

Débora Pacheco de Medeiros Dias

**A AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA: ATITUDES DOS EDUCADORES DE
INFÂNCIA E PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO
UM ESTUDO DE CASO NO CONCELHO DE PONTA DELGADA
VOLUME I - DISSERTAÇÃO**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2014

Débora Pacheco de Medeiros Dias

**A AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA: ATITUDES DOS EDUCADORES DE
INFÂNCIA E PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO**

UM ESTUDO DE CASO NO CONCELHO DE PONTA DELGADA

VOLUME I - DISSERTAÇÃO



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2014

Débora Pacheco de Medeiros Dias

**A AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA: ATITUDES DOS EDUCADORES DE
INFÂNCIA E PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO
UM ESTUDO NO CONCELHO DE PONTA DELGADA**

Assin.: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial elaborada sob a orientação da Prof. Doutora Tereza Ventura.

RESUMO

O estudo em presença centra-se na problemática das atitudes dos docentes do ensino pré-escolar e do 1º ciclo perante os comportamentos agressivos manifestados pelos seus alunos em contexto de sala de aula.

Neste trabalho procede-se à descrição, avaliação e comparação das teorias e estudos empíricos relevantes ao tema da agressividade, nomeadamente à sua expressão em meio escolar, bem como ao construto das atitudes dos docentes face ao fenómeno da agressividade em contexto de sala de aula. Tendo por base a agressividade é ainda feita uma abordagem a aspetos fundamentais como a prevenção e a intervenção perante a agressividade, o papel do professor e a sua formação profissional.

A investigação está organizada em duas partes, precedidas por uma breve introdução, sendo que cada parte é composta por dois a quatro capítulos.

Este é um estudo correnacional, exploratório e não experimental, desenvolvido de acordo com um paradigma misto, cuja população foi os educadores de infância e professores do 1º ciclo titulares de turma, a lecionar nas Escolas Básicas Integradas do concelho de Ponta Delgada no ano letivo de 2012/2013, num total de 202 docentes.

Foi aplicada uma metodologia triangulada, sendo que os instrumentos de recolha de dados utilizados para obter os elementos necessários e concretos ao estudo da problemática em questão, foram o inquérito por questionário e a escala ATAS da autoria de Jansen (2005), na versão portuguesa EAPA adaptada e validada para a população portuguesa por Amorin Rosa (2008).

Em termos de conclusões foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre a atitude dos docentes inquiridos e o comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula, de modo que é possível determinar que as atitudes dos docentes perante a agressividade influenciam o comportamento agressivo dos alunos. Emerge ainda a predominância da identificação com uma atitude ofensiva e destrutiva da agressão por parte dos docentes. Confirma-se também a presença de comportamentos agressivos em contexto de sala de aula, que na sua maioria se inserem na tipologia agressividade proativa e verbal.

Foram também identificadas diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias preventivas e punitivas e o comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula, comprovando-se, assim, que o tipo de intervenção está associado com o

nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula. Complementarmente, ao nível das estratégias preventivas regista-se da parte dos docentes um maior investimento em estratégias centradas na relação professor/aluno, enquanto nas estratégias punitivas verifica-se que o investimento é feito predominantemente em estratégias centradas nas dinâmicas de sala de aula. É evidente o desinvestimento em estratégias ao nível da cooperação com outros parceiros educativos.

Quanto à formação dos docentes fica demonstrado que não existe associação estatisticamente significativa entre o nível académico dos docentes e o nível do comportamento agressivo das crianças em contexto de sala de aula. Por outro lado, apesar de se observar associação estatisticamente significativa entre a existência no currículo escolar de formação inicial de disciplinas sobre a gestão de comportamentos agressivos e o nível de comportamento agressivo, esta apenas ocorre para dois comportamentos, o que coloca limitações à sua generalização. Emerge ainda desta investigação a associação estatisticamente significativa entre a formação contínua e as necessidades formativas atinentes à gestão de comportamentos agressivos.

Relativamente à experiência profissional dos docentes verifica-se que a idade, o género e as funções desempenhadas não são relevantes para o nível de comportamento agressivo dos alunos. Contrariamente observou-se associação estatisticamente significativa entre a situação profissional, o nível de ensino, o tempo de serviço e o nível do comportamento agressivo dos alunos, o que determina a sua relevância.

Palavras-chave: Agressividade, atitudes, escola, docentes, alunos

ABSTRACT

The present study focuses on the issue of attitudes of teachers in pre-school and 1st grade before the aggressive behavior manifested by their students in the the classroom context.

This dissertation proceeds to the description, evaluation and comparison of the theories and empirical investigations that are relevant to the topic of aggressiveness, regarding to their expression in schools, as well as to the construct of the attitudes of teachers towards the phenomenon of aggressiveness in the classroom context. Based on the aggressiveness yet is made an approach to key aspects such as prevention and intervention towards the aggression, the role of the teacher and their professional training.

The research is organized into two parts, preceded by a brief introduction; each part is stewed for two to four chapters.

This is a correnacional, exploratory and non-experimental study carried out according to a mixed paradigm, whose population was early childhood educators and teachers of the 1st grade holders of class, to teach in primary schools integrated in the municipality of Ponta Delgada in the academic year 2012 / 2013, in a total of 202 teachers.

A triangular methodology was applied, and the data collection instruments used to obtain the necessary and practical to study the issue in question, were the questionnaire survey and the ATAS scale designed by Jansen (2005), the Portuguese version EAPA adapted and validated for the Portuguese population by Amorin Rose (2008).

In terms of conclusions, were identified statistically significant differences between the attitudes of teachers and the aggressive behavior of students in the context of the classroom, so it is possible to determine the attitudes of teachers towards aggressiveness influence aggressive behavior of students. Also emerges the predominance of the identification with an offensive and destructive attitude towards aggression from the teachers. It is confirmed the presence of aggressive behavior in the context of the classroom, which in terms of typology is mostly proactive and verbal aggression.

Were also identified statistically significant differences between preventive and punitive strategies and aggressive behavior of students in the context of the classroom,

proving thus that the type of intervention is associated with the level of aggressive behavior of children in the classroom. Additionally, in what concerns the preventive strategies it is observed an increased investment on strategies focused on teacher/student relationship, while in punitive strategies it appears that the investment is made predominantly on strategies focused in the dynamics of the classroom. There is a clearly disinvestment on strategies focused on cooperation with other educational partners.

As for the teacher training it is established that there is no statistically significant association between the academic level of teachers and the level of aggressive behavior of children in the context of the classroom. Moreover, although we did see a statistically significant association between the existence in the school curriculum of initial training disciplines about the management of aggressive behavior and the level of aggressive behavior, this only occurs for two behaviors, which puts some limitations on its generalizability. Also emerges from this research, a significant statistical association between continuous training and those relating to the management of aggressive behavior training needs.

Regarding professional experience of teachers it appears that the age, the gender and the previous roles are not relevant to the level of aggressive behavior of student. In contrast there was a statistically significant association between professional situation, level of education, years of service and the level of aggressive behavior of student, which determines their relevance.

Keywords: Aggressiveness, attitudes, school, teachers, students

AGRADECIMENTOS

“Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos,
se encontra muito daquilo que ensinamos.”

(Nóvoa, 2009 p. 6)

Ao finalizar esta minha jornada pelo conhecimento, a todos quero deixar a minha palavra de apreço e de reconhecimento.

Começo por agradecer à Professora Doutora Tereza Ventura, enquanto orientadora desta dissertação, cuja sabedoria e orientação foram indispensáveis para a conclusão desta investigação. Agradeço pela sua compreensão e disponibilidade, pela sua exigência e por ter acreditado em mim e neste trabalho.

Agradeço ao meu companheiro Nuno, pela sua dedicação incondicional, apoio e incentivo para que concluisse este trabalho.

Ao meu querido filho Ismael, pela sua compreensão perante a minha indisponibilidade para muitas brincadeiras.

Aos meus pais arquitetos da minha personalidade o meu muito obrigado.

Quero também deixar uma palavra de agradecimento à Universidade Fernando Pessoa e a todos os colegas, docentes do Ensino Pré-escolar e do 1º Ciclo, pela sua disponibilidade para participar neste estudo.

ÍNDICE GERAL

RESUMO

ABSTRACT

I - INTRODUÇÃO GERAL

1.Contextualização da investigação -----	18
2. Motivação para a realização da investigação -----	20
3. Objetivos e hipóteses da investigação -----	21
4. Organização da dissertação -----	22

II - REVISÃO DA LITERATURA

1. Compreensão teórica da agressividade -----	25
i. Introdução -----	25
ii. Violência, agressão e agressividade: definições -----	26
iii. Características da criança com comportamento agressivo -----	35
iv. A agressividade no desenvolvimento da criança -----	41
v. Variáveis intervenientes na agressividade -----	44
v.i. Fatores biológicos -----	46
v.ii. Fatores ambientais -----	46
v.iii. Fatores cognitivos e sociais -----	54
v.iv. Fatores de personalidade -----	54
v.v. Fatores de proteção -----	55
vi. Modelos explicativos e tipificação da agressividade -----	57
vi.i. Teorias ativas -----	58
vi.i.i. Teoria psicanalítica -----	58
vi.i.ii. Teoria etológica -----	59
vi.ii. Teorias reativas -----	59
vi.ii.i. Teoria da frustração-agressão -----	59
vi.ii.ii. Teoria da aprendizagem social -----	60
vi.iii Tipos de agressividade -----	62
2. Compreensão teórica das atitudes -----	67
i. Atitudes -----	67
i.i. Definição do conceito de atitudes -----	67
i.ii. Componentes das atitudes -----	69
i.iii. Construção estabilidade e mudança das atitudes -----	72

i.iv. Estrutura e funções das atitudes -----	73
ii. Avaliação das atitudes -----	75
iii. Atitudes face à agressividade -----	82
3. Enquadramento da agressividade em contexto escolar -----	87
i. Funções da escola e do professor na sociedade atual -----	87
i.i. A escola e a agressividade -----	91
i.ii. O papel do professor na agressividade -----	95
i.iii. Competência do professor na gestão da agressividade -----	100
ii. Formação profissional de professores na atualidade -----	103
iii. Prevenção e intervenção na agressividade -----	107
iv. Estudos empíricos realizados no contexto escolar português -----	110
III - PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES DO ESTUDO	
1. Definição da problemática -----	114
2. Pergunta de partida -----	115
3. Objetivos de investigação -----	116
v. Objetivos gerais -----	116
vi. Objetivos específicos -----	116
4. Hipóteses do estudo -----	117
IV - ESTUDO EMPÍRICO	
1. Metodologia de investigação -----	118
i. Introdução -----	118
ii. Caracterização do estudo -----	118
2. Definição da população -----	120
3. Instrumentos de recolha de dados -----	121
i. Inquérito por questionário -----	121
i.i. Construção e validação do questionário -----	122
ii. Escala de atitudes perante a agressão (EAPA) -----	123
ii.i. Validação da EAPA -----	124
4. Operacionalização das hipóteses – Estudo quantitativo -----	125
5. Operacionalização dos objetivos – Estudo qualitativo -----	127
6. Aplicação do questionário e da EAPA -----	128
i. Caracterização da amostra -----	129
ii. A análise de dados -----	133
iii. Procedimentos éticos -----	135

V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Introdução -----	136
2. Apresentação dos resultados -----	137
i. Análise descritiva das respostas ao questionário -----	137
ii. Análise descritiva da aplicação EAPA -----	141
iii. Contraste das hipóteses -----	144
3. Discussão dos resultados -----	182

VI - CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Considerações finais -----	199
2. Limitações do estudo -----	203
3. Linhas abertas de investigação e recomendações -----	203

VII – BIBLIOGRAFIA ----- 206

Webgrafia

Anexos

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Dinâmica da agressividade reativa -----	64
Figura 2 - Dinâmica da agressão proactiva -----	65
Figura 3 – Modelo tripartida da estrutura das atitudes -----	71
Figura 4 – Teoria da Acção Refletida de Fishbein e Ajzen (1975) -----	79
Figura 5 – Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991) -----	81
Figura 6 – Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1999) -----	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Subescalas da EAPA propostas e validadas por Rosa (2008) -----	125
Tabela 2 – Operacionalização das hipóteses e variáveis -----	126
Tabela 3 – Objetivos prosseguidos com as questões -----	127
abertas do inquérito por questionário	
Tabela 4 - Taxa de retorno dos inquéritos por questionário e da EAPA -----	129
Tabela 5 – Distribuição amostral por idade -----	130
Tabela 6 – Distribuição amostral por género -----	130
Tabela 7 – Distribuição amostral por níveis de ensino -----	130
Tabela 8 – Distribuição amostral por tempo de serviço docente -----	131
Tabela 9 - Distribuição amostral por habilitações académicas -----	131
Tabela 10 – Distribuição amostral por funções -----	131
Tabela 11 – Distribuição amostral por situação profissional -----	132
Tabela 12 – Distribuição amostral segundo formação específica para lidar com comportamentos agressivos -----	133
Tabela 13 - Estatística da escala de atitudes perante a agressão -----	141

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Valores das frequências dos comportamentos agressivos observados na sala de aula -----	138
Gráfico 2 – Valores médios observados na resposta dos docentes na questão sobre as estratégias preventivas dos comportamentos agressivos usadas na sala de aula pelos docentes -----	139
Gráfico 3 - Valores médios observados na resposta dos docentes na questão sobre as estratégias punitivas dos comportamentos agressivos usadas na sala de aula pelos docentes -----	140
Gráfico 4 – Valores médios observados na escala de atitudes perante a agressividade -----	142
Gráfico 5 – Comparação dos coeficientes de variação dos quatro factores da EAPA obtidos no presente estudo com os resultados obtidos no estudo de validação da EAPA de Rosa (2008) -----	143
Gráfico 6 – Opinião dos educadores/professores sobre as causas ou fatores explicativos que estão na origem do comportamento agressivo -----	172
Gráfico 7 - Impacto das estratégias preventivas ao nível das melhorias no comportamento social dos alunos -----	180
Gráfico 8 – Impacto das estratégias punitivas ao nível das melhorias no comportamento social dos alunos -----	181

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	A4
Anexo 2	A5
Anexo 3	A12
Anexo 4	A17
Anexo 5	A19
Anexo 6	A20
Anexo 7	A21
Anexo 8	A22
Anexo 9	A23
Anexo 10	A24
Anexo 11	A25
Anexo 12	A26
Anexo 13	A27
Anexo 14	A28
Anexo 15	A30
Anexo 16	A32
Anexo 17	A34
Anexo 18	A36
Anexo 19	A38
Anexo 20	A40
Anexo 21	A42
Anexo 22	A44
Anexo 23	A46
Anexo 24	A48
Anexo 25	A50
Anexo 26	A52
Anexo 27	A54
Anexo 28	A56
Anexo 29	A58
Anexo 30	A60
Anexo 31	A62

Anexo 32	A64
Anexo 33	A66
Anexo 34	A68
Anexo 35	A70
Anexo 36	A72
Anexo 37	A74
Anexo 38	A76
Anexo 39	A78
Anexo 40	A80
Anexo 41	A82
Anexo 42	A84
Anexo 43	A87
Anexo 44	A89
Anexo 45	A91
Anexo 46	A93
Anexo 47	A96
Anexo 48	A98
Anexo 49	A100
Anexo 50	A101
Anexo 51	A103
Anexo 52	A105
Anexo 53	A107
Anexo 54	A108
Anexo 55	A110
Anexo 56	Cd 1
Anexo 57	Cd 2

INDICE SIGLAS E ABREVIATURAS

APA - American Psychiatry Association

ATAS - Attitudes Toward Aggression Scale

CV - Coeficiente de variação

Cf - Confrontar

DF - Graus de liberdade

DSM IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DRE - Direção Regional da Educação

EAPA - Escala de Avaliação Perante a Agressão

I.e. - Isto é

OSME - Observatório de Segurança em Meio Escolar

OMS - Organização Mundial de Saúde

PCI – Perturbação do Comportamento Infantil

RAA - Região Autónoma dos Açores

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

TAP - Teoria da Ação Planeada

TAR - Teoria da Ação Refletida

TAS - Teoria da Aprendizagem Social

I. INTRODUÇÃO GERAL

1. Contextualização da investigação

A psicopatologia infantil subdivide-se em duas dimensões. Por um lado existem as síndromes de problemas de expressão interiorizada, nos quais se inscrevem patologias como o isolamento, queixas somáticas, ansiedade, depressão, problemas de expressão e atenção; por outro lado as síndromes de expressão exteriorizada tais como comportamento delinvente e comportamento agressivo não adaptativo, cujos sintomas possuem um claro impacto nos contextos sociais (Almeida, 1995; Raimundo, 2005; Franco, 2009). É sobre esta última dimensão que recairá o presente estudo, em particular sobre as atitudes dos educadores de infância e professores do 1º ciclo face à agressividade na infância manifestada em contexto de sala de aula.

Nos últimos anos a sociedade tem vindo a assistir com preocupação a um expressivo aumento dos comportamentos agressivos em contexto escolar, protagonizado por crianças e jovens. Embora não seja um fenómeno novo, a sua mediatização pelos meios de comunicação social, aliada à complexidade e às diversas formas que assume contribuíram para um claro aumento do interesse científico sobre a problemática da agressividade, transformando-se num tópico de investigação que alcançou forte atualidade.

Por se tratar de um fenómeno multidimensional, a agressividade em contexto escolar é um problema que gera apreensão e ansiedade na classe docente, representando uma questão preocupante, que absorve o tempo e a atenção que deveriam ser investidos no processo de ensino (Hunter, 2003). No seu estudo sobre a violência na escola, Velez (2010) concluiu que existe uma clara tendência para o acréscimo dos comportamentos agressivos, em termos de frequência e intensidade.

De acordo com os dados divulgados pelo OSME referentes ao ano letivo de 2010/2011, foram registadas 3326 ocorrências em estabelecimentos de ensino, entre as quais 1121 foram agressões, sendo 874 cometidas contra alunos, mais 30 comparativamente ao ano letivo de 2009/2010; 140 contra professores, menos 29 agressões do que no ano letivo de 2009/2010 e 107 contra funcionários, mais 2 agressões em relação ao ano letivo anterior. O Relatório de Segurança na Escola, publicado na página oficial do Ministério da Educação a 29 de janeiro de 2014, refere uma diminuição do número de ocorrências referentes aos anos letivos de 2011/2012 e

2012/2013. Assim, no ano letivo de 2011/2012 foram reportadas 2218 situações de agressividade na plataforma de registo de ocorrências de segurança escolar do Ministério da Educação, enquanto no ano letivo de 2012/2013 este número caiu para 1446. De acordo com o mesmo relatório, as situações reportadas ocorreram na sala de aula e durante o horário letivo, sendo mais frequentes os atos contra a liberdade e integridade física das pessoas, em que os alunos surgem, simultaneamente, em primeiro lugar com vítimas e como autores das agressões.

