégia que não costume utilizar? Porque não a usa?
 - O que é que acha que poderia ser feito ou o que é que precisava para melhorar a gestão destes comportamentos agressivos dos adolescentes?
 - O que é que acha que pode impedir alcançar estas melhorias/prejudicar ainda mais a gestão destes comportamentos?
- 4. Papel do professor enquanto modelo e gestor de comportamentos sociais em contexto sala de aula

- Considera que existem novas exigências face à função do professor em contexto escolar na sociedade atual? Se sim quais?
- Acha que na realidade do contexto educativo atual estão reunidas as condições para que o professor assuma um papel de modelo e gestor de comportamentos sociais?
- Que competências pessoais e sociais realça como fundamentais para o exercício deste papel?
- Como é que os comportamentos agressivos dos adolescentes e as potenciais dificuldades/limitações nesta gestão têm implicações ao nível pessoal e profissional?

Anexo 2. Tabelas de Resultados

Tabela 1.

Análise temática tema 1

Tema 1 - A percepção do professor sobre o fenómeno do comportamento agressivo em contexto escolar

Subtema	Excerto
Identificação de comportamento agressivo atendendo à sua forma	<p>Aberta</p> <p>(mais fácil de gerir)</p> <p>“(…) alguns também são agredidos fisicamente é um facto (…); “(…) entre pares, a agressividade verbal (…)” (P1)</p> <p>“(…) existe o enquadramento físico”; “(…) uma agressividade diferente, em que eles usam muito as palavras (…); “(…) o físico, aquele que usa muito do seu corpo, esse por vezes, até é mais fácil de lidar, com duas palavras amigas, nós resolvemos melhor os problemas e às vezes torna-se mais rápido esse problema, do que os outros (…)” (P2)</p> <p>“(…) há aqueles comportamentos mesmo muito agressivos, em que a pessoa chama a atenção respondem-nos torto, ou a pessoa pede para saírem e batem com a porta, dizem palavrões…” (P3)</p> <p>“(…) quando há sobretudo agressividade verbal e física (…)” (P4)</p> <p>Encoberta/relacional</p> <p>(mais difícil de gerir e identificar)</p> <p>“(…) agressividade sublime de forma mais intelectual (…); “(…) aqueles que são de forma mais psicológica, que jogam com as palavras (…); “(…) nós não sabemos quando é que vão lançar um determinado comentário, quando vão insultar um colega, quando alguém falha uma resposta e eles logo a seguir têm um comentário a fazer, esses é que são mais difíceis de trabalhar e de detetar (…); “(…) no secundário ai sim já começo a ver uma agressividade diferente, em que eles usam muito as palavras, usam muito a imagem (…); (…) a partir do secundário eu começo a notar que eles, gerem esta violência de uma forma diferente e as relações de uma forma diferente (…)” (P2)</p>

“(...) fazerem grunhidos numa aula, que ninguém está perfeitamente a ver quem (...)” (P3)

“(...) pelo que eu vejo muitas vezes na cara deles, quando são comportamentos desafiantes sobretudo relativamente ao professor (...)” (P4)

Identificação de comportamento agressivo atendendo à sua função

Proativa/instrumental

(afirmação perante grupo de pares; função apelativa, manutenção imagem social, desafiar o professor)

“O que os leva a ter esse comportamento é que muitas vezes já têm uma determinada imagem criada, ou o dito rótulo, não é. Eu acho que eles têm que trabalhar entre aspas para manter essa imagem (...)”; “(...) quando temos, aqueles jovens que não reconhecem isso (que o professor quer o bem do aluno) e tem tendência a querer gozar com os professores (...)” (P1)

“Eu acho que é uma situação, acho que geralmente os agressores procuram fora, por exemplo no ambiente escolar ou fora da sala de aula, ocupar uma posição que dentro de uma sala de aula não têm.” (P2)

“(...) já tenho tido situações em que eu acho que aquilo foi pré-preparado (...)”; “(...) pode estar a sentir que ninguém lhe presta atenção e quer atenção, acho que é uma das grandes razões, eles querem mimo e atenção, só que exigem-na de uma forma negativa (...)” (P3)

“ (...) pelo que eu vejo muitas vezes na cara deles, quando são comportamentos desafiantes sobretudo relativamente ao professor (...) sentem aquela necessidade que muitas vezes têm de colocar em cheque (...) fazerem com que o professor fique desestabilizado enervado, eu acho que é uma sensação de gozo, eles gostam de sentir que atingiram digamos o professor, mexerem com o professor.”; “(...) quando existe uma postura, é a tal postura de desafio, por vezes constante que existe dentro da sala de aula quando é não provocada por um aluno, mas por um grupo de alunos, deliberadamente, com a intenção clara de perturbar a aula e sobretudo de desrespeitar claramente o docente (...)”; “Um adolescente tem muita necessidade da sua imagem, procura uma imagem e sobretudo nestes adolescentes mais desafiantes eles tem necessidade de perante os colegas que conseguem enervar o adulto, que conseguem perturbar, porque para eles é, o que eles querem é mostrar, é exatamente colocar um docente perturbado, e se eles

sentem que um professor, eu ou qualquer outro professor, ficamos perturbados, que não conseguimos dar a nossa aula e que nos sentimos frustrados, muitos, julgo que esta tentativa de mostrar uma imagem de que conseguem lidar, conseguem ser fortes, conseguem perturbar os outros, acaba por fazer com que eles tenham essa postura (...)”; “Portanto eu acho que os alunos mais agressivos são esses que querem manter sempre uma postura que são fortes, que são líderes, e que não admitem a mínima reação dos colegas, seja de gozo, seja de qualquer contato físico, por pouco que seja.” (P4)

Emocional/reativa

(gestão emocional disfuncional)

“(…) era capaz de sair da sala de aula a bater a porta esse género de comportamento (...);“ Aquilo pode nascer devagarinho e pode-se perceber até num olhar (...) depois há outros aquilo salta tipo panela de pressão (...) alguns nem sequer dá para prever e há outros, que já nós notamos que há dias que estão mais descompensados (...)” (P1)“(…) eu acho que ele age, nem cai em si.” (P3)