Embora nos últimos anos se tenha observado uma clara tendência para a diminuição de ocorrências, o fenómeno da agressividade na escola não deixa de gerar sentimentos de insegurança no seio das comunidades educativas, sendo por esta razão, um tema recorrente na agenda política e educativa.

A literatura mostra que o problema da agressividade não adaptativa surge ancorado a uma multiplicidade de variáveis, entre as quais são evocadas as relações estabelecidas na escola, o clima organizacional, o meio no qual a escola se insere, o sistema de gestão da disciplina, as práticas educativas e o insucesso académico (Anser, et al., 2003; Bazi, 2003; Silva & Del Prette, 2003; Scortegagna & Levandowsky, 2004; Pavarino, et al., 2005; Sisto, 2005; Branco, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Ribeiro, 2008; Velez, 2010). Cada vez mais se observa uma progressiva associação da escola ao aumento do comportamento agressivo, quer enquanto palco onde ela se expressa, quer como potenciadora desta mesma agressividade (Avelez, 2010).

Neste contexto, estudos demonstram que o papel do professor não é neutro perante o fenómeno da agressividade escolar. A literatura evidencia algumas divergências neste campo. Alguns autores reconhecem que o professor desempenha um papel determinante no desenvolvimento afetivo e emocional dos seus alunos, contribuindo para a diminuição ou/e alteração da sua trajetória de risco. Alves (2002) destaca a inabilidade de alguns professores para desenvolver e manter uma relação pedagógica que respeite a individualidade do aluno, os seus interesses, valores, sentimentos, projetos, expectativas, experiências e capacidades. Em conformidade, num artigo publicado por Cadima e seus colaboradores (2011) atinente aos indicadores de qualidade das interações entre professor e aluno nas salas do 1º ciclo do ensino básico é referenciado o estudo realizado por Birch e Ladd (1998) que confirma que a presença de conflito na relação pedagógica acarreta prejuízos em termos do comportamento prosocial dos alunos.

Na investigação conduzida por Mendes (2001) sobre a temática da resolução de conflitos na sala de aula e critérios para a sua avaliação, cujo amostra foi composta, numa primeira fase, por 63 alunos a frequentar o 12º ano de escolaridade e 30 professores, e numa segunda fase, por 30 alunos do mesmo ano de escolaridade e 30 professores, o autor constatou a existência de uma relação de circularidade entre as atitudes e comportamentos dos professores e as atitudes e comportamentos dos alunos. Segundo o autor, o ensino adequado, o respeito pela individualidade e dignidade do aluno e a justiça relacional conduzem à satisfação e à aprendizagem, enquanto a afronta, o desinteresse pelo ensino e a injustiça resultam em hostilidade, frustração, indisciplina e agressividade. Esta mesma opinião é partilhada por Estrela (1992).

É neste enquadramento que importa verificar e compreender se o perfil dos educadores de infância e professores do 1ºciclo está relacionado com os comportamentos agressivos em contexto de sala de aula, bem como produzir e legitimar conhecimento científico sobre a problemática em estudo, de modo a contribuir para a gestão adequada e eficaz da agressividade em contexto de sala de aula, combinando metodologias de natureza qualitativa e quantitativa (inquérito por questionário e escala EAPA).

No foco desta investigação estiveram os educadores de infância e professores do 1ºciclo titulares de turma de cinco Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta Delgada.

2. Motivação para a realização da investigação

A escolha pelo tema do estudo resulta da confluência de fatores pessoais, sociais e científicos. Dos fatores pessoais cabe destacar as motivações intrinsecamente ligadas ao percurso profissional da investigadora, que, como educadora de infância no ensino público, observou que as crianças começam, ao nível do pré-escolar, a manifestar comportamentos agressivos intensos e frequentes nas suas interações. Estudos longitudinais sobre a agressividade na infância demonstram que o comportamento agressivo tem início nos anos pré-escolares e sublinham a importância da intervenção precoce (Tremblay, 2000). Complementarmente, outros estudos indicam que as crianças que apresentam um comportamento agressivo, com índices de frequência e intensidade inadequados à sua faixa etária e de desenvolvimento, requerem uma intervenção precoce, caso contrário, futuramente poderão apresentar insucesso académico, abandono

escolar, problemas de delinquência e doença mental (Silva, 2000; Lisboa, et al, 2001; *cit. in* Ormeno, 2004).

Sob o ponto de vista social, científico e pedagógico o comportamento agressivo continua a ser uma problemática geradora de apreensão na sociedade, em particular, na classe docente, que a considera incómoda, desconfortável, causadora de instabilidade, interferindo na qualidade da aprendizagem. Por outro lado, os docentes apresentam falhas ao nível das competências relacionais, tornando-se inábeis para lidar com as questões da agressividade em contexto escolar, conduzindo, em alguns casos, ao agravamento do comportamento, segundo os resultados alcançados no estudo empírico de Andrade (2007).

A agressividade deixou de ser um assunto interno de cada escola, tendo sido objeto, nos últimos anos, de grande visibilidade social e mediática, correspondendo a uma área que tem despertado o interesse da comunidade científica, com a realização de várias investigações científicas que objetivaram estudar o fenómeno da agressividade no no contexto escolar. Todavia, no decurso da pesquisa bibliográfica encetada para o estudo em presença, verificou-se que escasseiam as investigações atinentes ao estudo das atitudes dos docentes do ensino pré-escolar e do 1º ciclo face aos comportamentos agressivos. Perante a carência científica e pedagógica, o estudo em presença aspira contribuir para uma reflexão sobre a problemática da agressividade na infância, com principal enfoque nas atitudes dos educadores de infância e professores do 1º ciclo face ao fenómeno. Qual a relação entre a atitude, formação, intervenção e experiência profissional do docente e o comportamento agressivo do aluno? Quais os comportamentos que identificam como agressivos? Que causas? Como atuam? São estas as principais questões que a presente investigação quer responder.

3. Objetivos e hipóteses da investigação

Com este trabalho de investigação, sob o ponto de vista qualitativo, prossegue-se os seguintes objetivos:

- i) Identificar os comportamentos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo qualificam como sendo agressivos;
- ii) Identificar como atuam os educadores de infância e professores do 1º Ciclo perante a agressividade em contexto escolar;

iii) Identificar as causas ou fatores explicativos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo identificam como estando na origem do comportamento agressivo;

iv) Identificar as estratégias de intervenção adoptadas, designadamente preventivas ou punitivas, e formas de controlo que os docentes consideram adequadas;

v) Confrontar as concepções e práticas dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo com os modelos de melhores práticas identificadas na revisão da literatura.

Complementarmente, sob o ponto de vista quantitativo, pretende-se testar as seguintes hipóteses de investigação:

H1. O nível da atitude face à agressividade dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está diretamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;

H2. O tipo de intervenção dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;

H3. O nível de formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;

H4. O nível de experiência profissional dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula;

4. Organização da dissertação

A investigação está organizada em grandes Capítulos, precedidos por uma Introdução Geral (Capítulo I).

No Capítulo II de Revisão da Literatura, na qual procede-se à descrição, avaliação e comparação das teorias e estudos empíricos relevantes para o tema da agressividade, nomeadamente à sua expressão em meio escolar. Este processo teve como propósito contextualizar a investigação num triplo plano social, teórico e metodológico, o que permitiu definir (Capítulo III) a problemática a estudar, os objetivos do estudo e hipóteses a testar, como também proporcionou a tomada de decisões em termos de opções metodológicas alternativas em conformidade com a problemática em estudo.

Assim, à Revisão da Literatura correspondem três subcapítulos, que, em seguida, se expõem de modo sucinto.

O primeiro subcapítulo é dedicado à fundamentação teórica do conceito de agressividade, no que diz respeito à sua etiologia, tipificação e modelos explicativos do fenómeno. São ainda apresentadas as características para a confirmação de um diagnóstico de comportamento agressivo, bem como as suas manifestações no decurso do desenvolvimento da criança. No segundo subcapítulo procede-se à compreensão teórica das atitudes, em que se define e analisa o conceito, focando aspetos atinentes à sua formação, estabilidade, mudança, estruturas, funções e avaliação. É neste subcapítulo que são analisados os contributos científicos e limitações de investigações que pesquisaram a problemática das atitudes face à agressividade. No terceiro subcapítulo procede-se ao enquadramento da agressividade no contexto escolar, onde se olha com maior atenção para o papel do professor, salientando e analisando a sua competência, formação profissional, bem como as estratégias preventivas e interventivas que mobiliza na gestão da problemática da agressividade da criança em contexto de sala de aula.

No Capítulo III aborda-se a definição da problemática e formulação da pergunta de partida, com base nas quais são formulados os objetivos e hipóteses que norteiam o presente trabalho de investigação.

No Capítulo IV apresenta-se o Estudo Empírico, o seu quadro metodológico e de análise da pesquisa desenvolvida, a par da análise dos dados obtidos.

Assim, nos seus subcapítulos expõem-se as opções metodológicas do estudo, no que se refere às suas características, da população e amostra, dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados e informação, de análise do conteúdo e de dados, bem como os aspetos de ordem ética considerados no processo de recolha e tratamento dos mesmos.

No Capítulo V são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos por meio dos instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados. Cabe destacar que por questões de economia de páginas se optou por remeter para anexo a maioria das tabelas atinentes ao teste das hipóteses. Pela mesma razão se optou por gravar em Cd os dados referentes ao *Crosstab* das hipóteses H3 e H4. Assim, a confrontação de dados referentes às supracitadas hipóteses pode ser concretizada através da consulta do Cd 1

Relativamente aos gráficos são apresentados os atinentes à análise descritiva do questionário e da EAPA, bem como alguns referentes à análise de conteúdo. Ainda relativamente à análise de conteúdo, cabendo destacar que a mesma foi realizada através do programa Excel, o que originou um documento muito extenso, atendendo à quantidade de dados tratados. Deste modo, para confrontação de dados se recomenda a consulta do Cd 2.

Os considerados mais relevantes constam em anexo devidamente identificados para efeitos de consulta.

No Capítulo VI são apresentadas as principais considerações que emergem deste estudo, as suas limitações, recomendações e futuras linhas de investigação.

Finalmente é apresentada a bibliografia (Capítulo VII) consultada na elaboração da presente investigação.

II - REVISÃO DA LITERATURA

1. Compreensão teórica da agressividade

i. Introdução

Por mais interessantes e pertinentes que sejam os objetivos e hipóteses de investigação, o investigador deve considerar o estado da arte referente ao domínio de investigação escolhido, pelo que é fundamental proceder à revisão da literatura, de modo a suportar e orientar a investigação a realizar.

A palavra fundamentar, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, da Porto Editora significa “dar fundamento, justificar, basear, alicerçar” (2011, p. 772).

Fortin (2003, *cit. in* Oliveira, 2011) salienta que a pesquisa documental permite ao investigador selecionar a investigação mais pertinente para a conceptualização da investigação. Por outro lado, é uma importante etapa no processo de investigação, pois possibilita ao investigador verificar o estado da arte relativamente ao domínio a estudar. Permite-lhe segundo Outeiro (2011) “alargar o seu campo de conhecimentos, estruturar o seu problema de investigação e estabelecer ligações entre o seu projeto e os trabalhos de investigação realizados por outros investigadores”, criando as condições para a realização de investigações futuras. Fortin (2003, p.74) ainda acrescenta que esta etapa (i.e. a fundamentação teórica) permite ao investigador “recorrer a ela aquando da interpretação dos dados”, ativando um processo de comparação dos dados com o quadro teórico existente.

Nesta etapa pretende-se explicitar os conceitos de agressividade, agressão, e violência à luz da atual investigação. Procede-se à análise do fenómeno da agressividade em contexto escolar, bem como à fundamentação teórica do conceito de atitude, cuja compreensão é essencial para o desenvolvimento da análise sobre as atitudes face à agressividade em meio escolar.

ii. Violência, agressão e agressividade: definições

“(…) a agressividade não é mais que por o mau de dentro para fora, é uma forma silenciosa da criança dizer sinto-me mal, e não encontro outra forma de vos dizer mais alto que estou assim”

(Sá, 2000, *cit. in* Silva, 2008, p. 5)

Definir violência, agressão e agressividade é um empreendimento complexo, pelo facto das suas fronteiras conceptuais não estarem claramente delimitadas. Vários estudos evocam o facto de estes conceitos serem comumente empregues com uma conotação semântica semelhante (Raimundo, 2005; Ribeiro, 2007; Rosa 2008; Velez, 2010). Não há, portanto, um consenso claro entre os autores nas definições dos conceitos e na sua diferenciação, havendo sobreposições e vários termos para explicar fenómenos semelhantes na sua génese e manifestação. Branco (2006) salienta que esta indefinição origina dificuldades ao nível da operacionalização dos conceitos, da comparação entre os estudos e análise dos resultados. Aliás, os estudos citados ao longo desta dissertação, refletem esta mesma dificuldade, na medida em que há uma variedade de temáticas que se sobrepõem tais como problemas de comportamento, perturbações de comportamento na infância, indisciplina, comportamento antissocial, *bullying*, comportamento agressivo, agressividade em crianças, comportamentos de risco, violência na escola. Perante esta dificuldade, Rosa (2008, p. 17) recomenda que a definição e análise dos conceitos de violência, agressão e agressividade deve ser rigorosa “(…) dotada da maior quantidade possível de variáveis que eventualmente possam convergir para explicitar o seu significado”.

Com a finalidade de explorar alguns dos caminhos teóricos subjacentes à problemática do atual estudo, é pertinente explicitar individualmente cada conceito, a fim de clarificar e entender a sua génese e as suas manifestações. Todavia, a definição destes conceitos não deixará de ser subjetiva, dado que o seu significado depende e altera-se de acordo com as regras da sociedade, resultando em dissensões dentro desta (Burnet, 1971; Fisher, 1994; Pain, 2006; *cit. in* Ribeiro, 2007).

O termo violência possui dois significados etimológicos diferentes, um de origem grega, significando força e energia, e outro de origem latina, significando abuso de força e poder (Bertão, 2004). A esta dualidade etimológica corresponde uma conotação positiva e desejável no indivíduo e uma negativa e prejudicial. Sendo um fenómeno que acompanha a humanidade, alguns estudos evocam a violência como inerente à condição

humana, sendo intrínseca ao indivíduo, outros apontam para a sua emergência em função das organizações sociais (Rosa, 2008). Independentemente da sua origem e direção positiva ou negativa, a violência impõe a convergência de algumas condições: “ (...) causar danos a terceiros, usar força física ou psíquica, ser intencional e ir contra a vontade de quem é atingido” (Anser, et al., 2003, p. 67).

A Organização Mundial de Saúde define o conceito de violência como (OMS, 2002, p. 4):

“ (...) uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação”.

É possível perceber que nesta definição está subjacente a intencionalidade do ato independente das consequências produzidas, excluindo, portanto, os incidentes não intencionais. Quanto à sua génese, resulta da interação de fatores biológicos, psicossociais, económicos, políticos e culturais.

Olewus (1978, *cit. in* Barros, 2010, p. 92) refere que “estamos perante violência quando o agressor usa o seu próprio corpo ou um objecto para infligir danos ou desconforto noutra indivíduo”. Neste seguimento, Quintal (2002, *cit. in* Rosa, 2008) define a violência como uma explosão de força física dirigida a pessoas e/ou a objetos, da qual resultam danos físicos. Chambers (1998, *cit. in* Rosa, 2008) descreve a violência “como um ato físico ou verbal, perpetrado por uma pessoa contra outra que, como resultado, experimenta sentimentos desagradáveis”.

Outros autores definem a violência como o uso intencional e ilícito da força e do poder, do qual resultam danos físicos e psicológicos para a vítima (Baron, 1977; *cit. in* Anser, et al., 2003; Fischer, 1994; Chiland, 1997; Englander, 1997; Chaplot, 2002; *cit. in* Ribeiro, 2007; Manson & Chandley, 1999; Mynaio & Sousa, 1999; *cit. in* Rosa, 2010; Pires, 2000; Martinez, 2006; Sanmartim, 2006; *cit. in* Velez, 2010;). A definição proposta por estes autores acrescenta um dado relevante às definições de Quintal (2002) e Chambers (1998) ao considerar a componente psicológica da violência.

De acordo com Fernandez (1998, *cit. in* Ribeiro, 2007), a violência é um fenómeno que transcende a ação individual, pois prejudica tanto o sujeito agressor como o objeto da agressão. Gunter (1985, *cit. in* Ribeiro, 2007) concebe a violência como um comportamento injustificado mas justificável, na medida em que o sujeito justifica o ato praticado.

Anderson e Bushman (2002, *cit. in* Rosa, 2008) ao definirem o constructo enquadram a violência como uma das características de algumas formas de agressão. Em sintonia, Anderson (2000, *cit. in* Velez, 2010) advoga que a violência inclui a agressão, “(...) percebida esta como um comportamento levado a cabo por um individuo (agressor) com a intenção de magoar outro individuo (vitima)” (Velez, 2010, p. 28) e Anser (2003) afirma que a agressão resulta da violência psicológica. Afirmações que se afiguram interessantes, por exporem a fragilidade na delimitação conceptual e semântica dos conceitos e demonstrarem a sua interligação.

Sanmartim (2006, *cit. in* Velez, 2010) propõe uma tipificação da violência de acordo com o tipo de conduta, o tipo de dano provocado, o contexto em que se desenvolve e o tipo de vítima. Relativamente ao primeiro aspeto, tipo de conduta, a violência pode comportar o bater, injuriar ou negligenciar alguém. Quanto ao dano provocado, sobressai a violência física, a violência sexual, a violência económica e a violência psicológica. Quanto ao contexto, Sanmartim (2006) indica a família, a escola e a comunidade como sendo os contextos onde este fenómeno é mais frequentemente observado. Relativamente ao tipo de vítima, embora o autor não exclua que qualquer pessoa possa ser vítima de violência, são enumerados alguns grupos de risco tais como crianças, mulheres e idosos.

No contexto escola, onde a violência também ocorre, verifica-se que esta assume contornos específicos. Assim, Amado e Freire (2002) perspetivam a violência como um conjunto de comportamentos antissociais, que integram a exclusão social, roubo, vandalismo e a agressão física e verbal, estando diretamente associada a questões de baixos níveis de tolerância, de autoestima e a um desenvolvimento moral comprometido dos agressores. Baker (1998, *cit. in* Velez, 2010) atenta para o carácter esporádico deste fenómeno, mas que possui uma resposta caracterizada por comportamentos de elevada intensidade, podendo ser protagonizado por alunos ou por qualquer outro membro da comunidade educativa. Costa e Vale (2001, *cit. in* Velez, 2010) salientam o carácter multidimensional deste constructo, por incorporar diversos fenómenos como distúrbios de comportamentos, comportamento de oposição, comportamento delinquente, défice de competências, vandalismo, bullying e perturbação da atenção com hiperatividade.

Anser e seus colaboradores (2003) realizaram um estudo, com o objetivo de investigar a conceção do professor sobre o conceito de violência em contexto escolar, numa amostra constituída por cento e vinte e sete professores do ensino básico a

lecionar no estado de São Paulo, Brasil. O estudo revelou que, os professores identificam a instabilidade económica, a exclusão social, a fraca qualidade das relações sociais e a ausência de valores como sendo os principais aspetos que contribuem para o aumento da violência em meio escolar. Relativamente à agressão física, os dados obtidos são bastante reveladores. 56% dos docentes afirma que esta ocorre na relação aluno-aluno, 27% destaca que pode ser observada na relação aluno-professor e somente 16% afirma que não existe violência em meio escolar. Quanto à agressão moral 20% dos professores consideram que esta ocorre entre aluno-aluno, porém 51% dos professores afirma que esta está presente na relação aluno-professor.

Cabe destacar que, segundo os resultados do estudo, os professores consideram que são os alunos os principais agentes da violência, mantendo-se os professores alheios a este fenómeno. A este propósito, Anser e seus colaboradores (2003) afirmam que tal ocorre, devido à indiferença e habilidades insuficientes dos professores, para atuarem perante situações de violência. Dai que uma das recomendações do estudo seja o investimento na orientação da prática pedagógica do professor, dotando-o de ferramentas que minimizem os efeitos da violência em contexto escolar.

Quanto ao conceito de agressão, nos estudos pesquisados verificaram-se algumas imprecisões relativamente à sua definição, de tal modo que o constructo surge diluído no conceito de violência e agressividade. Neste sentido, Lisboa (2005, p. 13) define agressão como “ (...) todo o comportamento que visa causar danos ou prejudicar alguém” e que emerge da interação social. Em sintonia, vários autores perspetivam a agressão como uma forma de violência, contextualizada numa situação de interação, em que determinadas atitudes e/ou ações visam lesar a integridade física, moral e cultural de outrem (Fischer, 1994; Buss, 1995; Krahé, 2001; *cit. in* Ribeiro, 2007).

Etimologicamente a palavra agredir deriva do latim “agreddi”, possuindo dois sentidos etimológicos. Por um lado significa ir contra alguém com a intenção de produzir danos, por outro significa empreender, interpelar. Daqui emerge uma aceção negativa e positiva da agressão. Se por um lado implica hostilidade, por outro reveste-se de um sentido construtivo do indivíduo. Todavia, segundo Martim (1993), este dado etimológico não é suficiente para compreender a sua dimensão, em parte por ser um conceito não consensual entre os teóricos.

Na investigação de Rosa (2008), que objetivou a tradução, adaptação cultural e validação da versão portuguesa da ATAS há alguns contributos significativos para a compreensão da agressão, ao mencionar-se o estudo de construção e validação da “Perception Scale of Agression” (Jansen, et al., 1997; Abderhalden, et al., 2002; Muro et al., 2002; *cit. in* Rosa 2008). Segundo o referido instrumento, a agressão pode ser definida como “ (...) uma reacção normal, uma reacção violenta e uma reacção funcional” (Jansen, et al., 1997, *cit. in* Rosa, 2008, p.20) ou como “ (...) um fenómeno disfuncional e indesejado” e “ (...) um fenómeno desejado e compreensível” (Abderhalden, et al., 2002, *ci.t in* Rosa, 2008, p.21).

Comum a vários estudos é o facto de a agressão resultar de um impulso presente em todos os seres humanos, podendo, no entanto, divergir na manipulação que cada indivíduo faz dela. Segundo Rosa (2008), pode ser um comportamento adaptativo, quando o indivíduo reage perante a eminência de uma ameaça, desta resulta a agressão, e pode ser não-adaptativo quando direcionada “(...) ao alvo errado, no lugar errado, no tempo errado e com a intensidade errada” (p. 21), do qual resulta a violência.

Vários são os autores que têm estudado a agressividade (Nascimento et al., s/d; Perry & Boldizar 1990, *cit. in* Costa, et al., 1998; Gelfand, 1988; Franco, 2009; *cit. in* Benavente, 2001; Lisboa, 2001; Silva & Del Prette, 2003; Lisboa, 2005; Abreu, 1998; *cit. in* Sousa, 2005; Lochman, 1991; Anderson e Bushman, 2002; Pereira, 2002; Giles, 2003; *cit. in* Raimundo, 2005; Raimundo, 2005; Luizzi, 2006; Parke & Salby, 1983; Loeber, 1985; Walker et al., 1995; Coie & Dodge, 1997; *cit. in* Luizzi, 2006; Guequelin & Carvalho, 2007; Ribeiro, 2007; Lovera, 2008; Ribeiro, 2008; Silva, 2008; Pesce, 2009; Velez, 2010; Ramirez, 2001, *cit. in* Velez, 2010;) e entre eles observa-se uma ausência de consenso sobre a definição deste constructo, situação que não contribui para o seu estudo em profundidade. Definir agressividade é um empreendimento difícil, por não ser um conceito unívoco e pela pluralidade de teorias e sobreposições existentes em seu redor (Trembley, 2004; *cit. in* Pesce, 2009).

Na revisão da literatura sobre o termo agressividade encontram-se vários termos que se reportam ao mesmo fenómeno, originando, em consequência, dissensões, sobreposições e pouca clareza no seu entendimento. Encontram-se associações com conceitos como perturbação do comportamento infantil, perturbações de conduta, psicopatia, patologia do agir (Benavente, 2001; Silva, 2008), comportamento antissocial (Bordin et al., 2000; Del Prette & Silva, 2003; Raimundo, 2005; Patterson et al., 1992;

Kadzin & Buela-Casal, 1998; Eisenberg et al., 1999; Prette & Del Prette, 2006; *cit. in* Gequelin & Carvalho, 2007; Gequelin & Carvalho, 2007; Silva, 2008; problemas de comportamento (Benavente, 2001; Raimundo, 2005; Pesce, 2009;), desvio de conduta, acting-out (Patterson et al., 1992), que na sua essência e manifestação têm um denominador comum: a agressividade. Benavente (2001) destaca que, em consequência da evolução na terminologia diagnóstica, os termos psicopatia, perturbação da conduta e comportamento antissocial são atualmente empregues para designar as crianças com perturbações do comportamento infantil.

De acordo com Kadzin e Buela Casal (1988, *cit. in* Pesce, 2009) o termo comportamento antissocial refere-se a todo o comportamento que infringe regras sociais, em que é praticada uma ação contra outro, designadamente comportamentos agressivos, transgressões, vandalismo, roubo, mentira, absentismo escolar, piromania entre outros comportamentos. Em conformidade, Carvalho (2003, *cit. in* Gequelin & Carvalho, 2007, p. 133) define comportamentos antissociais como sendo “ (...) aqueles comportamentos agressivos que transgridem as regras sociais e incluem agressão, delinquência, distúrbios de conduta e personalidade antissocial”.

Benavente (2001) e Silva (2008) definem perturbações do comportamento infantil como a expressão de comportamentos padronizados antissociais, agressivos, desafiantes, que violam as regras parentais e sociais.

Sendo assim, assume-se que os comportamentos agressivos se incluem num grupo de comportamentos muito mais amplo, denominado por antissociais ou perturbações do comportamento infantil.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1992), a APA (2002) e DSM – IV (2002) integraram a agressividade nos distúrbios da personalidade (Ramirez, 2001, *cit. in* Velez, 2010). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1992), a agressividade consiste na expressão de perturbações dissociais, manifestadas por indivíduos em diferentes fases de desenvolvimento, sendo que na infância se assumem, segundo Ramirez (2001, *cit. in* Velez, 2010, p. 35-36), como:

“(...) perturbações do comportamento que supõem desvios mais graves do que a simples “maldade” infantil, ou a rebeldia do adolescente, ao passo que, nos adultos, são distúrbios específicos da personalidade”.

Segundo a APA (2002) a agressividade na infância e adolescência consiste num padrão de comportamentos frequentes, persistentes e intensos, que violam os direitos

dos outros e as normas sociais, constituindo um comportamento antissocial, não adaptativo. Por sua vez, no DSM – IV (2002) a agressividade está associada a diversos transtornos, designadamente Transtorno da Conduta, Transtorno Desafiador Opositivo e Transtorno do Comportamento Disruptivo sem outra Especificação. Porém, está mais vinculada ao quadro de Transtorno da Conduta, caracterizado por um padrão persistente de comportamentos, que objetivam a violação dos direitos básicos do outro, bem como normas sociais relevantes e adequadas à idade. Ainda de acordo com o DSM-IV, a agressividade é precedida pelo Transtorno Desafiador Opositivo, podendo evoluir para diferentes transtornos, nomeadamente o Transtorno da Personalidade Antissocial, Transtorno de Humor, Ansiedade e Somatoformes.

Abreu (1998, *cit. in* Sousa, 2005, p. 3) define a agressividade como a “capacidade ou potencialidade de alguém provocar malefícios, ofensas, prejuízos ou destruições, materiais ou morais, a outra pessoa ou a si mesma”. Outros autores (Parke & Slaby 1983; Loeber, 1985; *cit. in* Luizzi, 2006; Berkowitz, 1993; *cit. in* Velez, 2010) afirmam que a agressividade consiste num comportamento que objetiva o prejudicar ou causar dano físico e mental ou psicológico a outra pessoa, podendo ou não constituir uma infração de leis criminais. Na investigação desenvolvida por Lovera (2008) a agressividade surge como a qualidade de se ser agressivo, ou seja, a agressividade é a disposição do indivíduo para desencadear comportamentos agressivos e hostis, com a finalidade de prejudicar alguém, alimentada pela acumulação de experiências frustradoras do sujeito (Ferreira, 1999; Dorsch, et al. 2001, *cit. in* Lovera, 2008). Em sintonia com esta definição, Perry e Boldizar (1990, *cit. in* Costa, et al., 1998) reiteram a premissa de que a agressividade é uma conduta que tem por objetivo magoar o outro e que resulta de um sentimento de frustração do sujeito. Anderson e Bushman (2002, *cit. in* Raimundo, 2005) afirmam que apenas se pode considerar agressividade, quando o indivíduo agredido está determinado a evitar o comportamento

Contrariamente, Ribeiro (2007), na investigação que realizou sobre o bullying em contexto escolar, concebe a agressividade como a capacidade de agir, isto é, como o potencial do indivíduo para se afirmar perante determinadas situações, aludindo a uma conotação positiva do conceito. De acordo com esta autora, a agressividade, comparativamente à violência, é inerente à própria sobrevivência do indivíduo, enquanto a violência objetiva a destruição do indivíduo. Todavia, esta é uma visão limitada e discutível da essência da agressividade, pois segundo Pain (2006) a

agressividade nunca é totalmente positiva ou negativa, pois encerra tanta assertividade quanta brutalidade.

Também Storr (1970, *cit. in* Nascimento, et al., s/d) sublinha a importância da agressividade no desenvolvimento do indivíduo e no seu comportamento exploratório nas idades mais precoces, surgindo esta como uma condição necessária para o seu desenvolvimento físico e cognitivo. Visca (2001, *cit. in* Nascimento, et al., s/d, p. 7) salienta as semelhanças existentes entre a agressividade e o processo de aprendizagem da criança, ao afirmar que:

“(...) a aprendizagem é concebida como uma construção que depende dos aspectos energéticos e estruturais e que implica no conhecimento adquirido através de recursos cognitivos e afetivos. Assim, ela possui uma continuidade genética e na sua evolução sofre mudanças qualitativas na sua relação com o meio (...) o mesmo processo ocorre com a agressividade, que é fruto da interação do indivíduo com o meio, sofrendo alterações na medida em que ele se desenvolve e se relaciona com este”.

Em sintonia, Fernandez (1992, *cit. in* Nascimento et al., s/d, p. 6) associa a agressividade ao impulso para aprender ao afirmar que a agressividade “ (...) é algo necessário e sadio”.

No estudo realizado por Lisboa (2005), que incidiu sobre o comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar, é apresentada uma definição de agressividade à luz da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979/1996). Segundo esta teoria, o indivíduo, ao longo do seu ciclo de desenvolvimento, está sujeito a diferentes estados de transição ecológica, que são entendidos como o processo de adaptação a novos contextos, ambientes ou papéis sociais e que representam mudanças significativas na sua vida. A entrada da criança na escola e a interiorização de um novo papel, representam uma transição ecológica, que implicam “(...) uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstanciais, ilustrando o processo de adaptação da pessoa ao ambiente” (Lisboa, 2001, p.21).

Neste processo de transição, é normal que a criança se sinta desadaptada e que, progressivamente, ajuste o seu comportamento e atitude ao novo ambiente. A agressividade pode, efetivamente, surgir neste períodos de transição ecológica, “(...) como um comportamento adaptativo, que não visa causar danos, mas buscar a adaptação a um novo ambiente e/ou papel social” (Lisboa, 2005, p.17). Isto significa, que a agressividade, segundo a Perspectiva Ecológica, constitui uma estratégia à qual a

criança recorre a fim de gerir o processo de readaptação. Ainda segundo esta perspetiva, a agressividade, em determinadas circunstâncias, pode estar associada a “(...) resultados positivos e traços desejáveis” (Hawley & Vaughn, 2003, *cit. in* Lisboa, 2005), de tal modo que existem estudos realizados na área que indicam que crianças agressivas são socialmente atrativas em relação aos seus pares, não manifestando dificuldades de adaptação (Hawley & Vaughn, 2003, *cit. in* Lisboa, 2005). Isto significa, que em contextos específicos, o recurso à agressividade, enquanto comportamento adaptativo, permite que o indivíduo atinja os seus objetivos sem prejudicar as suas relações interpessoais.

É de salientar que estas considerações não têm como finalidade definir a agressividade como um comportamento saudável e positivo, somente se pretende ampliar a discussão sobre este fenómeno, considerado por muitos autores, um dos problemas da sociedade atual e do panorama educativo português (Raimundo, 2005; Velez, 2010; Cadima et al., 2011; Morais, 2011).

A agressividade é uma das muitas ferramentas à qual o indivíduo recorre para resolver e ultrapassar os seus problemas do quotidiano, logo é uma característica inerente à condição humana, sendo sinónimo de afirmação positiva, produtiva e de satisfação perante o mundo. Reportando-se à natureza da agressividade, Mielnik (1982, *cit. in* Avelez, 2010) prevê a existência de uma agressividade normal, logo natural na criança e entendida como um comportamento adaptativo, sujeito às modificações inerentes ao processo de desenvolvimento, com variações ao nível da forma, objetivos e finalidades e uma agressividade anormal compatível com crianças que manifestam padrões de agressividade excessiva e frequente, advindos de uma má formação da personalidade humana, em particular na infância.

A questão fundamental é saber quando é que este comportamento deixa de ser saudável e adaptativo para se transformar numa patologia, isto é, quando a agressividade deixa de ser umas das muitas ferramentas, para se transformar no modo preferencial de resolução das dificuldades e dos problemas do quotidiano. Assim, quando estes comportamentos são excecionalmente severos, persistentes e frequentes, representando um desvio padrão do comportamento esperado para uma determinada idade, sexo e cultura, significa que se pode estar perante um quadro compatível com uma psicopatologia (Bordin, et al., 2000; Gelfand, 1988; *cit. in* Benavente, 2001; Lochman, et al., 1991; *cit. in* Raimundo, 2005; Lovera, 2008; Franco, 2009).

Sá (2003) equipara a agressividade ao sistema imunitário, pois protege e defende o melhor de nós, quando manipulada de forma adaptativa. Porém, a agressividade persistente, intensa e compulsiva, que inclui a violência e o vandalismo, “(...) já não é agressividade, mas sim destrutividade” (Raimundo, 2005, p. 13).

Pereira (2002, *cit. in* Raimundo, 2005, p. 15) destaca que a agressividade constitui um fator de risco que ameaça “(...) gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem estar das crianças”. Outros estudos também enquadram a agressividade como um comportamento de risco, um desarranjo de personalidade convergente em patologia do agir, com graves consequências na idade adulta. (Benavente, 2001; Silva & Del Prette; 2003; Gequelim & Carvalho, 2007; Silva, 2008; Morais, 2011).

Delimitar as fronteiras que define a violência, a agressão e agressividade é uma tarefa paradoxal, por não se tratar de conceitos lineares e monolíticos. Não há, portanto, uma definição universalmente aceite para os conceitos de violência, agressão e agressividade, de tal forma que qualquer reflexão teórica – empírica implica o reconhecimento da complexidade, polissemia e controvérsia dos conceitos, sublinhando-se o facto de estarem sujeitos à subjetividade da sociedade e do contexto em que ocorrem. Por estes motivos, geram muitas teorias mas todas elas parciais. Giles (2003, *cit. in* Raimundo, 2005 p. 123) resume a distinção entre os conceitos afirmando que “Agressão deverá utilizar-se para designar o acto em si, ou seja, um acto palpável e efectivo, enquanto a agressividade é o termo empregue para designar a tendência ou disposição inicial que deu lugar à agressão anterior” por sua vez a violência “(...) restringe-se a situações que envolvem danos físicos intencionais, isto é, em que é empregue a força física para causar mal, dano ou a morte de outra pessoa.