“Porque muitas vezes estas reações violentas, se formos a ver bem qual é o motivo, os motivos, o aluno tem muitas vezes uma reação relativamente a um colega, muitas vezes aparentemente até sem motivo (...)” (P4)

Identificação de diferentes ciclos interpessoais agressivos

Relação entre pares

“(…) entre pares, a agressividade verbal.”; “(…) há que distinguir quando são dois jovens, vamos chamar rufias, não é entre aspas, que se metem uns com os outros, ou quando é um que agride o outro por sentir que o outro é mais fraco, são tudo situações muito diferentes (...)” (P1)”

“(…) agressividade entre alunos (...)”; “(…) no ambiente escolar (aula) ou fora da sala de aula (...)” (P2)

“(…) até entre eles (...)” (P3)

“(…) quando existe uma grande agressividade, muitas vezes com os colegas, mas também com professores, com docentes (...)”; “(…) quando existe conflito entre os próprios alunos (...)” (P4)

Relação aluno-professor

“(…) a agressividade verbal e de comportamento...uma vez que estamos a lidar com adolescentes e os professores muitos já tem mais de cinquenta anos e sentem-se agredidos (...)” (P1)

“(…) essa agressividade quando é feita perante os professores (...)” (P2)

“(…) mesmo relativamente referente a nós (...)”; “(...)já tive foi esse género de atitudes de, a mais grave se calhar tive foi de um aluno antes de sair que me mandou para o outro lado (...)”; “(...) é tudo o que me impede que a aula decorra de uma forma agradável e que os alunos estejam atentos (...) claro que depois há aqueles comportamentos mesmo muito agressivos, em que a pessoa chama a atenção respondem-nos torto, ou a pessoa pede para saírem e batem com a porta, dizem palavrões (...)” (P3)

“(…) quando existe uma grande agressividade, também com professores, com docentes (...) ”; “(...) e ele passar por mim, encostar a cabeça a mim, e virar-se para mim e dizer-me de uma forma brusca, quase só não me agrediu porque também não ia chegar a esse ponto, e dizer-me claramente, assim com uma cara de que me queria bater mesmo e disse: a partir de agora a sua aula vai ser um inferno, mas disse aquilo de uma forma brusca, forte (...)” (P4)

Relação aluno - assistente operacional/encarregado de educação

“(…) assistente operacional (...) ou outro encarregado de educação (...)” (P1)

“(…) ofensa verbal grave perante (...) um assistente operacional ou situação de vandalismo na escola por exemplo, situações graves (...)” (P4)

Relação encarregado de educação – professor

“(…) já tive essa experiência e é muito, muito desconfortável. Sobretudo quando vêm de pais de alunos, mas de jovens também, é muito complicado, é muito complicado mesmo, é muito complicado.” (P1)

Relação professor-aluno

(agressividade bidirecional aluno-professor/professor-aluno)

“(…) ouvimos aquilo que não queremos, não é verdade, e a situação depois é tipo uma bola de neve. O jovem a quem nós

respondemos também com agressividade, depois aquilo é uma bola de neve, é imparável.” (P1)

“(…) às vezes também nos pomos a jeito, e quando nos pomos a jeito também merecemos...ouvir duas ou três verdades.” (P2)

“(…) às vezes também não lidamos bem, já pedi muitas vezes desculpa a alunos: “olha realmente, desculpa saltou-me a tampa, não estive bem naquele momento (...)”; “Há professores que são mais irónicos, acham que isso resulta e outras vezes não, isso depende um bocado.” (P3)

“(…) um professor que deixe de falar com um determinado aluno e que se limite a falar com o aluno no contexto da sala de aula, para perguntar e muitas vezes até acabando por deixando de fazer perguntas na sala de aula, se ele sentir que há esse afastamento do professor (...)”; “ (...) reconheço que em muitas outras situações com outros colegas também se geram muitas situações de conflito e de incompatibilidade, a questão das incompatibilidades entre um aluno, uma turma e um professor isso é muito preocupante (...)” (P4)

Identificação de comportamentos agressivos e a sua frequência.

Baixa frequência do comportamento agressivo no contexto escolar

(diminuição da agressividade física; aumento agressividade encoberta/relacional com recurso às redes sociais)

“(…) mas nós estamos a falar de algumas exceções, porque felizmente o contexto escolar não é isto, o contexto escolar maioritariamente é bom, e depois tudo isto se baseia num pequeno grupo, penso eu, espero eu.”; Eu acho que os miúdos, alguns, estamos a falar de uma minoria felizmente, mas de facto falam muito mal uns como os outros.” (P1)

“Quando comecei a trabalhar assistia a cenas de pancadaria nas escolas e agora assisto a cada vez menos cenas (...)” ; “ (...) nota-se cada vez mais a violência ou o bullying psicológico (...)”; “(...) agora temos a agressividade virtual, nas redes sociais, e isso é que se assiste cada vez mais (...)”; (P2)

“Embora esta situação ultimamente tem-se começado a esbater, penso que pelo menos na escola onde eu estou (...) não se tem verificado muito estas situações, sobretudo as questões de agressividade física com alunos (...) ”; (...) em termos pessoais, falando de situações comigo e tirando as questões dos alunos de

CEF, pronto nas turmas regulares, não tenho tido assim muitos casos (...)” (P4)

Tabela 2.