Apesar da falta de consenso entre os teóricos no que concerne à definição e delimitação conceptual dos conceitos de violência, agressão e agressividade, partilha-se da opinião de Ballesteros (1993, *cit. in* Ribeiro, 2007, p. 76), ao afirmar que estes conceitos partilham uma mesma essência: “(...) a confrontação, que implica indubitavelmente uma interacção da qual se evidencia uma vítima”, acrescido do facto de também partilharem o dano ao semelhante.

iii. Características da criança com comportamento agressivo

Os impulsos agressivos são inerentes ao próprio ser humano, sendo considerados um aspeto estruturante da personalidade, quando geridos em proporções adequadas e

com propósitos adaptativos. Diversas investigações sobre o desenvolvimento da agressividade têm vindo a comprovar a importância da distinção entre manifestações agressivas transitórias e manifestações estáveis (Gelfand, Jenson & Drew, 1988; *cit. in* Benavente, 2001; Luizzi, 2006; Marcelli, 1998, *cit. in* Lovera, 2008; Picada & Rose, 2009). Os seus resultados indicam que tipicamente todas as crianças, em algumas fases do seu desenvolvimento, recorrem pontualmente a comportamentos agressivos, para lidar com situações de *stress* ou conflitos interpessoais, sendo que estes comportamentos tendem a desaparecer com o crescimento. Porém, quando o grau de agressividade difere, significativamente, daquilo que é esperado para uma determinada faixa etária, e dependendo do tipo, severidade e frequência, é possível estar perante um comportamento psicopatológico (Bordin, et al., 2000; Gelfand, 1988; *cit. in* Benavente, 2001; Lochman, et al., 1991; *cit. in* Raimundo 2005; Lovera, 2008; Franco, 2009), com sérias consequências para o desenvolvimento psicológico da criança.

Para que se possa confirmar o diagnóstico de comportamento agressivo é necessário que se verifique um padrão de comportamento intenso, contingente, persistente e severo por um período igual ou superior a seis meses (Gelfand, 1988; *cit. in* Benavente, 2001; Kaplan et al., 1997; *cit. in* Silva & Del Prette &, 2003; Bee, 1997; *cit. in* Luizzi, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Silva, 2008;). O DSM-IV (2002) apresenta como critérios para o diagnóstico a crueldade na relação com pares, animais ou outros seres vivos, intimidação, destruição de bens alheios, violação dos direitos dos outros e das regras sociais, mentiras permanentes, birras graves e frequentes, provocação, desobediência, roubo e condutas incendiárias.

Diversas investigações têm vindo a ditar que a criança agressiva exibe um padrão repetitivo e persistente de agressividade, a qual prejudica os outros e viola seriamente as regras sociais (Benavente, 2001; Kaplan et al., 1997; *cit. in* Silva & Del Prette, 2003; Luizzi, 2006; Silva, 2008; Picada & Rose, 2009;). O seu comportamento caracteriza-se por não dominar as suas tendências agressivas, revelar uma atitude positiva perante a agressão e os seus resultados (Olweus, 1980; Perry, et al, 1986; Crick, et al, 1997; Casas & Mosher, 1997; Coie & Dodge, 1998; Carvalhosa, et al, 2001; *cit. in* Raimundo, 2005; Picada & Rose, 2009) e acreditar que esta é socialmente aceitável (Coie & Dodge, 1998; Cranham & Carroll, 2003; *cit. in* Raimundo, 2005; Luizzi, 2006). Vários autores concordam que a criança agressiva revela uma hipersensibilidade a pistas hostis, ou seja, evidencia uma tendência para reconhecer nos outros uma intenção hostil.

Conseqüentemente, fazem uma leitura hostil e ameaçadora das situações sociais, apresentam comprometimentos ao nível da antecipação das conseqüências da agressão, não consideram soluções não agressivas na resolução de conflitos e de situação de *stress* e desvalorizam a perspectiva do outro (Webster-Stratton, 1997; *cit. in* Del Prette et al., 2003; Lochman et al., 1991; Pierce & Cohen, 1995; Coie & Dodge, 1998; *cit. in* Raimundo, 2005; Luizzi, 2006).

Outros autores têm-se referido nas suas investigações a características como a ausência de culpa, pouca consciência da destrutibilidade do seu comportamento, ausência de compaixão perante as suas vítimas, de pudor ou arrependimento, frieza emocional, déficit em habilidades sociais, cognitivas e de atenção, pouca tolerância à frustração e à ansiedade, comportamentos e opiniões radicais, déficit na capacidade para fazer julgamentos, na modelação de afectos, no refreamento dos impulsos, desvalorização da rejeição por parte dos pares e legitimação dos comportamentos agressivos, com a atribuição da responsabilidade a terceiros (Diatkine, 1985; Kernberg & Chazan, 1991; Gelfand, et al., 1988; *cit. in* Benavente, 2001; Howe et al., 1998; *cit. in* Lisboa, 2005; Lochman et al., 1991; Pierce & Cohen, 1995; Coie & Dodge, 1998; Cranham & Carroll, 2003; *cit. in* Raimundo, 2005; Lisboa, 2005; Walker & Sprague, 1999; Silves, 2001; *cit. in* Luizzi, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Patterson, Debaryshe, Ramsey, 1989; Brioso & Sarriá, 1995; Sidman, 1995; Conte, 1997; Kaiser & Hester, 1997; Kaplan et al., 1997; Ingberman, 1997; Webster-Stratton, 1997; *cit. in* Pesce, 2009).

As conclusões do estudo realizado por Branco (2006) sobre os comportamentos agressivos na criança em idade pré-escolar e escolar confirmam a presença nestas crianças de angústias depressivas, entre as quais sentimentos de desamparo, falta de esperança, incompreensão e carência afetiva, e presença de angústias persecutórias. Revelam uma autoimagem desinvestida, imaturidade emocional, ansiedade, falta de atenção e depressão. De notar que a amostra do estudo foi composta por crianças do sexo masculino com idades compreendidas entre os cinco e onze anos.

Dados empíricos indicam que as crianças que apresentam altos índices de comportamento agressivo na infância têm maiores probabilidades de apresentar fraco desempenho académico, de desenvolver uma atitude aversiva em relação à escola, cujo efeito poderá ser o abandono escolar prematuro (Gelfand et al., 1988; Diatkine, 1985; *cit. in* Benavente, 2001; Del Prette et al., 2003; Chen, Chen, Wuang & Liu, 2002; *cit. in*

Lisboa, 2005; Raimundo, 2005; Patterson et al., 1989; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995; Schiff & Bargil, 2004; *cit. in* Luizzi, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Train, 2001; Santana, 2004; *cit. in* Ribeiro, 2008; Pianta & Walsh, 1996; Patterson et al., 2002; *cit. in* Picado & Rose, 2009, Bee, 2003; *cit. in* Pesce 2009,).

Outro aspeto característico da criança com comportamento agressivo é a rejeição entre pares. Várias investigações transversais e longitudinais têm vindo a comprovar que a criança agressiva tem maior probabilidade de vir a ser rejeita pelos seus pares (Dodge & Coie, 1987; Parker & Asher, 1987; Coie et al., 1991; Bierman et al., 1993; Hudley, 1993; Prinz et al., 1994; Pierce & Cohen, 1995; Ladd & Profilet, 1996; Crick et al., 1997; Zakriki et al., 1997; Coie & Dodge, 1998; Marsh et al., 2001; Giles, 2003; *cit. in* Raimundo, 2005; Howe et al., 1998; *cit. in* Lisboa, 2005; Patterson et al., 1989; Marinho, 2003; *cit. in* Luizzi, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Silva, 2008; Coie & Dodge, 1998, *cit. in* Picado & Rose, 2009). O facto é que cerca de 50% das crianças socialmente rejeitadas foram diagnosticadas como sendo agressivas (Coie et al., 1991; Zakriki et al., 1997, *cit. in* Raimundo, 2005). Este mau estar relacional é extensivo à relação aluno-professor, conforme atestam os resultados alcançados por diversas pesquisas (Eisenberg, 1999, *cit. in* Gequelin & Carvalho, 2007; Ribeiro, 2008; Pianta & Walsh, 1996; Dodge & Coie, 1998; Patterson et al., 2002; *cit. in* Picado & Rose, 2009). Referindo-se às características da criança agressiva, Eisenberg (1999) concluiu que estas provocam reações negativas nos professores, comprometendo aspetos como a atenção que lhes é dedicada e as oportunidades de desenvolverem habilidades sociais e académicas. É neste contexto que surgem queixas sobre o comportamento da criança, levando a que seja rotulada de criança-problema pelos professores. A este propósito, Train (2001, *cit. in* Ribeiro, 2008) refere que os docentes adotam níveis de expectativa em relação à criança em conformidade com o seu rótulo e, por sua vez, a criança interioriza uma perceção negativa de si própria, manifestando baixa autoestima e autoconceito. Consequentemente, a criança começa a desenvolver uma visão distorcida da escola, dando lugar a um sentimento de mau estar em relação a esta, o que contribui para o insucesso e abandono escolar, bem como para o aumento do padrão e índice da agressividade (Pattersen, et al., 1992, *cit. in* Gequelin & Carvalho, 2007). Depreende-se que a relação aluno-professor é um ponto nevrálgico na prevenção e intervenção no comportamento agressivo em idades precoces. Pianta (1998, *cit. in* Picado & Rose, 2009) argumenta que a relação aluno-professor pode funcionar como um fator de

proteção, contribuindo para a diminuição dos comportamentos agressivos. Assim, é importante aferir, através do presente estudo, qual a atitude dos docentes face a comportamentos agressivos na infância em contexto de sala de aula contribuindo para a produção de conhecimento científico sobre a problemática da agressividade na infância e a atitude dos docentes face a este constructo.

Existem, porém, pesquisas que apontam para direções opostas relativamente à rejeição entre pares. Olweus (1997, *cit. in* Raimundo, 2005) refere que, na sua maioria, estas crianças não aparentam sofrer de elevados níveis de ansiedade e insegurança, revelando até uma boa autoestima e relacionamento com os seus pares. Scortegagna e Levandowshi (2004, *cit. in* Ribeiro, 2008) reforçam a premissa de que as crianças agressivas podem ser socialmente bem aceites pelos seus pares, o que sugere que a manifestação da agressividade não adaptativa pode constituir-se como um modelo a seguir, o que contribui para a aceitação, naturalidade e manutenção deste fenómeno em contexto escolar, aspeto que não deixa de ser preocupante, muito embora Conte (1996, *cit. in* Picado & Rose, 2009) argumente que a escola e o professor podem interromper a escalada do comportamento agressivo mediante a sua sinalização em idades precoces e adequada intervenção. Novamente, este estudo ganha significado social e científico, já que se pretende aferir se a intervenção dos docentes influencia o comportamento agressivo da criança em contexto de sala de aula.

Outro dado significativo refere-se à variável género. Várias pesquisas indicam que os rapazes, em média, são mais agressivos quando comparados com as raparigas, sendo que o aparecimento de condutas agressivas é oito vezes mais frequente no sexo masculino (Gelfand, et al, 1988; Ollendick & Hersen, 1983; *cit. in* Benavente, 2001; Lisboa, 2001; Lisboa, 2005; Hudley, 1993; Whitney & Smith, 1993; Martin, 1993; Martin, 1993; Fonseca, et al., 1995; Ladd & Profilet, 1996; Olweus, 1997; Pellegrini, et al., 1999; Marsh, et al., 2001; Menesini & Smith, 2002; Pereira, 2002; Roland & Galloway, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005; Tremblay, 2000; *cit. in* Picado & Rose; 2009; Fantuzzo & Lindquist, 1989; Holden, et al., 1998; Maldonado & Williams, 2005; Said & Tonelotto, 2005; Joly, et al., 2009; *cit. in* Martins; 2010).

No estudo realizado por Lisboa (2005) sobre comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em idade escolar, a autora conclui que os rapazes são percebidos pelos seus pares e professores como sendo mais agressivos fisicamente,

enquanto as raparigas manifestam nas suas interações uma agressividade de tipo relacional ou verbal.

Raimundo (2005), na sua pesquisa sobre conflitos entre pares e estratégias de *coping* em crianças e adolescentes, com ou sem comportamentos agressivos, cuja amostra foi constituída por 445 crianças e adolescentes e 22 professores, constatou que os rapazes são frequentemente indicados pelos seus pares e professores como sendo mais agressivos quando comparados com as raparigas. Verificou inclusive que no conjunto dos alunos indicados pelos seus pares e professores como mais agressivos, foi o grupo dos mais novos que reportou maiores níveis de agressividade comparativamente aos restantes grupos analisados. Estes dados confirmam as conclusões do estudo de Ollendick & Hersen (1983, *cit. in* Benavente, 2001), ou seja, as crianças mais jovens são fisicamente mais agressivas na resolução de conflitos e em situações de stress, comparativamente às mais velhas. Este dado é alarmante, pois confirma que a agressividade de natureza não adaptativa se manifesta em idades precoces, podendo ser um forte preditor de desajustamentos social e emocional na idade adulta.

Nos vários estudos pesquisados existe um entendimento de que o facto do sexo masculino revelar maior índice e frequência de agressividade está agregado a questões e valores de cariz cultural e social inter-geracional. É culturalmente aceite e valorizado que os rapazes devem ser mais agressivos do que as raparigas, já que estes são educados para serem fortes e usar a agressividade física para atingir os seus objetivos, enquanto se espera que as raparigas sejam delicadas, obedientes e sensíveis (Nunes, 2004; Loeber & Hay, 1997; Coie & Dodge, 1998; Ruble & Martin, 1998, *cit. in* Lisboa, 2005; Pierce & Cohen, 1995; *cit. in* Raimundo, 2005;).

Vários estudos longitudinais confirmam a existência de uma correlação entre a agressividade na infância e as dificuldades de ajustamento social e emocional na idade adulta, que incluem delinquência, precariedade laboral, problemas psiquiátricos, casamentos múltiplos, abuso de substâncias, criminalidade, promiscuidade sexual e detenção (Gelfand, et al, 1988; Statin & Magnusson, 1996; *cit. in* Benavente, 2001, Lisboa, 2005; Patterson, et al., 1989; Walker, et al., 1995; Schiff & BarGil, 2004; *cit. in* Luizzi, 2006; Patterson, et al., 1992; *cit. in* Gequelin & Carvalho, 2007; Coie & Dodge, 1998; Patterson, et al., 2002; *cit. in* Picado & Rose, 2009; Pesce, 2009).

No estudo longitudinal realizado por Campell (1995, *cit. in* Pesce, 2009) verificou-se que as crianças que manifestam comportamentos agressivos por volta dos três a quatro anos, têm 50% de probabilidades de manterem estes comportamentos na adolescência. Também Caspi, et al., (1996, *cit. in* Pesce, 2009) num estudo longitudinal comprovou que crianças que manifestam comportamentos agressivos têm maiores possibilidades de desenvolverem psicopatologias na idade adulta. Dados mais recentes fornecidos pelo estudo de Greenberg, et al., (2003, *cit. in* Pesce, 2009) mostram que a correlação entre a agressividade na infância e na idade adulta é de 0,60 a 0,70, o que corresponde a valores muito elevados para fenómenos desta natureza. Estes dados foram reconfirmados em estudos realizados em Inglaterra e nos Estados Unidos da América (Farrington, 2003, *cit. in* Pesce, 2009). Estes estudos também sugerem que a agressividade tende a persistir ao longo do desenvolvimento do indivíduo, intensificando-se. Sobressai destes estudos a importância da infância como idade estratégica para a modelação da personalidade e dos comportamentos, e neste processo complexo e dinâmico, a escola, educadores e professores assumem um papel nevrálgico.

iv. A agressividade no desenvolvimento da criança

A agressividade está presente no indivíduo desde as fases mais precoces, sendo um dos fatores que intervém no seu crescimento e na estruturação da sua personalidade, sendo necessária à sua sobrevivência, desenvolvimento e adaptação. Por estes motivos, é normal que a criança manifeste impulsos agressivos adaptativos, os quais se revelam desde o nascimento e que vão, progressivamente, diminuindo à medida que a criança interioriza normas familiares, escolares e sociais. Todavia, a agressividade também pode desenvolver-se de forma anormal, encerrando uma conotação negativa e não adaptativa. Tal acontece quando a criança recorre à agressão intencional como única estratégia para resolver conflitos e situações de *stress*. Neste contexto, a agressividade assume-se como um problema de natureza psicopatológica. (Bertão, 2004; Lovera, 2008; Matos, et al., 2009; *cit. in* Velez, 2010).

Segundo Lovera (2008) a agressividade é uma característica que se manifesta nos momentos iniciais da vida da criança. A forma como a criança lida com o impulso agressivo evolui à medida que estrutura o seu psiquismo e personalidade, de tal forma que ao longo das diferentes fases de desenvolvimento, a agressividade atinge diferentes graus de expressão, conforme as exigências de cada fase. A autora refere que na fase pré-natal, a agressividade surge ancorada a recursos físicos, na medida em que a criança

expressa os seus desprazeres por meio de atitudes como bater com os pés, gritar, morder, arranhar e puxar os cabelos. Esta posição também é partilhada por Stolfi (2009) ao referir que o choro de raiva e de inconformidade dos recém-nascidos constituem os primeiros sinais da agressividade.

Com o desenvolvimento da linguagem, a agressividade assume formas mais elaboradas de expressão, na medida em que vão surgindo diferentes tipos de agressividade. Para além da agressão verbal e física, também fazem parte do seu reportório comportamental a agressão instrumental, à qual recorre quando quer obter pela força algo de alguém (quando agride outra criança para obter um brinquedo que deseja), e a agressão hostil, à qual recorre quando quer dominar ou ferir outra criança (Loverna, 2008; Stolfi, 2009). Nas observações conduzidas por Judy Dunn (1988, *cit. in* Stolfi, 2009) constatou-se que as manifestações de provocação e agressão física ocorrem com igual frequência até aos dezoito meses. A partir dos dois anos de idade verificou-se que a provocação ocorre com maior frequência quando comparada com a agressão física. É de salientar que a provocação é uma forma subtil de agressão, que exige da criança a capacidade de entender as características específicas da criança provocada.