Análise temática tema 2

Tema 2- A percepção dos professores sobre as consequências do comportamento agressivo em contexto escolar

Subtema	Excerto
Consequências para o aluno - agressor	Domínio académico “(...) agora quando o aluno vem cá para fora perdeu a aula, cada vez vai saber menos e o fosso é cada vez é maior.” (P2)
	Domínio social “(...) eles acabam por ser conotados um bocado socialmente e mais dia menos dia as pessoas lembram-se sempre deles em termos de escola.” (P2)
Consequências para o aluno - vítima	Domínio académico “(...) ele até retrai-se, agora na participação, mas por causa dos colegas, ou seja, os colegas fazem muito comentários ao tipo de participação que ele tem.” (P2)
	Domínio psicoemocional e físico “(...) que à bastante miúdos que sofrem pela maneira de como são tratados pelos colegas e alguns também são agredidos fisicamente é um facto (...)” (P1)
Consequências para o aluno-observador	Domínio académico e comportamental “(...) porque os outros alunos estão a ser prejudicados (...)” (P2)
	“(...) acho muito incorreto um aluno estar a perturbar os outros que querem aprender...” (P3)
	“Os poucos alunos interessados e com postura adequada, acabam por ser abafados e nunca dizem uma palavra, e é raro levantarem a voz ou terem uma palavra contra os restantes colegas, não pelo contrário, acabam por muitas vezes aderir e embarcar na onda.” (P4)

Consequências Domínio social

quando a
vítima é o
professor

“(…) isto é uma questão de imagem, é uma questão social que poderá passar e futuramente nós iremos sofrer com isso (…)” (P2)

Domínio profissional

(desempenho, frustração, desinvestimento)

(…) há uma frustração que se instala, há um desânimo (…)
e abala-me pessoalmente, profissionalmente abala-me (…)” (P1)

“Na profissional, tem muito impacto (…); “(…) também não me sinto bem como professor e com a minha própria profissão e com o trabalho que faço.” (P2)

“(…) posso esquecer um passo da aula ou uma parte que eu queria lembrar (…); ” (…)
fico frustrada (…)
dá vontade de ir embora.”; “(…) faz-me sentir (…)
impotente quando não consigo lidar com eles, é mais frustração de não os conseguir cativar para aquilo que eu acho que é importante para eles (…)” (P3)

“Mas recordo-me perfeitamente, a primeira sensação, era essa sensação de frustração, por sentir que durante aqueles 50m ou uma aula, pouco se fez e que além de se ter trabalhado pouco, é a sensação que os alunos tiveram ali claramente para gozar e para perturbar e para não fazer nada mais do que isso.” ; “(…) chega-se a um ponto com a continuidade da postura dos alunos, acabamos por continuar a dar as aulas, desistindo um pouco da fazer um esforço enorme para, para mudar a postura, chegamos a um ponto em que vemos que provavelmente não há nada a fazer, ou seja, é continuar, levar o barco, tentando que eles trabalhem o mínimo possível, o mínimo possível, para justificar que aquilo seja uma disciplina e para aprender e trabalhar algo, não tanto para aprender mas sobretudo para trabalhar alguma coisa (…)” (P4)

Domínio pessoal

(instabilidade psicoemocional, saúde física, vida familiar)

“(…) os professores (…)
sentem-se agredidos (…); “(…) custa-me muito...ser desrespeitada, muito.”; “Acho que é um sentimento de tristeza muito profundo (…); “Mas nós também temos os nossos dias, portanto aquilo que eu sinto vai depender também muito do meu estado de espírito, pode ser revolta, por vezes, quando se metem, por exemplo com jovens mais fracos, que não se sabem

defender (...) e por vezes (...) também fico com pena destes jovens (...)” (P1)

“Claro que depois levam isto para a vida pessoal, transportam isto tudo para a vida pessoal (...)”; (...) aquilo que noto é que as pessoas ficam a moer muito tempo, ficam a sofrer com aquilo durante muito tempo e aquilo provoca uma instabilidade (...); “ (...) mas de vez em quando nós sofremos também com alguns comentários, uns apartes que magoam (...)”(P2)

“(...) o não conseguir esquecer, andar sempre a pensar no assunto (...) o tentar não trazer para casa esses problemas todos (...) porque nós acabamos por trazer (...)”; “ (...) a mim afeta-me muito, em termos físicos e emocionais (...) ...desde logo em termos de saúde, eu só me apercebi que tinha tensão alta na escola (...)”; “ (...) tristeza (...) porque eu não o consegui cativar como eu gostaria. Ao fim ao cabo nós somos ou pelo menos eu sou um bocado assim, também quero que eles gostem de mim (...)” (P3)

“E eu recordo-me perfeitamente que das primeiras vezes eu sai da sala de aula frustrado, desanimado, aborrecido (...)”; (...) tento sempre manter a calma, fechei a porta, ele saiu, continuei a aula normalmente, normalmente não, aparentemente normalmente mas fica-se sempre completamente transtornado...”; “Agora a médio prazo não tem, depois passa esta primeira fase, o primeiro impacto que é sempre negativo, que a pessoa, que eu próprio fico frustrado e revoltado por não ter conseguido fazer aquilo que eu queria mas é uma sensação que passa e na aula seguinte já se esbateu (...)” (P4)

Tabela 3.

Análise temática tema 3

Tema 3 - A Perceção dos professores sobre os fatores de risco associados ao comportamento agressivo nos adolescentes, em contexto escolar

Subtema	Excerto
Fatores de risco associados ao aluno	Individuais (adolescência, genética, dificuldades ao nível autorregulação emocional) “Eu sei que a adolescência traz (...) bastante alterações nos comportamentos dos jovens e depois há o querer identificar-se com

determinados valores, por vezes uns escolhem os melhores exemplos, outros nem sempre escolhem, mas eu não sei se não é um problema que vem assim de trás, não sei se é só na adolescência que as coisas despoletam (...); “(...) outro prende-se com uma coisa que as pessoas chamam genes (...)” (P1)

“(...) nota-se bem, principalmente naqueles que têm uma maturação física mais precoce a aí nota-se bem (...)” (P2)

“(...) os adolescentes ainda estão a tentar encontrar-se e saber quem são e depois isso reflete-se no comportamento deles (...) estão num turbilhãozinho de emoções muitas vezes (...); “(...) a tristeza, a vergonha, todas as emoções que eles têm na adolescência, até o esconder o corpo (...)”; “(...) muitas vezes se calhar eles estão com algum problema e (...) reagem assim (...)”; “(...)pode estar a sentir que ninguém lhe presta atenção e quer atenção, acho que é uma das grandes razões, eles querem mimo e atenção, só que exigem-na de uma forma negativa (...)”; “(...) carapaça que eles têm para esconder as emoções (...)” (P3)