Coie e Dodge (1998, *cit. in* Stolfi, 2009) verificaram que as crianças com três anos são desafiadoras e desobedientes, impulsivas e agressivas com os seus pares e adultos, verificando-se uma real tendência de manterem estes comportamentos na segunda infância e na adolescência. Este aspeto remete-nos para a estabilidade do comportamento agressivo. Vários estudos longitudinais têm demonstrado que o comportamento agressivo é relativamente estável durante a infância e adolescência, revelando-se mais consistente quando comparado com outros padrões comportamentais (Almeida, 1995; Stattin e Magnuson; 1996, *cit. in* Benavente, 2001; Hudley, 1993; Pierce & Cohen, 1995; Olweus, 1997; Coie & Dodge, 1998; Crick, et al., 1999; Pellegrini & Bartini, 2000; Marsh, et al., 2001; Giles, 2003; *cit. in* Raimundo, 2005; Gequelin & Carvalho, 2007; Marcelli, 1998, *cit. in* Lovera, 2008; Patterson, et al., 1989; Patterson, et al., 2002; *cit. in* Picado & Rose, 2009; Stolfi, 2009; Picado & Rose, 2009; Pesce, 2009). Pierce e Cohen (1995, *cit. in* Raimundo, 2005) referem que o desconhecimento das consequências da agressão e a sua valorização positiva contribuem expressivamente para a persistência da agressividade.

Várias investigações longitudinais asseguram que a agressividade crónica na infância é o melhor preditor comportamental de dificuldade de ajustamento social e

emocional na idade adulta (Gelfand, et al, 1988; Almeida, 1995; Statin & Magnusson, 1996; *cit. in* Benavente, 2001, Lisboa, 2005; Dodge & Coie, 1987; Ladd & Lochman, et al., 1991; Bierman, et al., 1993; Hudley, 1993; Hymel, et al., 1993; Martin, 1993; Fonseca, et al., 1995; Pierce & Cohen, 1995; Randall, 1995; Profilet, 1996; Crick, 1996; Genta, et al., 1996; Crick, et al., 1997; Olweus, 1997; Atlas & Pepler, 1998; Coie & Dodge, 1998; Pellegrini, et al., 1999; Pellegrini & Bartini, 2000; Pereira, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005; Patterson, et al., 1989; Schiff & BarGil, 2004; *cit. in* Luizzi, 2006; Patterson, et al., 1992; *cit. in* Gequelin & Carvalho, 2007; Coie & Dodge, 1998; Patterson, et al., 2002; *cit. in* Picado & Rose, 2009; Pesce, 2009;), incluindo a delinquência, a rejeição entre pares, as doenças mentais (Benavente, 2001; Dodge & Coie, 1987; Morris & Robins, 1988; Coie, et al., 1991; Lochman, et al., 1991; Hudley, 1993; Hymel, et al., 1993; Briggs, et al., 1995; Ladd & Profilet, 1996; Zarkriski, et al., 1997; Carvalhosa, et al., Pellegrini, et al., 1999; 2001; Pereira, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005), as dificuldades de aprendizagem e insucesso académico (Hudley, 1993; Hymel, et al., 1993; Prinz, et al., 1994; Fonseca, et al., 1995; Ladd & Profilet, 1996; Zarkriski, et al., 1997; Atlas & Pepler, 1998; Marsh, et al., 2001; Pereira, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005), o abandono escolar (Parker & Asher; 1987; Hudley, 1993; Ladd & Profilet, 1996; Genta, et al., 1996; Zarkriski, et al., 1997; Sá, 1999; Marsh, et al., 2001; *cit. in* Raimundo, 2005), o abuso de substâncias ilícitas (Lochman, et al., 1991; Prinz, et al., 1994; Briggs, et al., 1995; Olweus, 1997; Zarkriski, et al., 1997; Carvalhosa, et al., 2001; *cit. in* Raimundo, 2005), e problemas psiquiátricos (Gelfand, 1988). Neste contexto, Raimundo (2005, p. 143) afirma que “(...) o melhor preditor da agressividade aos 19 anos de idade é ser-se agressivo aos 8 anos”

Existe, portanto, uma relação de risco entre crianças que apresentaram comportamentos agressivos não-adaptativos e futuros adolescentes e adultos com problemas de desadaptação social.

Outro aspeto fundamental prende-se com o facto de não haver na literatura um consenso quanto à relação entre a agressividade e a idade. Para alguns autores Coie, et al., 1991; Bierman, et al., 1993; Olweus, 1993; Marsh, et al., 2001; *cit. in* Raimundo, 2005) a prevalência da agressividade parece diminuir com a idade, enquanto outros autores apontam para a sua intensificação (Fonseca, et al., Marti, 1993; Whitney & Smith, 1993; *cit. in* Raimundo, 2005; Patterson, et al., 1989; Patterson, et al., 2002; *cit. in* Picado & Rose, 2009). Alguns autores sugerem a teoria do U invertido (Humphreys

& Smith, 1987; Bjorrvik, et al., 1992; *cit. in* Raimundo, 2005). Segundo esta teoria (Raimundo, 2005, p. 136).

“(...) existirá um pico mais elevado de agressividade no início da adolescência, que se segue a um período da infância em que a agressividade vai aumentando e é seguido de uma fase da adolescência em que a agressividade vai diminuindo”

Na investigação realizada por Picado e Rose (2009) verificou-se que 45% dos alunos em idade pré-escolar apresentavam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas, manifestações de raiva, irritabilidade, condutas desafiadoras, birras, insultos, ameaças e desobediência. Também Raimundo (2005) concluiu na sua pesquisa que as crianças mais jovens recorrem com maior frequência à agressão física quando comparadas com outras mais velhas. Por sua vez, através da aplicação do *Teste Conto de Fadas* a uma amostragem constituída por 72 crianças com idades compreendidas entre os seis e onze anos (período da latência) a residir na cidade de Porto Alegre, Brasil, Lovera (2008) concluiu que no período da latência é possível identificar a existência de motivações que levam a criança a agir de forma agressiva., justificando a existência de comportamentos agressivos na infância de origem hostil e emocional, ou seja, não adaptativa.

Lisboa (2001) refere que durante o seu desenvolvimento a criança manifesta a sua agressividade de forma distinta, dependendo do contexto (casa, escola) onde atua e com quem interage (pares, figuras de autoridade). Assim, quando é direcionado aos pares, há um confronto direto. Quando direcionado aos pais ou professores (figuras de autoridade) verifica-se um confronto indireto. Estas diferenças explicam-se devido a questões de hierarquia, processo proximal e equilíbrio de poder.

Vários autores têm questionado quais as causas que estão na génese do comportamento agressivo não adaptativo. A literatura aponta que a agressividade é um fenómeno multifatorial e complexo. São estes fatores que se pretende desenvolver e seguida, no sentido de construir uma visão ampla sobre os factores desencadeadores e estimuladores da agressividade.

v. Variáveis intervenientes na agressividade

A origem das manifestações agressivas em crianças e adolescentes é considerada um fenómeno multideterminado, na medida em que variáveis como a história de vida familiar, os estilos parentais, a condição socioeconómica, situações de stress, a

hereditariedade dos pais e da criança, a patologia parental, as características da criança e da escola, podem determinar o nascimento ou a manutenção da agressividade. De facto, várias investigações têm incidido na etiologia da agressividade em meio escolar indicando uma diversidade de fatores explicativos considerados de risco associados à sua génese (Benavente, 2001; Lisboa, 2001; Anser, et al., 2003; Del Prette, et al., 2003; Nunes, 2004; Lisboa, 2005; Raimundo, 2005; Branco, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Silva, 2008; Ribeiro, 2008; Rosa, 2008; Pesce, 2009; Velez, 2010; Martins, 2010; Morais, 2011). Morais (2011, p. 20) define fatores de risco como “(...) as condições ou variáveis que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejados”.

Para Martinez (2006, *cit. in* Avez, 2010, p. 42) “ (...) as personalidades agressivas são o resultado de certas disposições ou tendências pessoais, unidas a diversos fatores explicativos externos que emocionalmente as ativam”.

Alguns estudos concluíram que o risco de uma criança desenvolver comportamentos agressivos aumenta exponencialmente com a sua exposição a cada fator de risco adicional, agravando-se progressivamente caso a exposição perdure no tempo (Oliveira, 1998; Patterson, et al., 2002, *cit. in* Silva & Del Prette, 2003; Patterson, et al., 1989; Walker, et alii., 1998; Webster-Stratton, 1998; *cit. in* Luizzi, 2006; Velez, 2010). Isto significa que a acumulação e combinação de fatores explicativos aumentam o risco de manifestações agressivas. Por outro lado, Velez (2010) faz referência a estudos que expõem a falta de consenso relativamente ao grau de implicação de cada fator. Os dados empíricos indicam que existe uma diferenciação em termos do peso que cada fator de risco possui na determinação do comportamento agressivo e que os efeitos de cada fator de risco, podem não afetar todos os sujeitos de igual forma.

É neste contexto que alguns estudos também evocam fatores de proteção “ (...) que medeiam a relação das crianças com os riscos do seu ambiente possibilitando a resiliência” (Cowan, et al., 1996; *cit. in* Lisboa, 2001, p. 28), ou seja, apesar das condições de risco, a presença de tais fatores promove o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança. São apontados como fatores de proteção o suporte parental, o desenvolvimento de habilidades sociais e as instituições, entre elas a escola (Cowan, et al., 1996; *cit. in* Lisboa, 2001; Conte, 1997; *cit. in* Silva & Del Prette; 2003; Wlaker & Gresham, 1997, *cit. in* Luizzi, 2006).

“Quando se transforma uma criança curiosa num adolescente magoado e agreste ou, até mesmo, num delinquente?” (Sá, 1999, *cit. in* Raimundo, 2005). É a questão a que se propõe responder com a presente investigação, no sentido de se perceber o quando e o como se processa esta transformação.

v.i. Fatores biológicos

A literatura mostra que existe alguma polémica no reconhecimento dos fatores biológicos como estando na génese da agressividade. Todavia, alguns autores, nos seus estudos, reconhecem que existe uma forte probabilidade destes influírem na agressividade na infância.

Coie e Dodge (1998, *cit. in* Raimundo, 2005) fundamentam a existência de uma predisposição biológica na origem da agressividade. Isto é, afirmam que existe uma correlação desta com fatores biológicos, como as hormonas, os neurotransmissores, a exposição a toxinas, as convulsões antes do parto e as condutas agressivas.

Rosa (2008) afirma que o indivíduo está programado para a agressividade, quer por determinantes instintivas, “ (...) quer pela existência de sistemas neurais, que quando ativados aumentam a agressão” (p. 29), quer pela utilização de substâncias bioquímicas, como drogas e álcool, e seus consequentes efeitos hormonais. Também não são excluídas disfunções neurofisiológicas do cérebro: numa investigação conduzida por Tardiff (1996, *cit. in* Rosa, 2008) concluiu-se que existe uma relação entre o impulso agressivo e uma atividade serotoninérgica diminuída, logo a diminuição da atividade do sistema serotoninérgico pode constituir um fator para agressividade.

Silva (2008) argumenta que o mau crescimento dos instrumentos de controlo do sistema nervoso central pode provocar, para além do atraso do desenvolvimento cognitivo, uma atrofia do desenvolvimento afetivo e social.

v.ii. Fatores ambientais

Na literatura são várias as investigações teóricas e empíricas que se debruçaram sobre o estudo da influência de fatores ambientais na emergência e manutenção da agressividade. De entre estes são evidenciadas variáveis como a violência televisiva, as situações de pobreza, a exposição à violência na vizinhança, as dinâmicas familiares, patologia parental, a discriminação racial, a associação com adolescentes e/ou adultos delinquentes e o ambiente escolar como estando na génese da agressividade (Benavente, 2001; Lisboa, 2001; Anser, et al., 2003; Silva & Del Prette, 2003; Nunes, 2004; Lisboa,

2005; Raimundo, 2005; Luizzi, 2006; Branco, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Silva, 2008; Rosa, 2008; Ribeiro, 2008; Pesce, 2009; Velez, 2010; Morais, 2011).

Estudos empíricos comprovaram que a exposição deliberada e repetida à violência televisiva e de outros meios de comunicação constitui um antecedente na emergência da agressividade, na medida em que geram no indivíduo sentimentos de ira, reações emocionais, cognitivas e psicológicas (Gelfand, et al, 1988; *cit. in* Benavente, 2001; Pierce & Cohen, 1995; *cit. in* Raimundo, 2005; Gomide, 2000, *cit. in* Ribeiro, 2008; Velez, 2010). Nos estudos referenciados por Velez (2010) foi possível verificar-se que em 70% das experiências realizadas, o ver filmes violentos fez aumentar exponencialmente o comportamento agressivo dos indivíduos, sobretudo se se considerar a Teoria Social de Bandura (1973), que defende que o comportamento agressivo é socialmente aprendido. A verdade é que atualmente existe um conjunto de meios de entretenimento e de comunicação (televisão, videogames, cinema, internet) aos quais as crianças acedem sem o acompanhamento e controle dos pais, não existindo por parte destes uma preocupação em selecionar os produtos (programas, filmes, jogos) adequados à faixa etária dos filhos. É dado à criança, um ser ainda em formação, o poder de selecionar o que consome (Castro, 1998; Andrade, 1998; *cit. in* Ribeiro, 2008).

Os dados encontrados em estudos referentes à influência da situação socioeconómica na agressividade são contraditórios. Enquanto alguns autores alegam que a degradação das condições socioeconómicas da sociedade e das famílias contribui para o aumento do comportamento destrutivo e agressivo (Walker & Gresham, 1997, *cit. in* Luizzi, 2006, Rutter & Giller, 1983; Coie & Dodge, 1998; *cit. in* Branco, 2006; Ribeiro, 2008), outros argumentam que não existem diferenças expressivas a nível dos agressores oriundos de diferentes estratos sociais (Olweus, 1997; Borg, 1999; *cit. in* Raimundo, 2005). Contudo, na investigação efetuada por Raimundo (2005) observou-se que a situação socioeconómica é preditora apenas de algumas formas de comportamento agressivo, designadamente agressividade física, relacional, reativa e proativa, excluindo a agressividade verbal e a agressividade contra objetos.

Cordeiro (2002, *cit. in* Martim, 2006) refere que as crianças expostas à violência na comunidade poderão desenvolver sintomas psiquiátricos, para além de coexistir o risco de desenvolverem sentimentos de ansiedade pela eventual repetição de atos agressivos, preocupação em relação à sua segurança e um aumento de comportamentos agressivos socialmente aprendidos. É habitual observar-se nestas crianças sintomas

como reações fóbicas, inibição cognitiva e dificuldades de concentração, que constituem mecanismos de autodefesa para não reviver situações ou acontecimentos que lhe recordam o trauma. Estudos alicerçados na Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1973), consideram a associação com pares delinquentes uma das variáveis geradoras da agressividade. Esta teoria determina que o comportamento do indivíduo pode ser modelado pela observação de modelos comportamentais agressivos, logo a agressividade passa a desempenhar um papel de interação assumida socialmente, aprendida e repetida pelo indivíduo, como consequência da modelação ou da vitimização. Bandura (1973, *cit in* Martins, 2010) refere que a influência dos comportamentos antissociais observados depende de fatores como a resposta recebida pelo sujeito observado e o grau de influência ou popularidade deste sujeito para que se assuma como modelo.

A literatura dá grande revelo à influencia exercida pela dinâmica familiar no surgimento da agressividade, havendo uma predominância de estudos neste campo (Lisboa, 2001; Patterson, et al, 1991, *cit. in* Ramirez, 2001; Anser, et al., 2003; Silva & Del Prette, 2003; Nunes, 2004; Raimundo, 2005; Lisboa, 2005; Branco, 2006; Luizzi, 2006; Ochoa, et al., 2007; Loeber, et alii., 2000; Demaray & Malecki, 2002; Stevens, et al., 2002; Liu, 2003; Lambert & Cashweel, 2003; Estévez, et al., 2005; *cit. in* Ochoa, et al., 2007; Ribeiro, 2008; Silva, 2008; Pesce, 2008; Martins, 2010; Velez, 2010;), que demonstram que variáveis como a patologia dos pais, a violência doméstica, o recurso a práticas disciplinares violentas, punitivas, negligentes e permissivas e a ausência de um vínculo afetivo desencadeiam na criança comportamentos de oposição, hostilidade e agressividade.

Vários estudos referenciados por Branco (2006) procuram estabelecer uma relação entre a patologia dos pais e o comportamento agressivo, tendo-se verificado que o principal risco não decorre da patologia dos pais, mas antes das perturbações psicossociais associadas, nomeadamente a irritabilidade, hostilidade, agressão e violência dos pais. Estudos mencionados na investigação de Silva (2008) sustentam que o facto de os pais terem apresentado comportamentos antissociais na sua infância constitui uma agravante em termos de continuidade para a geração seguinte. Neste caso, o conhecimento da história familiar poderá contribuir para a definição de um diagnóstico de agressividade. Esta realidade remete-nos para o conceito de “transgeracionalidade (Zimmerman, 1999, *cit. in* Branco, 2006; Ferreira, 2002, *cit. in*

Silva, 2008; Silva, 2008), entendido como a tendência dos conflitos não resolvidos pelos pais na sua infância serem reeditados nos filhos, dando lugar a um “(...) jogo de reprojecções” (Branco, 2006, p. 8). Silva (2008, p. 13) afirma que

“Se analisarmos a história biográfica dos pais deparamo-nos com uma patologia geracional evidente, com grandes falhas da função maternal/parental e que não lhes permitiu também atingir a idade adulta.”

Nunes (2004) realizou uma investigação sobre a agressividade escolar e a exposição à violência doméstica, com uma amostra composta por cento e dezassete alunos matriculados no 4º ano do Ensino Básico, da zona de Penafiel, Matosinhos e Paredes. O estudo indicou que o grupo das crianças classificadas pelos docentes como agressivas estava mais exposto a situações de violência física e emocional na família. Estudos referenciados por Ribeiro (2008) também concluíram que as crianças do sexo masculino expostas a situações de violência doméstica apresentaram um aumento de incidência de comportamentos agressivos em contexto escolar

Na investigação realizada por Scott e seus colaboradores (1991, *cit. in* Nunes, 2004) verificou-se que o recurso abusivo à punição parental desenvolve nos filhos comportamentos agressivos e hostis. Um estudo realizado por Bugental e Johnston (2000, *cit. in* Silva & Dell Prette, 2003) conclui que os pais que manifestam sentimentos de insegurança fornecem menos apoio e transmitem mais reações negativas aos seus filhos. Estes, em contrapartida, reagem também com agressividade. Ao perceberem-se como inseguros e pouco eficazes na educação dos filhos, os pais interpretam negativamente o comportamento da criança recorrendo frequentemente à punição física. Embora a punição física seja considerada por muitos pais como educativa, na verdade é ineficaz pois ao invés de modificar o comportamento indesejado apenas vai aumentar os índices de agressividade da criança, dado que o recurso a práticas educacionais coercivas como forma de impor limites, faz com que a criança recorra à agressividade para resolver as suas contrariedades ou situações hostis. Assim, a agressão passa a ser aprendida pela criança como uma estratégia eficaz para resolver conflitos (Sousa & Vasconcelos, 2006; Rutter, et al., 1998; *cit. in* Branco, 2006; Del Prete & Del Prete, 1998; *cit. in* Ribeiro, 2008; Magdol, et al., 1998; Thornberry, et al., 2001; Maas, et al., 2008; *cit. in* Pesce, 2008). Para além disso, existem consequências que decorrem do seu uso. Ferreira e Schramm (2000, *cit. in* Anser, et al., 2003) alertam para a existência de danos físicos e de desenvolvimento social, cognitivo, comportamental e psicológicos.

Como se constata, nos estudos acima citados, os estilos parentais coercivos e autoritários produzem efeitos devastadores na personalidade em construção da criança.

Porem, vários estudos também comprovaram que estilos parentais permissivos, inconstantes e negligentes estão na origem de comportamentos agressivos. A investigação realizada por Silva (2008), sobre o papel parental nas Perturbações do Comportamento Infantil, demonstrou que o comportamento parental nas categorias inconstância educativa, necessidade de compensação, permissividade e negligência parental estão na gênese das PCI, onde se integra a agressividade. O estudo refere que a permissividade e práticas educativas inconstantes promovem a descredibilização da autoridade dos pais e inclusive dos professores, levando a criança a encarar as figuras de autoridade como intrusas e injustas, hostilizando-as. Para além disso, abre a porta ao domínio infantil, a uma espécie de “(...) pequenos ditadores sem regras, que não têm noção dos limites, a quem os pais dizem não ter mão” (Silva, 2008, p. 17). De notar que o comportamento de desafio à autoridade, hostilidade e de coerção são estendidos e mantidos pela criança em diferentes contextos sociais, tais como a escola, no ambiente restrito da sala de aula. Perante este padrão, os pais respondem com negligência, que se materializa no desinteresse parental, na desvalorização do problema (comportamento agressivo) e na atribuição de responsabilidades a outros pelo comportamento do seu filho (Silva, 2008).

A ausência de vínculo afetivo é uma das categorias das dinâmicas familiares que tem merecido o interesse da investigação. Diversos autores determinam que as experiências emocionalmente positivas que a criança vive com a figura maternal e parental, prestadora de cuidados e de proteção, são determinantes para a construção de uma personalidade resiliente (Tavares & Guzzo, 2002, *cit. in* Pinheiro, 2004). Ao longo dos primeiros anos de vida, a criança inicia uma relação privilegiada e evolutiva com um adulto, que lhe transmite segurança e cuidados. Objetivando a satisfação das suas necessidades de afecto, conforto e segurança, a criança dirige o seu comportamento a esta figura adulta, que por sua vez, responde às suas solicitações, prestando-lhe os cuidados e a atenção de que necessita, exercendo, desta forma, o papel de figura de vinculação (Branco, 2006; Bowlby, 1969/1984; Waters, et al, 1990; Guedeney, 2004; Soares, 2007; *cit. in* Pereira, 2008; Silva, 2008;). A ausência deste vínculo, isto é, de uma relação afetiva persistente no espaço e no tempo, pode culminar na agressividade, se se considerar a privação de vinculação um acontecimento traumático na vida da

criança. Durante a infância o indivíduo que manifesta um comportamento antissocial é aquele cujo desenvolvimento decorria de forma harmoniosa, até que por algum motivo, sofreu uma rutura, face à qual não consegue reequilibrar-se. Neste sentido, a agressividade “(...) constitui, então, um pedido, uma reivindicação ao ambiente para o retorno ao ponto em que houve falha no desenvolvimento, a fim de dar curso ao que foi interrompido” (Winnicott, 1956/1987, *cit. in* Souza, 2008, p. 3).

Também Bion (1966, *cit. in* Lovera, 2008, p. 31) evoca a importância da vinculação como forma de estruturação, ou não, da agressividade. Na sua perspectiva

“(...) desde do início da vida, há um vínculo emocional muito profundo entre a mãe e o seu bebé, e este necessita contar com um objecto externo no qual possa derramar suas angústias. Nas situações em que a angústia é muito intensa, a criança deve poder descarregá-la em sua mãe, e esta, tendo capacidades emocionais poderão absorvê-las, devolvendo-as de maneira menos angustiante e mais assimilável para o seu filho.

Quando não existem condições para a formação de um vínculo afetivo e estável com a figura materna, a criança sente-se insegura e desprotegida, pelo que manifesta um baixo índice de tolerância à frustração, exteriorizando comportamentos agressivos e revelando-se pouco resiliente, se se considerar que o medo constitui um motor para a agressão. Se a mãe e a família são capazes de atender às necessidades da criança, os comportamentos agressivos tendem a cessar.

As relações estabelecidas na escola, o clima organizacional, o meio no qual a escola se insere, o sistema de gestão da disciplina, as práticas educativas e o insucesso académico têm vindo a ser indicados em alguns estudos como variáveis relevantes para explicar os comportamentos agressivos da criança em contexto escolar. (Silva & Del Prette, 2003; Anser, et al., 2003; Scott, 1998; *cit. in* Branco, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Bazi, 2003; Scortegagna & Levandowsky, 2004; Sisto, 2005; Pavarino, et al., 2005; *cit. in* Ribeiro, 2008; Ribeiro, 2008; Velez, 2010). Neste enquadramento, Taborda e seus colaboradores (2000, *cit. in* Avelez, 2010) afirmam que se tem vindo a observar uma crescente associação da escola ao aumento dos comportamentos agressivos dos seus alunos, tanto como palco onde eles se expressam, como potenciadora desta mesma agressividade através das frustrações que provoca em alguns dos seus alunos.

Em termos de práticas educativas, Raimundo (2005) faz referência ao estudo desenvolvido por Roland e Galloway (2002), cuja amostra composta por mais de dois

mil alunos e cem professores de escolas primárias da Noruega, permitiu concluir que a gestão de sala de aula tem um impacto direto na prevalência de comportamentos agressivos sobre outras crianças e um impacto indireto na estrutura social. Também Morais (2010) refere que as práticas escolares negativas e o insucesso académico podem constituir um fator capaz de desencadear comportamentos de hostilidade e de aversão no aluno em relação à escola e a figuras de autoridade. Ferreira (2000, *cit. in* Avezel, 2010) acrescenta que as práticas educativas que isolam os alunos através de suspensões e expulsões, encorajando a formação de grupos de pares desviantes, contribuem em grande escala para o favorecimento de padrões de agressividade dos alunos. Paralelamente, Gequelin e Carvalho (2007) referem que o fracasso académico resultante da inadaptação da criança à cultura livresca da escola conduz a sentimentos de baixa autoestima, frustração, hostilidade e aversão em relação à escola, provocando o seu afastamento e a intensificação do padrão agressivo.

Os estudos realizados neste domínio produziram resultados diversos e por vezes pouco consensuais. Assim, alguns autores afirmam que o comportamento agressivo que a criança manifesta na escola é uma consequência da exposição e modelação a outros fatores de risco, como sejam os estilos parentais e outros elementos associados às vivências familiares, a presença de patologias e a ausência de competências sociais. (Gequelin & Carvalho, 2007; Crick & Dodge, 1994, *cit. in* Avezel, 2010;). Embora exista uma tendência para a criança transportar para a escola o comportamento agressivo aprendido e reforçado na família, alguns estudos revelam que este padrão agressivo pode ser agravado devido à intervenção desadequada e ineficaz do professor, ao não encorajar comportamentos socialmente adaptáveis e ao punir excessivamente os comportamentos considerados indesejáveis. Tal situação explica-se pelo fato destas crianças apresentarem um desempenho pobre ao nível das habilidades sociais e, como tal, manifestarem maior dificuldade em estabelecer relações sociais e afetivas com o professor e com os seus pares. Consequentemente recebem menos apoio (Webster-Stratton, 1997, *cit. in* Silva & Del Prette, 2003). As crianças que inicialmente já são agressivas, ao serem rejeitadas pelos seus pares e professores, vêem aumentados os seus padrões de agressividade, associando-se a pares delinquentes (Dodge, et alii, 1990; Scott, 1998; *cit. in* Branco, 2006; Raimundo, 2005).

Estas conclusões põem em evidência a importância do clima educacional e social, bem como da gestão dos grupos de alunos. Alguns estudos referenciados por Avezel

(2010) e por Barros (2010) concluíram que a gestão errada do grupo associada ao clima da escola e, em particular da sala de aula, influenciam significativamente a agressividade dos alunos. Por seu turno, Felson (1994, *cit. in Avelez, 2010*) faz notar que as escolas de grande dimensão constituem contextos favoráveis à ocorrência de comportamentos agressivos, porque as relações entre os alunos e os adultos são mais distantes, o que fragiliza o sentimento de pertença, condição necessária à manutenção de um clima educacional e social de baixa agressividade.

Na verdade, a relação que se cria entre o professor e o aluno pode ou não prevenir a ocorrência de padrões agressivos. Estudos de Vettenburg (2002) e Blaya (2003) citados por Avelez (2010) concluíram que o elevado sentimento de insegurança dos professores, decorrente de turmas numerosas, o excesso de trabalho administrativo e o seu estatuto precário podem influenciar negativamente a sua relação com os alunos, em aspetos tão essenciais como a comunicação, aprendizagem e bom ambiente de sala de aula.

Analisando os diversos fatores associados à emergência da agressividade não adaptativa, verifica-se que os fatores ambientais, em particular os associados às dinâmicas familiares e à escola, reúnem maior consenso em termos de investimento científico, isto porque a família juntamente com a escola constituem os principais contextos socializadores da criança, sendo, portanto, os principais modeladores do seu comportamento, tal como preconiza a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1999). Por outro lado, Ramirez (2001, *cit. in Avelez, 2010*) argumenta que a coexistência de fatores biológicos e fatores ambientais, com destaque para a família e escola, pode fazer emergir um nível específico de agressividade na criança, de carácter estável e que se manifesta em diferentes contextos e situações.

Embora não desvalorizando a influencia comprovada das dinâmicas familiares na génese da agressividade infantil, o presente estudo propõe como foco o contexto socializador da escola, em particular dos docentes no que concerne às suas atitudes face ao fenómeno da agressividade, por ser uma questão científica e socialmente relevante e por ser do interesse pessoal e profissional da autora produzir conhecimento válido sobre a problemática em destaque.

v.iii. Fatores cognitivos e sociais

Estudos recentes referenciados na investigação de Sousa (2005, p. 19) suportam a ideia de que “(...) indivíduos agressivos não são capazes de responder a situações adversas”, porque a agressividade é “(...) o resultado de uma inadaptação devida a problemas de codificação da informação que dificulta a elaboração de respostas alternativas” (Ramirez, 2001, *cit. in* Sousa, 2005, p. 19). A existência de défices sócio-cognitivos traduz-se, para o indivíduo, numa inabilidade para agir e pensar perante problemas interpessoais. Ainda segundo Sousa (2005), a atitude agressiva do indivíduo perante as adversidades, conduz à rejeição, isolamento social e à inexistência de interação social, condição *sine qua non* ao desenvolvimento de competências sociais. Os sentimentos negativos e de rejeição obrigam-no a procurar apoio junto de outros indivíduos segregados. É neste contexto que germinam os grupos desestabilizadores dentro do grupo principal. O grupo funciona para o indivíduo como um caminho para a identificação, proteção, exaltação e procura de um papel social (Marcelli & Braconnier, 2007; *cit. in* Gequelin & Carvalho, 2007).

v.iv. Fatores de personalidade

Dados empíricos indicam que as crianças agressivas revelam um comportamento de total despreocupação com os outros, manifestando prazer em ludibriar e ridicularizar os seus pares, apresentam tendência para a extroversão, impulsividade e psicose. Desta forma, apresentam dificuldade em expressar emoções e em identificar as emoções dos outros, o que prejudica o desenvolvimento de relações íntimas. São radicais na forma como lidam com os problemas do quotidiano, apresentando perturbações de conduta e ausência de habilidades sociais (Ramirez, 2001, *cit. in* Sousa, 2005). Outras características individuais como a hiperatividade, fraco controlo comportamental, défice de concentração, nervosismo, ansiedade, fraca inteligência, baixo nível cultural, deficiência física ou mental e dificuldades de aprendizagem integram os fatores de personalidade que determinam práticas comportamentais agressivas.

Outro aspecto ligado aos antecedentes da agressividade, e que se enquadra nos fatores de personalidade, prende-se com a promoção pelos genitores das diferenças de género na agressividade. Tal como já foi referido, há um tratamento diferenciado entre rapazes e raparigas no que concerne à agressividade, sendo este um comportamento socialmente e culturalmente aceite e valorizado nos rapazes. Contrariamente, as

manifestações de agressividade são menos esperadas e aceitas em indivíduos do sexo feminino (Nunes, 2004; Pierce & Cohen, 1995; Miller & Sperry, 1987; *cit. in* Raimundo, 2005; Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998, *cit. in* Lisboa, 2005).

No estudo realizado por Bettencourt e seus colaboradores (2006, *cit. in* Velez, 2010), objetivou-se compreender a relação entre a personalidade do indivíduo e o seu comportamento agressivo, em condições de provocação e da sua ausência. Verificou-se que existem diversas variáveis da personalidade que influenciam o comportamento agressivo, quer em situações de provocação como na sua ausência, nomeadamente a irritabilidade e a agressividade. Também se constatou que variáveis como a zanga levam ao surgimento de comportamentos agressivos apenas na presença de provocação.

v.v. Fatores de proteção

Os fatores de proteção são aqueles que auxiliam ou protegem a pessoa de riscos que possam comprometer o seu processo de desenvolvimento. Constata-se que a literatura é consensual em definir a família e a escola como os principais fatores de proteção da criança no que concerne à emergência e manifestação de comportamentos agressivos não adaptativos.

Conte (1997, *cit. in* Silva & Del Prette, 2003) referências como fatores de proteção o suporte parental, o reforço e desenvolvimento de competências sociais em contexto familiar e escolar e o recurso a práticas disciplinares alicerçadas no diálogo em vez de coercivas e físicas. Analogamente, Koller (1999, *cit. in* Lisboa, 2001) indica como fatores de proteção centrados na família a estabilidade familiar, a saúde física e mental da família, o uso de práticas consistentes e a ausência de antecedentes antissociais na história de vida dos genitores.

Estudos citados por Lisboa (2001) também reconhecem à escola um forte cariz protetor. Para tal é necessário que mantenha uma relação estreita e cooperante com a família de modo a contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança, já que a ausência desta relação acarreta riscos, como o fraco desempenho académico, baixas expectativas em relação à escola, acumulação de frustrações, baixa competência social e fraca empatia, criando-se condições para o desenvolvimento de padrões comportamentais não adaptativos, onde se enquadra a agressividade. Masten e Garnezy (1985, *cit. in* Lisboa, 2001) acrescentam que as características individuais da criança

como: a autoestima, inteligência, capacidade para resolver problemas e a competência social constituem fortes agentes de proteção. Haggerty e seus colaboradores (1996, *cit. in* Lisboa, 2001) classificam os fatores protetores em duas categorias: recursos pessoais e recursos ambientais. Os aspetos como a ausência de doença física e intelectual, bons níveis de autoestima e a existência de um código de crenças e valores consistente integram os recursos pessoais do indivíduo. A família e toda a rede de apoios que nasce das relações sociais que a criança estabelece com pares, professores e outras figuras sociais, configuram os recursos ambientais. A proteção ocorre quando os recursos da pessoa, aqueles que traz consigo, interagem com os recursos ambientais, dando lugar a readaptações. Basicamente, é isso que defende a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner. Nas mudanças ecológicas a criança readapta-se ao novo ambiente de modo adequado e saudável, desde que estejam presentes os recursos pessoais acima descritos.

Silva (2008) reconhece que existe um paralelismo entre a adaptação familiar e a escolar. Isto significa que uma criança que no seu contexto familiar manifesta um comportamento saudável e adaptado, estende e projeta este mesmo comportamento no contexto escolar. Todavia, o inverso também se verifica, ou seja, a criança que na família revela um comportamento agressivo causado pelos fatores já identificados anteriormente, vai repeti-los na escola, cabendo à escola intervir adequadamente para minimizar o padrão agressivo.

Ancorado na Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, Cecconello & Koller (2000) entendem que os fatores de proteção potenciam as condições de resiliência da criança. O conceito de resiliência define-se como “(...) a capacidade de as pessoas, individualmente ou em grupo, resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodar e reequilibrar constantemente” (Tavares, 2001, *cit. in* Pinheiro, 2004). Ora a criança resiliente será aquela que quando exposta a situações de risco consegue superar as adversidades e criar novo equilíbrio face ao contexto.

O estudo realizado por Cecconello & Koller (2000) que focou o comportamento social e a empatia em crianças pobres demonstrou que o favorecimento da resiliência está ancorado ao desenvolvimento da competência social da criança, recaindo esta tarefa nos principais contextos socializadores da criança: a família e a escola. A criança socialmente competente é capaz de entender as normas sociais essenciais na interação com pares e adultos e de regular as suas emoções, sobretudo as negativas. Deste modo,

diminuem-se as probabilidades de emergência de comportamentos agressivos não adaptativos.

Os estudos realizados por Pianta e seus colaboradores (1992; 1998; 2005; *cit. in* Picado, 2009) têm evidenciado que a relação entre o professor e o aluno pode funcionar como um fator de proteção, favorável à minimização dos fatores de risco aos quais a criança está exposta. Num dos seus estudos, Pianta e seus colaboradores compararam duas amostras, sendo que a primeira era composta por crianças expostas a situações de risco, mas que mantinham com o seu professor uma relação positiva ao nível emocional e afetivo, e a segunda era composta por crianças nas mesmas condições de risco, mas que eram menos apoiadas pelo seu professor em termos emocionais e afetivos. Os resultados indicaram que os alunos da primeira amostra apresentaram melhores resultados académicos e menor índice de conflito com o professor comparativamente aos da segunda amostra. Também Blaya (2006, *cit. in* Avez, 2010) faz notar que o professor que enfatiza o êxito e se baseia em sanções positivas, como sejam as felicitações e encorajamentos, tende a produzir efeitos positivos e saudáveis no comportamento dos alunos, contribuindo para o fortalecimento dos sentimentos de pertença do aluno em relação à escola. Esta autora destaca a importância do professor ao desenvolver o seu papel de educador, encarar os alunos como indivíduos. Assim, para os autores acima citados, o professor desempenha um papel nevrálgico na regulação do comportamento agressivo.