“A adolescência é uma fase de descoberta e de desafio e sobretudo de tentativa de se mostrar aos colegas que se consegue fazer algo. Um adolescente tem muita necessidade da sua imagem, procura uma imagem e sobretudo nestes adolescentes mais desafiantes ele tem necessidade de perante os colegas que conseguem enervar o adulto, que conseguem perturbar (...)” (P4)

Fatores contextuais

(Relação entre pares, adaptação ao meio, família, relação aluno/família com a escola/aprendizagem, relação aluno com o professor)

“(...) haverá com certeza uma necessidade de adaptação ao meio ou lá o que isso é.”; “Mas eu acredito que o contexto escolar, se de facto se juntar um grupo complicado possa ser, possa despoletar efetivamente, mas também acredito que possa ser ao contrário, os miúdos por vezes são mais complicados em casa e na escola até entrarem num grupo em que os miúdos até têm a tendência a portarem- se melhor (...)”; (...) “um que se prende com o contexto familiar (...) eu não queria muito enveredar por aí, mas há o fator família pronto.”; “(...) se o encarregado de educação diz que não concorda com a medida, já está tudo estragado, já não tem eficácia nenhuma, tem eficácia zero, pelo contrário isto é um impedimento ao alcançar dos resultados.” (P1)

“Muitas vezes acho que é uma questão de afirmação perante os pares (...)”; “(...) o fato de seres diferente também, se tiveres alguma deficiência também (...) a questão económica também (...)”; “(...)o fato de não pertenceres ao grupo da “Element” ou da “Carrart”, já acaba por ser motivo de chacota ou sofreres algum tipo de agressividade (...); “Por vezes os alunos até que são os bons alunos ou alunos com algumas capacidades, fazem esse tipo de violência sobre outros colegas, que não têm as melhores notas ou que não têm notas tão boas (...)” ; “(...) a família também acaba por estar muito relacionada com as relações de violência (...)”; “(...) muitas vezes a postura da família perante a escola, leva a que o aluno também tenha a mesma atitude que a família tem; ou seja negar a escola, ou colocar a escola para segundo plano, ou a critica que se faz aos professores, constante (...)” ; “(...) a relação com a escola também...” ; “(...) a relação com alguns professores também, também potencia isto (...) (P2)

“(...) eles são muito influenciados pelos pares e querem ganhar os likes dos pares e então fazem muita coisa porque acham que vão agradar aos pares (...)”; “(...) problemas de relacionamento entre eles, até de namoro (...) o desejo da aceitação dos pares (...)” ; “(...) o que se está a passar na vida deles, transparece para a escola, para nós (...)”; “Já me aconteceu de ligar a um encarregado de educação porque acho que o filho ou a filha não anda bem e depois fico a saber que os pais se estão a separar (...)”; “(...) famílias que até são muito bem estruturadas, mas são tremendamente rígidas com os filhos e eles depois vêm para a escola e espairecem, porque em casa é tudo muito controlado (...) a pressão que põem em ter boas notas ou não, se os deixam sair sempre que eles querem ou não (...)”; “A forma como a família estrutura a vida do aluno, reflete-se sempre na escola, eu acho que sim.”; “ E acho que cada vez mais (...) isso implementa os tais comportamentos disruptivos na sala de aula (...) porque eles sabem que chegam a casa e contam, claro que contam também à sua maneira e vão ter o apoio dos pais e o pai a criticar, o pai ou a mãe não é, e isso torna mais difícil o lidar com eles.” ; “(...) às vezes porque eles não queriam estar ali.” ; “...às vezes temos aqueles alunos que dizem “ oh professora eu já sei que com aquela professora ou com aquele professor estou queimado (...)”; “ (...) eles nem sempre nos percebem e nos entendem e eu lembro-lhes que nós também somos seres humanos e que temos estratégias para lidar com eles e nem sempre eles entendem as nossas estratégias.” (P3)

“(…) numa turma de 28 alunos se houver 4, 5, 6 ou 7 que até tenham no início do ano uma postura até adequada, normal e até com algumas expectativas de trabalho acabam por ser absorvidos pelos restantes alunos problemáticos, e que acabam por contagiar todos os outros (...)”; “Quando os jovens, os adolescentes estão em grupo, normalmente não estão em grupo para praticarem boas ações, a adesão e a envolvimento do grupo, gera-se e cria-se e as solidariedades entre eles, gera-se por comportamentos desviantes e acabam todos por aderir e entrar num grupo, entrando num ambiente desviante e não pelo contrário.” ; “Mas o acompanhamento em casa ou do em termos de tarefas e mesmo em termos de responsabilização dos seus educandos pelos maus comportamentos e por uma boa postura na sala de aula, isso nem sempre acontece.”; “(...) acho que muitos encarregados de educação, ainda não interiorizaram a questão de que são corresponsáveis pela vida do seu educando na escola (...)”; “(...) pois se houvesse acompanhamento familiar e a criação das expectativas apoiadas pela família, se o aluno se sentir apoiado e com expectativas, provavelmente teria uma postura diferente na sala de aula (...)” ; Por exemplo, se eles tem que frequentar a escola até aos 18 anos e tem poucas expectativas, e vêm a escola como uma obrigação, uma prisão entre aspas e nesse sentido a escola será massacrante, frustrante, sentirem que têm que cumprir um horário, cumprir, que tem que assistir a disciplinas que não lhes dizem rigorosamente nada, nesse aspeto, mas faz parte do sistema requestrar a escola.”; “(...) na sala de aula a postura se eles não estiverem minimamente captados digamos pelo professor, pela disciplina a postura é sempre de desafio (...) ; ”Porque se os alunos perturbam constantemente um professor e se sentem que o professor deixou de ir falar com ele e já não lhe liga, ele propriamente, o aluno tem a noção de que quele é meu adversário é meu inimigo digamos(...)” (P4)

Fatores de risco associados ao professor

Fatores individuais

(Postura do professor face à problemática, dificuldades de gestão emocional e comportamental face aos círculos interpessoais agressivos, dificuldades ao nível da gestão do ensino e estabelecimento de uma relação pedagógica positiva)

“Em relação a adultos, põe-me, tira-me, assim um bocadinho do sério, porque facto perdeu-se aqui completamente a noção de respeito (...); “(...) há situações, em que a pessoa por muito que queira manter a calma, falar devagar e manter o respeito, há

situações que não é praticável (...) e nós somos seres humanos e portanto perdemos a calma e às vezes corre mal.” (P1)

“(...) é difícil de controlarmo-nos quando existe alguma agressividade perante nós (...)” ; “ (...) se eu incido muito sobre determinado aluno, ou porque estou a fazer uma avaliação diferenciada e preciso que ele participe, mas se eu insistir muito e vir que ele está a errar, apercebo-me que também estou a cometer um erro, e que esse ou determinado aluno rapidamente vai ser objeto de chacota (...)”; “(...) uma das coisas que é extremamente difícil é ser-se justo (...)” (P2)

“Estamos sempre a pedir (mais participação dos docentes) para e as pessoas querem é fugir da escola (...)”; “(...) às vezes também não lidamos bem, já pedi muitas vezes desculpa a alunos: “olha realmente, desculpa saltou-me a tampa, não estive bem naquele momento (...)”; “ (...) eles às vezes queixam-se... e eu às vezes digo, os professores às vezes lidam convosco de uma maneira ou porque não sabiam lidar de outra ou porque acham que vai resultar (...)” (P3)

“(...) os comportamentos desviantes dos alunos relativamente aos docentes acabam muitas vezes por ser mais difíceis de resolver, depende também muito da postura do docente, do professor (...) ”; “(...) se houver a postura de recetividade do docente para reformular as suas práticas, no sentido de tentar melhorar o comportamento dentro da sala de aula, mas muitas vezes isso não acontece, muitas vezes existe a perspetiva do docente (...) que se há algum mal, o mal ou a pessoa incorreta está da parte dos outros, dos alunos (...) muitas vezes não há aquela recetividade por um lado receber apoio de quem tem também a obrigação de prestar esse apoio ao docente em questão, mas também essa recetividade para tentar compreender que alguma coisa tem que mudar começando muitas vezes primeiro pelo docente (...)”; “ (...) nem sempre os professores estão disponíveis para receberem esse apoio (...) quase nunca.”; “(...)é muito difícil, mudar, reorientar e o que é que podemos nós fazer de diferente, para fazer com que as coisas funcionem melhor com uma turma ou com um aluno em concreto, não é fácil, porque a nossa atividade docente é uma atividade muito individual, cada professor está na sua sala de aula, ali fechado com os seus alunos e não recebe muito bem as orientações e os apoios de fora quando são de algumas questões de dificuldade de lidar com a turma, não é fácil.” ; “no meu caso em concreto tento fazer melhor na aula seguinte (...) procurando esquecer o que passou e sobretudo sem nunca olhar para o aluno que teve um comportamento incorreto

comigo na sala de aula ou com outro colega na sala de aula, nunca tentando vê-lo de forma negativa ou já com alguma, algum preconceito na aula seguinte (...) nem sempre é fácil, até porque os alunos que perturbam são sempre os mesmos (...); “(...) se o professor se limitar a lidar com este tipo de alunos na sala de aula e depois sentir a frustração de não trabalhar e se os começar a ver como inimigos entre aspas, como adversários e fora da sala de aula não lhes dirige minimamente a palavra, nem quer saber deles, nunca se vai resolver a situação (...) se ele (aluno) sentir que há esse afastamento (indiferença) do professor, eu julgo que aí a relação professor aluno acabou (...)”; “(...)reconheço que em muitas outras situações com outros colegas também se geram muitas situações de conflito e de incompatibilidade, a questão das incompatibilidades entre um aluno, uma turma e um professor isso é muito preocupante quando, quando se chega a esse ponto, temos que fazer, que evitar que se chegue a esse ponto (...)” (P4)

Fatores contextuais

(Discrepância geracional e mudanças sociais, falta de formação inicial e continua para a gestão de comportamentos sociais, perda de autoridade do estatuto do professor)

“Mas isto é fruto geracional (...) tudo mudou efetivamente (...) desde as estruturas familiares, aos modelos de escola pequenos, o avanço tecnológico veio revolucionar tudo e mais alguma coisa.”; “Crescemos de determinada maneira, durante muitos anos. E é verdade que de repente estarmos a enfrentar adolescentes que já não respeitam o adulto, acho que ninguém está preparado, e que não se respeitam entre si.”; “Gostava de saber (...) porque eu acho que era a chave para muitos problemas, se nós conseguíssemos saber o que é que leva a estes comportamentos eu acredito que seria a chave para resolver muitos desses comportamentos pois que era aí que era preciso trabalhar (...)”; “Se eu a conhecesse (estratégias) eu usava, se eu a conhecesse e se soubesse que era eficaz, eu usava com certeza (...)” (P1)

“(...)o quadro envelhecendo mais e os professores tendo uma média etária cada vez mais elevada, potencia muito mais isso, estas situações de confronto entre professores e alunos.”; “Os miúdos estão diferentes do que eram há 20 anos atrás e à 15 anos atrás e o professor também tem que acompanhar isto, isto é uma das coisas que nós também temos de acompanhar.” (P2)

“(...) depois é o nós apesar de muito mais velhos conseguirmos entender os alunos e a vida deles, que é tão diferente da nossa quando nós eramos da idade deles.”;“(...) fui para a escola X e lembro-me que das coisas que me chocou...é que eles diziam: “ah a professora está tola” e eu achava aquilo uma falta de (...) e aquilo para eles não tinha nada de mal (...)porque se calhar em casa a linguagem se calhar é mil vezes pior.”;“(...) eu acho que nós professores devíamos de ter muito mais formação mesmo nos nossos cursos, de pedagogia e de psicologia e de saber lidar com os alunos, porque isso é o mais difícil, para mim (...) não devia de ir qualquer pessoa para o ensino sem ter essa preparação (...)”; “Portanto esse tipo de formação que nos ia fornecer estratégias de lidar com os alunos, com as nossas próprias emoções, porque muitas vezes se nós soubermos lidar com as nossas emoções sabemos depois lidar com eles (...)”;“(...) porque nós às vezes estamos a experimentar, às vezes até pode nem ser consciente, lidar com eles de uma maneira porque achamos que é melhor e depois pode não ser, às vezes não resulta e a pessoa tens que os estudar, ver outra solução.”; “Eu acho que o professor (...) é cada vez menos apoiado na sociedade (...) e acho que isso leva a que haja mais comportamentos agressivos (...)”; “...aquela ideia que o professor é que manda e acho (...) que eles devem ter sempre essa ideia, na sala de aula está ali o professor e é ele (...) mas isso cada vez é menos comum, eles obedecerem e depois falarem connosco, eles explodem e tem a ver como a forma como o professor cada vez mais é desrespeitado em termos sociais.” (P3)