Apesar das limitações de alguns destes estudos, aos quais se pretende retomar mais adiante, considera-se que as suas conclusões não deixam de ser essenciais para a compreensão das funções da escola e dos professores ao nível da prevenção e intervenção face a comportamentos agressivos não adaptativos. Neste contexto, por meio da presente investigação empírica pretende-se contribuir para a produção de conhecimento numa área tão sensível e preocupante como a questão da agressividade em contexto escolar.

vi. Modelos explicativos e tipificação da agressividade

Compreender a génese da agressividade conduziu ao aparecimento de duas correntes teóricas, cuja finalidade assenta na explicação dos mecanismos subjacentes ao comportamento agressivo. De entre as teorias mais generalistas, a dicotomia mais conhecida na literatura confronta as teorias ativas ou inatistas e as teorias reativas

(Dodge & Coie, 1987; Coie, et al, 1991; Lochman, et al, 1991; Martín, 1993; Coie & Dodge, 1998; Anderson & Bushman, 2002; Pereira, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005; Avez, 2010).

As teorias ativas propõem uma origem endógena da agressividade. Ou seja, os impulsos agressivos constituem uma característica intrínseca ao ser humano, logo é inato ao próprio ser e impossível de evitar. A agressividade nasce com o indivíduo, faz parte do seu crescimento. Pais (1996, *cit. in* Rosa, 2008, p.22) salienta que as teorias ativas

“(..) sugerem a necessidade da violência, não só para a constituição e humanização das relações, mas também como forma de definir as relações sociais, sendo, deste modo, uma moldura particularmente possante da condição humana”.

Integram-se nas teorias ativas a psicanálise de Freud (1920) e a etologia de Lorenz (1973, *cit. in* Ribeiro, 2007).

Por outro lado, as teorias reativas centram-se na premissa de que a agressividade provém de causas exógenas, isto é, a agressividade resulta da combinação de “(..) aprendizagens e fatores situacionais desencadeantes” (Rosa, 2008, p. 25). Como tal, rejeitam a ideia de inatismo associada à emergência da agressividade e asseguram que esta é adquirida e mantida na sociedade através de reforços e punições, ou seja, é aprendido contextualmente pelo indivíduo (Martim, 1993, *cit. in* Raimundo, 2005). Os seus principais defensores são Dollard (1939), Berkowitz (1962) e Bandura (1990).

vi.i. Teorias ativas

vi.i.i. Teoria psicanalítica

Na perspetiva psicanalítica Freud encara a agressividade como uma resposta do sujeito à dor e à frustração. A agressividade incorpora a matriz no nosso organismo, sendo, portanto, inata ao sujeito. Freud recorre à teoria das pulsões para explicar o comportamento agressivo. A teoria inicial das pulsões resume-se na dicotomia entre a pulsão sexual, que objetiva a satisfação de determinados prazeres mediante a descarga de tensões, e a pulsão de autoconservação. Numa segunda fase, Freud reformula a sua teoria e introduz uma nova dicotomia pulsional, que opõe a pulsão de vida (*Eros*) à pulsão de morte (*Thanatos*). Enquanto *Eros* contribui para a preservação da pessoa e da espécie, *Thanatos* configura-se como a força autodestrutiva do indivíduo.

A agressão tem origem na pulsão de morte (*Thanathos*) e a agressividade, quando é desviada pela pulsão da vida (*Eros*) para o exterior, é a materialização da pulsão de morte. É possível afirmar que a pulsão da morte está ao serviço da pulsação da vida, pois o organismo ao direcionar a agressividade para o exterior, destrói outro objeto ao invés do próprio *self*. Por este motivo, Freud considera saudável que o sujeito exteriorize comportamentos agressivos e destrutivos, dado que a sua restrição implicaria a eliminação do próprio *self* (autodestruição). Em suma, a agressividade é natural e gera-se no ser humano, e como tal deve ser libertada. Esta catarse concretiza-se em comportamentos socialmente inaceitáveis, como a criminalidade, e aceitáveis, como a atividade desportiva.

vi.i.ii. Teoria etológica

A abordagem etológica (Lorenz, 1973) concebe a agressividade como uma característica inata de sobrevivência, que emerge de uma ação premeditada e instintiva do ser humano, que objetiva a sua preservação e proteção. Encontra-se aqui o ponto de divergência em relação à perspetiva psicanalítica de Freud, ou seja, Lorenz não defende uma visão destrutiva da agressividade, contrariamente salienta que, enquanto característica natural do Homem, é um mecanismo de sobrevivência e de seleção da espécie, devendo ser libertada a fim de impedir distúrbios sociais (Ribeiro, 2007; Rosa, 2008; Velez, 2010). Na Teoria Etológica não deixa de ser clara uma analogia com o comportamento dos animais.

Neste contexto, Fromm (1973, *cit in* Lovera, 2008), refere que os seres humanos ao depararem com situações de ameaça extrema, necessitam de agir de modo agressivo para se defenderem. Logo, a finalidade da agressão não é, para Lorenz, a destruição, mas sim a aniquilação do perigo, e conseqüente preservação da vida. Isto significa, na perspetiva de Fromm (1973), que a libertação do comportamento agressivo está dependente de estímulos externos. O que está de acordo com o alerta de Lorenz (1973, *cit. in* Ribeiro, 2007) para a natureza instintiva e espontânea deste comportamento.

vi.ii. As teorias reativas

vi.ii.i. Teoria da frustração-agressão

A teoria da frustração-agressão desenvolvida por Dollard e seus colaboradores (1939), e posteriormente aprofundada por Berkowitz (1962), abarca o binómio agressão/frustração. Para Dollard et al (1939, *cit. in* Ribeiro, 2007) a agressão é uma

reação à frustração, é uma consequência da frustração do indivíduo pela não concretização de determinados objetivos que almejava atingir. Todavia, a agressividade não é a única forma de expressão da frustração, a cólera, a ira e a depressão são formas de conduta agregadas à frustração.

Ao aprofundar esta abordagem, Berkowitz (1962, *cit. in* Ribeiro, 2007) reitera o papel da frustração, mas acrescenta que esta funciona apenas como um entre vários fatores que estão na origem do comportamento agressivo. Para este autor, a agressão é uma resposta inata e natural a sentimentos de raiva, frustração e outros estados emocionais do indivíduo, desencadeada por fatores externos. Deste modo, atribui uma causa para explicar o motivo pelo qual determinados acontecimentos desagradáveis fazem aumentar os comportamentos agressivos.

vi.ii.ii. Teoria da aprendizagem social

A teoria da aprendizagem social de Bandura (1990) afirma que a agressividade é um comportamento aprendido pelo sujeito, não estando, portanto, subordinado a mecanismos inatos nem tão pouco a sentimentos de frustração, raiva ou ira do sujeito (Ribeiro, 2007; Rosa, 2008; Velez, 2010; Martins, 2010). Nessa linha, Bandura rejeita a ideia de inatismo do comportamento agressivo defendida pelas teorias ativas e pela teoria da frustração-agressão de Dollard e Berkowitz. Assim, para aquele autor, a agressividade é um comportamento adquirido, aprendido através da experiência direta, observação e modelação. Através da observação de modelos e da sua imitação o indivíduo adquire novas respostas ou até modifica as que já interiorizou e assimilou como válidas. A este propósito, Bandura (2008, *cit. in* Martins, 2010) afirma que a exposição a modelos pode produzir três efeitos: modelar padrões de resposta, inibir ou desinibir respostas até então não praticadas e influenciar o observador a dar respostas similares às observadas.

Numa referência à teoria da aprendizagem social, Costa (2008, *cit. in* Martins, 2010) realça que as principais fontes de comportamento agressivo na sociedade são a agressão modelada e reforçada pela família, pela subcultura na qual vive o sujeito e pelos modelos simbólicos fornecidos pelos meios de comunicação. Compreende-se que a família e outras figuras de autoridade, pares, comunidade na qual o sujeito interage e os meios de comunicação funcionam como modelos para a aprendizagem da

agressividade, constituindo, tal como já se analisou, variáveis intervenientes na génese do comportamento agressivo não adaptativo.

Ribeiro (2007) referencia um estudo que envolveu a observação, por parte de crianças, de comportamentos agressivos e a submissão de crianças a visionamentos de filmes de conteúdo agressivo. Verificou-se que as crianças manifestavam comportamentos específicos semelhantes aos que tinham observado. A autora também faz referência a estudos que focam o encorajamento ou não das atitudes agressivas por parte dos pais em relação aos filhos. Segundo estes, quando estas atitudes são incentivadas pelos genitores como forma para resolver conflitos, as crianças tendem a concretizá-las, quando são desprezadas, as crianças tendem a não ser agressivas (Bandura & Walters, 1990, *cit. in* Ribeiro, 2007).

Também a investigação de Souza (2008) destaca a importância da modelação na aprendizagem do comportamento agressivo não adaptativo. Intitulado “Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes dos professores”, o estudo concluiu que o comportamento e as atitudes do professor podem modelar o comportamento da criança. Assim, verificou que os professores que mantêm uma atitude agressiva no relacionamento com os alunos, inspiram nestes comportamentos semelhantes. A autora refere que após um período de convivência com o professor, os alunos começam a imitar atitudes tão agressivas quanto aquelas adotadas pelo professor. Todavia, o estudo expõe algumas lacunas, designadamente o facto de seguir um paradigma qualitativo, que impede a generalização do conhecimento científico produzido. Para além disso, a amostra é reduzida, sendo constituída por quinze docentes do Ensino Fundamental de uma cidade do Brasil.

Em suma, o comportamento agressivo é fruto de uma aprendizagem que resulta da relação da criança com o meio envolvente. Todavia, a teoria da aprendizagem social também constata que a aprendizagem de modelos pró sociais e de habilidades sociais resulta da observação de modelos que as praticam, tais como a família e o professor. Neste seguimento, é essencial que se investigue a atitude dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo face à agressividade, influencia os comportamentos agressivos dos próprios alunos em contexto escolar.

vi.iii. Tipos de agressividade

Por se tratar de um conceito complexo e polissêmico, a literatura mostra que não existe um consenso na tipificação da agressividade, havendo diversos estudos que diferenciam vários tipos e funções do comportamento agressivo. A este propósito, Lisboa (2005) salienta que, apesar de ser um constructo amplamente estudado, os diferentes tipos e funções da agressividade ainda não foram examinados e integrados em unidades de medida ou num único sistema de avaliação. Esta situação surge como uma consequência da visão dicotómica da agressividade.

Verifica-se que os estudos conceptualizam, maioritariamente, dois tipos de comportamento agressivo: o reativo e o proativo (Dodge & Coie, 1987; Anderson & Bushman, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005; Little, et alii., 2003; *cit. in* Lisboa, 2005; Ramirez, 2001; Soares, et al., 2004; *cit. in* Velez, 2010; Lisboa, 2005; Raimundo, 2005; Marques, 2005; *cit. in* Rosa, 2008; Rosa, 2008;). Na revisão da literatura sobre a agressividade reativa e proativa, encontra-se vários termos que se reportam ao mesmo fenómeno. Assim, para a agressividade reativa coexistem conceitos como agressividade hostil (Ramirez, 2001; Soares, et al., 2004; *cit. in* Velez, 2010; Marques, 2005; *cit. in* Rosa, 2008), agressividade maligna (Fromm, 1975; *cit. in* Avezel, 2010), agressividade afectiva (Anderson, 2000; Underwood, 2008; *cit. in* Velez, 2010), agressividade impulsiva (Berkowitz, 1993; *cit. in* Velez, 2010), agressividade indireta e agressividade de exteriorização (Lisboa, 2005). Quanto à agressividade proativa deparamo-nos com os conceitos de agressividade indireta (Lisboa, 2005), agressividade benigna (Fromm, 1975; *cit. in* Avezel, 2010) e agressividade instrumental (Berkowitz, 1993; *cit. in* Rosa, 2008; Anderson, 2000; Ramirez, 2001; Soares, et al., 2004; Underwood, 2008; *cit. in* Velez, 2010).

O conceito de agressividade reativa tem as suas raízes na teoria da frustração-agressão, sendo definida como uma manifestação de raiva e furor pouco controlado, que consiste numa resposta defensiva a uma provocação, ameaça, frustração das expectativas e bloqueio de objetivos (Raimundo, 2005). A agressividade reativa possui uma natureza mais impulsiva, hostil, e como tal, assume uma materialização tendencialmente mais violenta (Dodge & Coie, 1987; Anderson & Bushman, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005). Coie e seus colaboradores (1991, *cit. in* Raimundo, 2005, p. 126) expõem que neste tipo de agressividade se verifica a “(...) tendência para o agressor sobreatribuir intenções hostis ao alvo da agressão”. A agressão hostil corresponde a um tipo de agressão

emocional, e por isso, impulsiva, que objetiva o dano ao outro. Manson e seus colaboradores (1999, *cit. in* Rosa, 2008) salientam que este tipo de agressão é reforçado negativamente pelo alívio da frustração ou estímulo aversivo. Little e seus colaboradores (2003, *cit. in* Lisboa, 2005) acrescentam que estas são respostas interpessoais e hostis por natureza, estando associadas à rejeição pelo grupo de pares, baixo autocontrole e clara tendência para resolver conflitos de forma hostil. Por sua vez, Roland e Idsoe (2001, *cit. in* Avezel, 2010) salientam que os sujeitos que exteriorizam um padrão de agressividade reativa são manifestamente sujeitos vulneráveis aos sinais de crítica social e desconfiança, os quais se assumem como situações geradoras de sentimentos de raiva, ira e cólera, despoletando comportamentos agressivos que fogem ao padrão adaptativo.

Na sua pesquisa Raimundo (2005), reporta-se a duas linhas teóricas que objetivam explicar o comportamento agressivo reativo. Uma dessas teorias – o modelo de processamento de informação social de Dodge (1980) – estabelece uma relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo e as variações do seu comportamento agressivo. Ou seja, perante resultados negativos não intencionais, o indivíduo reage com agressividade porque possui uma deficiência ao nível da interpretação das pistas ambientais, logo revela incapacidade para “(...) integrar informação acerca da intencionalidade do comportamento de terceiros “ (Raimundo, 2005, p. 127). Quanto ao outro modelo teórico, a ênfase é colocado na distorção das pistas ambientais. Por outras palavras, o indivíduo não apresenta uma deficiência na utilização das pistas, apenas distorce a intenção das mesmas pistas. Neste modelo a intenção está intimamente relacionada com as expetativas que o indivíduo tem acerca dos seus pares, porque se ele tiver expetativas elevadas de que o seu par terá um comportamento hostil, então o indivíduo vai perceber o comportamento do seu par como sendo hostil, o que o impele a reagir com hostilidade (Dodge, 1980; Lochman, et al., 1991; Martín, 1993; Pierce & Cohen, 1995; Coie & Dodge, 1998; *cit. in* Raimundo, 2005).

Alguns estudos importantes a reter referem que existe uma elevada probabilidade de uma criança retaliar agressivamente quando provocada pelos seus pares (Dodge & Coie, 1987, *cit. in* Raimundo, 2005) e que os agressores reativos tendem a não se caracterizarem como sendo agressivos. Contrariamente, consideram-se vítimas dos pares alvos dos seus atos agressivos, e que a sua agressividade surge como estratégia de defesa. É este fenómeno que Dodge & Feldman, (1990, *cit. in* Raimundo, 2005, p. 129) designam por “(...) enviesamento atributivo da hostilidade (...)”.

Em síntese a figura 1 reflete a dinâmica da agressividade reativa fundamentada por Dodge e Coie (1987); Roland e Idsoe (2001); Anderson e Bushman (2002).

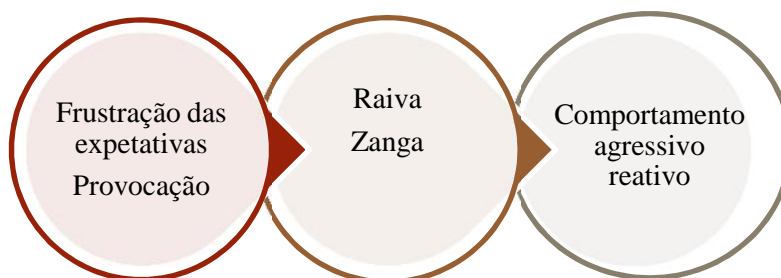


Figura 1 - Dinâmica da agressividade reativa

Quanto à agressividade proactiva esta enquadra-se na teoria da aprendizagem social e define-se como “(...) um comportamento controlado, quase um ritual, deliberado, premeditado, centrado em objectivos externos e caracterizado pela falta de emoção” (Dodge & Coie, 1987; Anderson & Bushman, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005, p. 129). Neste modelo, o indivíduo reage agressivamente independentemente de estar ou não exposto a frustrações, ou seja, a agressão ocorre na ausência de provocação deliberada. A agressão surge como a única estratégia para resolver problemas do quotidiano, reforçada pelas crenças e expetativas do indivíduo relativamente à eficácia social da agressividade (Almeida, 1995; Dodge, 1980; Coie, et al, 1991; Pereira, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005). Nessa linha, Anderson e Underwood (2000; 2008; *cit. in* Avezal, 2010) argumentam que o agressor agride motivado pela crença de que a agressão física poderá produzir consequências positivas, resultando em ganhos para o agressor. Lisboa (2005) fundamenta que este tipo de agressão ocorre em antecipação das respostas dos outros, seguindo, por este motivo, um padrão deliberado, voluntário e determinado por reforços externos. Está associada a problemas como a delinquência, criminalidade, vitimização, fobia social, e por outro lado, numa dimensão adaptativa, está vinculada a aspetos positivos como sejam as habilidades de liderança, autonomia, iniciativa e competência social. A figura 2 sintetiza a dinâmica da agressividade proactiva com base na perspectiva Dodge & Coie (1987), Anderson & Bushman; (2002).