“(...) devido a essa ausência (papel da família), de fato os professores e a escola têm que compensar toda essas situações, mas julgo que isso sempre foi assim mãos agora com maior intensidade (...) e então nós todos, temos que acompanhar e temos que também ter essas tarefas de acompanhamento serrado da vida escolar dos alunos, quase como se fossemos mesmo pais ou tutores dos educandos (...) ” ; “(...) agora em termos pedagógicos, tivemos disciplina de psicologia, alguma pedagogia mas todas estas questões relacionadas com questões (...) em termos de lidar com os alunos em termos de comportamentos, em termos de indisciplina, como lidar, como liderar, como lidar com os encarregados de educação, na formação inicial não tive nada disso. ; “ (...) eu acho que é importante a formação continua que vamos fazendo, que se vai fazendo e neste domínio da disciplina, da comunicação assertiva, do relacionamento com os alunos isso é fundamental, era

importante todos os docentes terem formação ao longo da vida, vai-se sempre aprendendo algo de novo (...)" (P4)

Fatores de risco associados à instituição escolar (nº de alunos por turma, falta de conformidade na aplicação das regras/estratégias disciplinares, falta de acompanhamento aos alunos, famílias e professores, falta de celeridade na resolução dos processos disciplinares, sobrecarga horária dos professores/burocracia, problemática das turmas PCA/CEF)

“Portanto, é uma das situações que pode impedir é quando uns gerem uma situação de uma maneira e outros gerem de outra (...) isto pode ser um impedimento ao alcance do resultado das medidas.”; “(...) era preciso mais, mais assistentes sociais, portanto não era para acompanhar só nas escolas, era para começar o acompanhamento nas famílias (...) (P1)

“(...) havia sempre alguma questão burocrática, nada mais, porque gente que soubesse fazer havia e quem fizesse também... havia depois a (in)disponibilidade de horas, de dar (...)” (P2)

” (...) (relação de proximidade) é personalizado e isso é muito difícil fazermos, porque não temos tempo.”; (...) acho que o grande problema para mim, um dos grandes problemas é serem muitos alunos na mesma sala, isso é muito complicado. Porque como eu disse o ideal é conhece-los melhor, e tenho turmas de 28 é complicado.”; (...) se calhar também era bom para nós, os próprios professores também conversarem sobre isso, não é? Porque acho que é importante (...) eu acho que nós professores, podíamos ter mais partilhas, estas formações, estes webinars (...) porque à professores que lidam melhor (...) e se calhar nós aprendermos uns com os outros, eu acho isso muito importante (...) (P3)

“(...) pode haver situações que os professores também necessitem da ajuda dos seus pares, dos colegas, seja o diretor de turma, seja o coordenador de estabelecimento, seja o coordenador da área disciplinar, o coordenador de departamento (...); “O número de alunos numa turma sim, é certamente um dos principais fatores, se as turmas fossem mais reduzidas.”; “Aquilo que poria ser melhorado poderia ser ao nível dos procedimentos disciplinares (...) na questão da rapidez e na celeridade que se fazem determinados processos (...); “Portanto, resumindo, continuo a acreditar que é preferível criar um curso alternativo e juntar 15/20 alunos que sejam e tentar trabalhar com eles nessa turma, mesmo que seja uma turma complicada, que será certamente sempre e continuará a ser turmas complicadas, mas é preferível do que estar

a dividir pelas restantes turmas e criar focos de instabilidade em todas as turmas.”; (...) antigamente mas havia muito mais disponibilidade por parte dos docentes para organizarem grupos, organizarem visitas de estudo, grupos musicais com alunos, hoje em dia é muito mais difícil, o horário do docente está cada vez mais completo, mas eventualmente talvez por aí, se houvesse mais disponibilidade dos docentes, disponibilidade de tempo, carga horária...” (P4)

Tabela 4

Análise temática tema 4

Tema 4 – A Perceção do professor face às estratégias de gestão do comportamento agressivo, em contexto escolar

Subtema	Excerto
Estratégias formais remediativas	<p>Medidas corretivas e sancionatórias</p> <p>(consideradas maioritariamente ineficazes)</p> <p>(Ordem de saída da sala de aula, falta/participação disciplinar, advertência, encaminhamento para o gabinete mediação de conflitos, processo disciplinar (realização tarefas, suspensão), articulação com encarregado de educação)</p> <p>“(...) uma tarefa (...) ficar suspenso (...) medidas corretivas ou sancionatórias (...)”;</p> <p>“(...) é um castigo (...) agora se eu acredito que isso vai mudar o comportamento da pessoa, nem por isso (...)” ; Acho que na maioria das situações não é para fazer uma tarefa (...) ficar suspenso; é quase uma necessidade tanto por ele como para aqueles que o rodeiam (...) porque a lei também assim o diz, é uma obrigação (...)”;</p> <p>“Eu...não acredito que seja a repressão e os castigos, que isto vá levar à alteração (...)” (P1)</p> <p>“As saídas de sala de aula, eu sou contra isso, a não ser que seja uma falta de respeito tremenda, a não ser que seja uma coisa, e chegamos a um extremo que não pode estar na sala de aula porque os outros alunos estão a ser prejudicados (...)”;</p> <p>“(...) alguns alunos é dar-lhes um prémio, ficar fora, vai embora, a mínima coisa vai embora (...)” (P2)</p>

“(...) falta disciplinar logo e mandar sair (...)”; “(...) chamo-os à atenção abertamente (...)”; “(...) mas nós temos agora aquela sala, eles também preenchem um documento agora, para refletirem um pouco, eu acho que isso é bom (...)na escola aquele grupo de professores que depois conversa com os (...) o games, que eu acho que é muito importante, é o conversar com eles, é deixa-los desabafar para eles lidarem com a situação.”; “ (...) eles vão embora e acabou, vão com uma tarefa, nem sempre resulta, um bocadinho castigador.”; “ (...) chamo à atenção abertamente que é o que eu tento não fazer muito porque depende do aluno, porque às vezes reagem e é pior (...)”; “ (P3)

“(...) porque basicamente pode-se partir para um processo disciplinar ou contatar com o encarregado de educação e por vezes até se chega rapidamente a uma medida, que pelo menos, não vai resolver o assunto mas pelo menos vai fazer com que o aluno pense, uma medida disciplinar simples e aos poucos, provavelmente numa situação, aos poucos os alunos vão alterando as suas posturas com algumas intervenções.”; “(...) e só depois numa segunda ou terceira, caso a estratégia não resulte, eventualmente passar para uma ordem de saída de sala de aula.” ; “ (...) é o diálogo com o aluno, porque se for simplesmente uma ordem de saída de sala de aula, sem haver depois a ligação com o aluno, não resolve.” ; “ A ordem de saída da sala de aula é colocar um problema para os outros docentes, que têm a responsabilidade com a disciplina, o Games (...)” (P4)

Estratégias de confronto

(ineficazes)

P1- “...tentar entrar em confronto com o jovem é o pior que se pode fazer...”

P2 – “...se nós formos com o confronto com alunos que são violentos, ou com alunos que nós sabemos que têm propensão para isso acabou, morremos logo à partida...”

P3 – “...porque enfrentar de forma autoritária, nem sempre, aliás acho que é pior.”

Estratégias informais remediativas

Estratégias psicopedagógicas e relacionais

(evitar o confronto, ajudar o aluno a regular-se, mediar a situação de tensão/conflito, diálogo assertivo e colaborativo, restabelecimento da relação pedagógica positiva)

“(…) falar sempre mais baixo, falar mais devagar (…) eventualmente até isolar o aluno um bocadinho (…)”; (…) naquela hora, eles estão a tentar disparatar (…) mas às vezes é melhor engolir esse sapo e depois mais calmamente resolver o assunto.” ; “Portanto isso prova ao adolescente, penso que verá que de facto o adulto não se está ali a descontrolar (…) eu acho que quando de facto eles nos veem ali mais calmos, vêm-nos mais controlados, penso que é sempre mais eficaz, sempre, acredito que vejam isso como domínio da situação (…)” (P1)

“Tem que se gerir os conflitos e tem que gerir o tempo de aula e a parte do contexto, tem que fazer as duas coisas dentro da sala de aula (…)” ; “(…) aquilo que eu procuro fazer de vez em quando é amenizar a situação e resolver a situação (…) tentar desanuviar o ambiente para fazer esquecer aquilo que se passou, para não levar isto para o exterior, para não levar depois para casa, para não levar para as redes sociais e para tentar morrer logo na hora (…)”; “ Mas quando nós sentimos que determinado professor é justo, mesmo que seja duro, eu acho que isso ajuda à evolução do aluno, eles não gostam, mas ajuda.” (P2)

“(…) entretanto eu vou ter com ele e digo-lhe vamos fazer tábua rasa disto e esquecer, vamos começar novamente.”; “(…) normalmente eu tento quando um aluno está a perturbar ou assim, eu tento leva-los a bem (…) ir à beira dele, bater no ombro (…) acho que funciona melhor (…) ”; “(…) provavelmente entretanto eu vou ter com ele e digo-lhe vamos fazer tábua rasa disto e esquecer, vamos começar novamente (…) ” (P3)

“Portanto o aluno (…) mesmo que perturbe um determinado professor, tem que ter a noção que ele continua a ser o professor dele (…) portanto eu acho que é fundamental que o aluno sinta que o professor se continua a preocupar com ele apesar de tudo o que ele tenha feito (…)”; “ (…) ou seja o professor tem que ser proativo, tem que passar por aí, caso contrário então é que não há possibilidade de alteração de comportamento.”; “Portanto a minha primeira reação (…) é tentar resolver de imediato, como é obvio, sanar, afastar, se for preciso usar alguma força física, não bater mas separar, controlar fisicamente os alunos para que se separem e parar com aquela situação, tentar afastar e tentar acalmar, sobretudo tentar acalmar a situação (…)”; “(…) só mais tarde, uma hora ou no dia seguinte é que (…) já conseguem pensar e eventualmente refletir eles próprios, reconhecerem o que é que, que estiveram mal e a comprometerem-se eventualmente a

melhorar as suas posturas (...); “(...) mas consegui resolver essa situação, mas resolvi fora da escola (...) dirigi-me a ele com uma linguagem assim muito terra a terra (...) tive uma conversa com ele, ele ficou admirado (...) e estabelecemos ali, fora da escola, da sala de aula, um compromisso (...) ele passou a colaborar, ou seja (...) ele viu claramente que eu não o via como inimigo (...) ele sentiu que eu não (...) olhava para ele como um adversário, uma peste (...)”; “ Sim, a estratégia é essa não me limitar à sala de aula, é tentar resolver as situações de conflito e de tentar captar o aluno minimamente fora da sala de aula, é aí que se conquista.” (P4)

P4- “Portanto se o aluno está a ter um comportamento desviante numa determinada aula, a primeira coisa que se deve fazer é tentar resolver a situação no momento e sobretudo falar com o aluno isoladamente, no intervalo, pedindo para ele ficar no intervalo ou então encontra-lo nos corredores e falar com ele no corredor, tentar estabelecer uma ligação com o aluno e falar com o aluno, tentar criar ali, tentar perceber, ver, pronto captar, tentar ver o que é que se passa com o aluno (...)”; “Sim, eu acho que o aluno sente que o professor se preocupa com ele, sobretudo isso, e que o aluno não é indiferente, porque os alunos não gostam da indiferença, e sobretudo eles sentem que o professor não os vê como um inimigo, como um adversário (...)”

Estratégias pedagógicas de gestão do ensino

(desvalorizar o comportamento, redirecionar o foco do aluno, adequação de estratégias)

“(...) eu posso pedir ao aluno para ir lá fora um pouquinho e depois vou lá fora falar com ele (...) chamá-los para eles participarem na aula, a ver se eles se focam (...) para não estar a focar no comportamento negativo dele peço precisava de ir buscar um marcador, importas-te de ir buscar num instante (...)”; “Nós temos que ter em atenção a idade, ao tipo de aluno que é, ao que nós sabemos que vem de casa e a educação que têm (...)” (P3)

“(...) porque dentro da sala de aula o que à que fazer é o que se faz, eventualmente separar os alunos, ver, pedir pelos menos, diferenciar algumas estratégias de trabalho de alunos com comportamentos mais desviantes ou que não conseguem acompanhar, têm que ter, fazer algumas estratégias diferenciadas (...)” (P4)

**Estratégias preventivas
do comportamento
agressivo/disruptivo**

Estratégias pedagógicas relacionais
(consideradas eficazes)

(respeito mútuo, autoridade/liderança, proximidade (dentro e fora da sala de aula), ligação afetiva empática, diálogo assertivo, promoção de um clima positivo)

“Não pode ser aquela ideia que nós somos amigos dos nossos alunos, eu gosto muito deles e tenho esperança que eles também gostam de mim, acho que há uma empatia (...) mas não somos amigos deles, não somos.” (P1)

“(...) nós temos que ter muita empatia com os alunos, alunos e pais; nós criando uma relação de empatia com ambos as coisas correm lindamente, não há problemas nenhuns.”; “Eu defendo que a gestão, a gestão de, não é só de conteúdo, mas também é de pessoas e o professor neste momento tem que saber fazer as duas coisas.”; “Eu tendo essa proximidade com os alunos e eles olhando para mim como uma figura mais velha, paternal, eu consigo vou utilizar uma palavra, consigo dominá-los e consigo ter uma boa relação com eles.”; “ (...) pode ter a razão (aluno) em determinadas situações, quando a gente deteta tudo bem, mas que a autoridade do professor ou a autoridade da pessoa mais velha ainda continua a prevalecer.”; “ (...) ter um discurso próximo deles e ter conhecimento daquilo que eles gostam (...) ”; “(...) muitas das vezes os intervalos são passados nos corredores a conversar com eles seja do que for...”; “(...) ir criando uma relação de empatia e o respeito (...)evito muitas situações de conflitualidade com eles (...)” (P2)

“Eu tento dentro do possível acompanhar tudo o que é rede social, para entender o que eles (...) estar minimamente por dentro para os compreender melhor (...) ”; “(...) porque a melhor maneira de lidar com uma pessoa é entende-la e conhece-la melhor.”; “Eu acho que se nós conseguirmos criar uma relação (...) professor-aluno (...) próxima, que isso nos facilita imenso a vida (...) porque eu acho que daí é que nasce o respeito.”; “ (...) e acho que o relacionamento que conseguimos construir com eles é que vai fazer com que eles adiram, ao que nós pretendemos e ao que temos que fazer em sala de aula.”; “(...) eu acho que o fato de eles entenderem que nós nos interessamos realmente é fundamental.”; “(...) eles só conseguem ver que nós realmente queremos ajudá-los, se formos, também temos que mostrar que é genuíno (...) já tem me acontecido de me chamarem mãe (...)” (P3)

“O fundamental é uma, é uma atitude assertiva, dialogante com os alunos em qualquer situação (...)”; “ (...) nós temos que ter uma relação de alguma proximidade, embora mantendo a distancia e diferenciando claramente o papel do professor aluno (...)”; “O professor não pode ser alguém que é apenas professor nos 50m da sala de aula e a partir daí fora esses 50m não ter qualquer interesse entre aspas ou qualquer mostra de afetividade com os alunos, portanto isso é fundamental.”; “Depois um professor tem que conseguir criar um clima de alguma autoridade, o professor hoje em dia pode ter muitas competências científicas, se não tiver competências pedagógicas não consegue trabalhar com os alunos (...)”; “ (...) sem usar a força, sem usar a pressão consegue criar um clima salutar de trabalho na sala de aula em que ele é o líder.”; “Portanto eu diria que são essas duas coisas, uma relação de proximidade e comunicação assertiva com os alunos, sim, mas simultaneamente conseguir instituir um papel de autoridade dentro da sala de aula e de exemplo também em todo o espaço escolar.”; “ (...)uma das questões fundamentais do professor é, por um lado não se limitar à sala de aula, este tipo de alunos, digamos conquista-se entre aspas, não é na sala de aula, é também fora, sobretudo fora da sala de aula, se houver o à vontade para falar com o aluno quando se passa no corredor, numa situação informal (...) tem que haver alguma ligação entre o aluno e o professor ou entre o professor e este tipo de alunos, fora da própria disciplina (...)” (P4)

Estratégias pedagógicas de gestão do ensino

“(...) é preciso gerir muito bem todos os momentos, todos os comentários, mesmo os comentários que nós fazemos em termos de sala de aula, sobre determinada resposta ou determinado trabalho, isso tem sempre que ser gerido e forma extremamente cuidada (...)” (P2)

“(...) diferenciar algumas estratégias de trabalho de alunos com comportamentos mais desviantes ou que não conseguem acompanhar, têm que ter, fazer algumas estratégias diferenciadas (...)” (P4)

Estratégias de auto-regulação emocional

“Tentando não perder a cabeça (...)” (P1)

“(...) mas de vez em quando nós sofremos também com alguns comentários, uns apartes que magoam...e evito que isso aconteça (...)”; “(...) eu não levo nada disto para minha casa, eu separo as relações de trabalho com casa (...)” (P2)

“(...) eu não consigo ficar completamente zangada (...);
“Eu tenho a tal estratégia do respirar fundo (...);“ “(...) eu digo-lhes - eu preciso, que tu te afastes, não consigo agora estar a dar a aula ficas aqui à porta e eu já venho falar contigo (...)” (P3)

“Naquele momento (...) tento sempre manter a calma (...); (...) tento fazer melhor na aula seguinte esquecendo, procurando esquecer o que passou (...)” (P4)