Figura 2 - Dinâmica da agressão proativa

Todavia, a literatura mostra que vários investigadores consideram outras perspetivas de classificação, para além da dicotomia agressividade reativa e proativa, identificando os tipos de comportamento agressivo tais como a agressão física, verbal e relacional ou social.

A agressão verbal é definida como sendo aquela que se concretiza pelo recurso a palavras ou expressões verbais de cariz ofensivo e dirigida ao outro (Shaffer, 1996; Soares, et al., 2004; *cit. in* Velez, 2010). Igualmente, Mooney e seus colaboradores (1991, *cit. in* Raimundo, 2005) salientam nos seus estudos que o chamar nomes à família é umas das formas de agressividade verbal que mais sofrimento causa nas crianças. Outros estudos apontam que a agressão verbal é aquela que é mais utilizada pelas crianças e adolescentes para agredir os seus pares (Whitney & Smith, 1993; Genta, et al, 1996; Borg, 1999; *cit. in* Raimundo, 2005). Relativamente à agressão física Corsini (1996, *cit. in* Sousa, 2005) define-a como aquela que se materializa através do ataque físico a um indivíduo.

Estudos recentes apontam para a existência de uma agressividade assente na relação e que se denomina de agressividade relacional ou social (Almeida, 1995; Hudley, 1993; Pierce & Cohen, 1995; Crick, 1996; Crick, et al, 1997; Crick, Crick & Werner, 1998; Casas, & Ku; 1999; Gumpel & Meadan, 2000; Noaks & Noaks, 2000; French, et al, 2002; Pereira, 2002; Giles, 2003; *cit. in* Raimundo, 2005; Lisboa, 2005; Costa e Vale, 1998; *cit. in* Velez, 2010). Este modelo caracteriza-se pela exibição de um comportamento de influência social no grupo dos pares, capaz de prejudicar o outro, e que se traduz na exclusão social dos pares, no espalhar rumores, em estragar as amizades, dar alcunhas depreciativas, intimidar através do gesto ou olhar e ridicularizar

os pares (Crick, et al, 1996, 1997, 1999, *cit. in* Raimundo, 2005). Verifica-se que existe uma intenção de prejudicar as amizades ou sentimentos de inclusão da pessoa no grupo de iguais. Este tipo de agressão está associada à rejeição pelo grupo de pares, solidão, depressão, baixo índice de competências sociais na capacidade de fazer e manter amizades (Lagerspetz & Bjorkquist, 1994; Loeber & Hay, 1997; Tomada & Shneider, 1997; *cit. in* Lisboa, 2005).

Sherfetter (2002, *cit. in* Velez, 2010) propõe a tipificação dos comportamentos agressivos em agressão comportamental, agressão dirigida a outra pessoa, agressão contra o próprio, agressão contra um objeto, agressão que magoa ou danifica, agressão abusadora, agressão que ofende ou humilha, agressão que desvaloriza, agressão que limita, agressão que expulsa e agressão que mata.

Neste seguimento, Velez (2010) refere que a complexidade da agressividade se manifesta no alvo e na forma com esta se exprime. Quanto ao alvo pode ser direta (a agressão é dirigida à pessoa ou ao objeto), deslocada (a agressão é dirigida a um alvo que não é responsável pela causa da agressão) e autoagressão (a agressão é deslocada para o próprio sujeito agressor). Quanto à forma, a agressão pode ser aberta (agressão explícita física ou psicológica), dissimulada (cinismo e ironia, que objetivam a provocação e humilhação do outro, gerando sentimentos de ansiedade) e agressão inibida (o sujeito dirige a agressão a si próprio).

Os dados empíricos referentes à relação, às diferenças de género e o tipo de agressão não são consensuais. Vários estudos internacionais indicam que os rapazes recorrem mais à agressividade física enquanto as raparigas tendencialmente recorrem à agressividade verbal e relacional (Lisboa, 2001; Grotperter & Crick, 1996; Chen, et alii, 2002; Little, et alii, 2003; *cit. in* Lisboa, 2005; Block, 1993; Carvalhosa, 2001; *cit. in* Raimundo, 2005). Outros estudos indicam que os rapazes recorrem com maior frequência à agressão relacional do que à física como estratégia para dominar os seus pares (Savin – Williams, 1979; Coie & Dodge, 1998; *cit. in* Raimundo, 2005). Contrariamente, outros autores referem que a maioria das crianças, consideradas agressivas, manifesta ambos os tipos de agressão, física e relacional, embora se verifique uma predominância de um dos tipos (Crick, et al., 1997, *cit. in* Raimundo, 2005).

Raimundo (2005) verificou no seu estudo sobre conflitos entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes, com ou sem comportamentos agressivos, com uma amostra constituída por 445 crianças e adolescentes e 22 professores, que a agressividade reativa, seguida da agressividade verbal, constituem os tipos de agressividade mais frequentemente utilizadas pelos intervenientes no estudo e que no grupo constituído por rapazes e raparigas muito agressivos, ambos os sexos recorriam com a mesma frequência à agressividade física, não existindo uma diferença significativa. Perante estes resultados, a autora recomenda que se analisem os vários tipos de agressividade ao invés de se cingir apenas a um ou outro tipo mais divulgado, como é o exemplo do bullying.

Apesar de diversos estudos indicarem que determinados tipos de agressividade são característicos do sexo masculino ou feminino, Lisboa (2005) refere que a mesma criança, independentemente do seu sexo, pode apresentar diferentes tipos de agressividade.

2. Compreensão teórica das atitudes

i. Atitudes

A investigação que se pretende desenvolver focaliza-se no conceito de “atitude”. Como tal, propõe-se analisar este conceito, de grande importância para a compreensão da relação/ação da pessoa com o objeto da atitude. Pretende-se definir o conceito com recurso a múltiplas visões teóricas e empíricas, no sentido de se ampliar a sua compreensão. Serão evidenciados aspetos referentes à sua construção, componentes, estabilidade/mudança e avaliação. Ainda neste capítulo se analisarão alguns estudos empíricos onde a questão das atitudes face à agressividade foram investigadas. Com esta análise pretende-se, simultaneamente, identificar os contributos científicos destes estudos face à problemática em destaque como também identificar as lacunas no conhecimento disponível, no sentido de se justificar a pertinência científica do presente estudo em termos contributo para a ampliação uma nova visão empírica sobre a problemática da agressividade em contexto escolar.

i.i. Definição do conceito de atitudes

A palavra atitude, etimologicamente, deriva do latim *aptitudinem* e através do italiano *attitudine*, significa uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e

reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos, ou, mais especificamente, a acontecimentos ocorridos no nosso meio circundante.

Embora o conceito de atitude seja um tema amplamente estudado pela psicologia social, verifica-se que na literatura a sua natureza multidimensional e complexa tem gerado algumas discórdias e inconsistências, essencialmente no que se refere à predição de comportamentos pelas atitudes e à confusão semântica em relação aos conceitos de crença ou opinião. Neste sentido, é importante clarificar que o conceito de atitude se distancia do conceito de crença ou opinião, na medida em que a atitude envolve sempre uma componente afetiva em relação ao objeto atitudinal, enquanto o conceito de crença e opinião não possuem uma conotação afetiva. Ou seja, o que distingue a atitude da crença ou opinião é o sentimento positivo ou negativo que o sujeito possui em relação a uma determinada situação ou objeto atitudinal. Nesta linha, Rodrigues (1971, *cit. in* Tanaka, 2007) argumenta que a crença e a opinião podem integrar a atitude, desde que lhes seja acrescentada uma conotação afetiva em relação a um objeto. Constata-se ainda que a confusão semântica estende-se ao conceito de comportamento, na medida em que, como se referirá adiante, embora relacionados, atitude e comportamento não partilham a mesma essência, sendo o comportamento manifestado a partir da atitude.

Apresenta-se alguns exemplos de definições do conceito de atitude. Segundo Rodrigues (1971, *cit. in* Tanaka, 2007, p.64), o conceito de atitude consiste numa

“(...) organização duradoura de crenças e cognições gerais, dotada de carga afectiva pró ou contra um objecto social definido, que predispõe uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto”.

Fishbein e Ajzen (1975, *cit. in* Mendes, 2009, p. 18) conceptualizam as atitudes como sendo “ (...) uma predisposição aprendida para responder consistentemente a um determinado objecto de forma favorável ou desfavorável.” Em sintonia, Aiken (1980, *cit. in* Gonçalves, 2008) define atitudes como as predisposições do indivíduo para responder positiva ou negativamente a certos objetos, situações, conceitos ou pessoas. Também Duque (1999) refere que as atitudes são disposições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objetos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns dos seus respetivos atributos. Gonçalves (2008) define atitude como uma tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma, positiva ou negativa, face a um objeto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor. Eigly e Chaiken (1993, *cit. in* Mendes, 2009, p.

18-19) consideram que a atitude é um constructo hipotético consistindo numa “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica.” Ao se desconstruir a definição de Eagly e Chaiken (1993, *cit. in* Mendes, 2009) verifica-se que enquanto constructo hipotético, as atitudes não são diretamente observáveis, o que significa que são variáveis latentes que expressam a relação entre a situação em que o sujeito se encontra e o seu comportamento. Nessa linha, Mendes (2009, p. 19) argumenta que a atitude é “(...) uma inferência dos processos psicológicos internos da pessoa, realizado a partir da observação dos seus comportamentos verbais e não verbais.”

Das diversas definições apresentadas observa-se que partilham um denominador comum: a vertente avaliativa. A dimensão avaliativa da atitude reúne cinco propriedades distintas, tais como o objeto (i.e. ponto focal abstrato ou tangível) a direção (i.e. atitude pode ser favorável ou desfavorável), o grau (i.e. quantifica o quanto o indivíduo gosta ou desgosta de determinado objeto atitudinal) a intensidade (i.e. aos diferentes graus de opinião) e acessibilidade (i.e. ativação mecânica da memória quando o sujeito se encontra face ao objeto atitudinal). Um aspeto interessante mencionado por Mendes (2009) na sua investigação sobre as atitudes dos alunos sobre a inclusão de crianças com trissomia 21 refere-se ao facto da acessibilidade estar associada ao modo como a atitude foi aprendida e à frequência com que é utilizada.

No âmbito desta investigação define-se “atitude” como o conjunto de crenças, opiniões e sentimentos dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo face à problemática da agressividade em contexto escolar. Deste modo apenas se pretende aferir duas das componentes das atitudes, a cognitiva e a afetiva. Este aspeto justifica-se dados os objetivos da presente investigação e é coerente com as características da escala ATAS (Attitudes Towards Aggression Scale, Jansen, et al., 2005) que será utilizada, em que os itens são predominantemente cognitivos.

i.ii. Componentes das atitudes

Tal como foi referido, as diferentes definições apresentadas corroboram um denominador comum: o conceito de atitude é uma variável interveniente na avaliação que o sujeito faz de um determinado objeto ou situação. A literatura é unânime ao referir que ao conceito de atitude estão agregadas três componentes que se sobrepõem e interagem, mas que não são idênticas, nomeadamente a cognitiva, afetiva e

comportamental, cujos significados serão abordados, ambicionando a clareza do conceito.

A componente cognitiva da atitude resume-se ao conhecimento que o sujeito social tem de um determinado objeto atitudinal. É aquilo que o sujeito acredita e conhece sobre um objeto atitudinal específico. Na opinião de Tanaka (2007) para que o sujeito social possa posicionar-se pró ou contra um objeto, é fundamental que tenha uma representação cognitiva do mesmo, ou seja, que tenha um conhecimento claro e adequado do mesmo. Rosa (2008, p. 55) salienta que a componente cognitiva da atitude integra “ (...) ideias, pensamentos, percepções, crenças ou opiniões individuais” sobre o objeto atitudinal. Para alguns autores esta componente é a mais importante comparativamente às restantes (Rosa, 2008). Lima (2002, *cit. in* Mendes, 2009) menciona que as investigações produzidas neste domínio tem demonstrado que existe uma consistência positiva entre a atitude e as crenças, ou seja, entre a atitude e o conhecimento que o sujeito detém sobre o objeto da atitude.

Quanto à componente afetiva corresponde aos sentimentos favoráveis ou desfavoráveis que o sujeito manifesta por um determinado objeto atitudinal. Por outras palavras, corresponde à carga de emoções que acompanha a representação cognitiva. Alguns autores advogam que é esta carga emocional que confere às atitudes um carácter motivador e persistente (Krech, et al, 1973; *cit. in* Tanaka, 2007).

Fishbein (1967, *cit. in* Rosa, 2008, p. 55) define atitude realçando a sua componente afetiva: “a atitude é uma predisposição aprendida para responder consistentemente, de forma favorável ou desfavorável, a um objecto ou a uma classe de objectos.” Duque (1999) refere que a componente afetiva da atitude é unidimensional, porque se relaciona com a forma como o sujeito social sente ou vivencia a situação como um todo. Duque (1999), reconhece que a grande maioria das investigações produzidas até à data recai, quase unicamente, na componente afetiva, ignorando as outras restantes componentes.

A componente comportamental refere-se à predisposição do indivíduo para a ação, ou seja, é a disposição para reagir perante um objeto atitudinal de modo favorável ou desfavorável. Tal como esclarece Rosa (2008, p.55) “(...) é um ato instrumental realizado face a um objeto”. Borgardus (1931, *cit. in* Rosa, 2008, p. 55) propõe uma definição de atitude onde é enfatizada a componente comportamental: “atitude é uma

tendência para agir a favor ou contra um fator ou um conjunto de fatores ambientais, que desse modo, assumem um valor positivo ou negativo”.

Considerando as três componentes das atitudes Duque (1999) define atitude como um conjunto relativamente estável de sentimentos, predisposições comportamentais face a um objeto atitudinal específico. Compreende-se que as três componentes das atitudes são interdependentes, pois aquilo que o sujeito acredita sobre o objeto atitudinal conjugado com o que sente sobre este vão ter efeito na forma como está predisposto a comportar-se.

Em síntese, e para uma leitura clara, a figura 3 apresenta as diferentes componentes das atitudes.

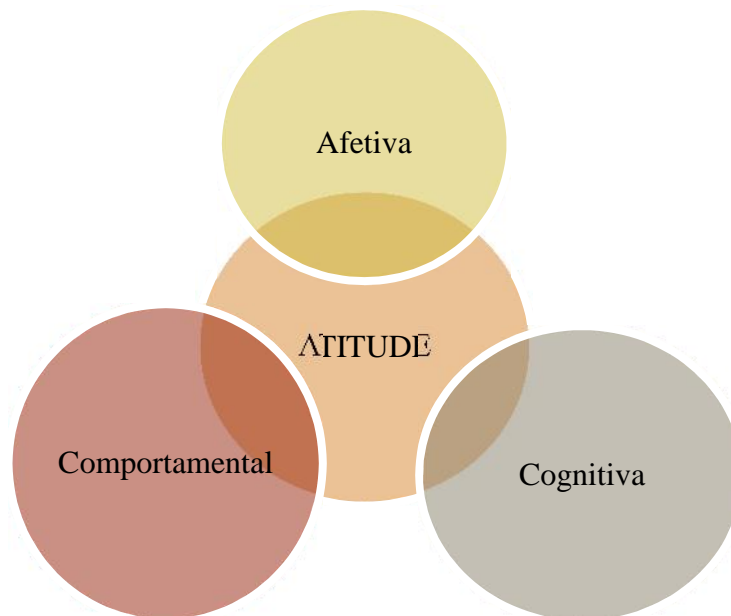


Figura 3 – Modelo tripartida da estrutura das atitudes

Na sua investigação subordinada ao tema “Desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência”, Tanaka (2007) argumenta que as atitudes possuem um caráter instigador, na medida que podem criar um estado de predisposição à ação quando combinadas com determinadas situações. Ou seja, um sujeito simpatizante de um determinado objeto social revela predisposição, para, numa determinada situação, apresentar comportamentos consistentes com a sua cognição e afetos. Deste modo, verifica-se uma coerência entre os componentes que

integram a atitude do sujeito, o que lhe confere, segundo Rodrigues (1971, *cit. in* Tanaka, 2007), a garantia de bons preditores do comportamento expresso. Por este motivo é importante realizar-se investigações sobre as atitudes, porque conhecer as atitudes de um sujeito (educador/ professor do primeiro ciclo) em relação a um objeto atitudinal (a criança com comportamento agressivo) permite, teoricamente antecipar o seu comportamento em relação ao objeto.

Porém, nem sempre existe uma absoluta coerência entre as componentes cognitivas, afetiva e comportamental, se se considerar que existem sujeitos que manifestam uma atitude favorável em relação a um objeto atitudinal, mas na presença do objeto revelam uma atitude contrária à inicial. Tanaka (2007, p. 67) justifica esta inconsistência afirmando que

“(...) nem sempre o comportamento é determinado por aquilo que as pessoas conhecem ou sentem, mas, também pelas normas sociais, pelos hábitos e pelas consequências já produzidas ou esperadas para o mesmo”.

Sendo as atitudes um produto que influencia as respostas individuais aos acontecimentos sociais, é relevante questionar como se formam, o que as caracteriza em termos de estabilidade e mudança.

i.iii. Construção, estabilidade e mudança das atitudes

Quanto à questão da construção das atitudes, é consensual na opinião dos autores revistos que as atitudes não são inatas. Não integram a matriz orgânica do sujeito. São antes adquiridas no processo de socialização, fruto das experiências do sujeito com o objeto da atitude e das interações sociais com as pessoas que exprimem a atitude, constituindo o produto final dos processos cognitivos, afetivos e comportamentais mediante os quais decorrem as experiências do sujeito com o objeto atitudinal. (Shaw & Wrigth, 1967, *cit. in* Rosa, 2008; Duque, 1999; Tanaka, 2007; Mendes, 2009).

Apesar de esta ser uma justificação científica e socialmente aceite para explicar a formação das atitudes, na literatura coexistem abordagens que defendem posições distintas no que à formação das atitudes diz respeito. A primeira abordagem de matriz cognitivista define a atitude pela informação que o indivíduo possui acerca de um determinado objeto. Neste sentido, Fishbein & Ajzen (1975) consideram que a atitude é um trabalho de avaliação de crenças, em que a informação pode ser obtida diretamente, através da experiência pessoal, e indiretamente, através da interação social, ao nível

interpessoal, institucional e mediático. Se se considerar a teoria da aprendizagem social de Bandura, já analisada em capítulos anteriores, percebe-se que a atitude resulta de uma aprendizagem social do sujeito, ou seja, são aprendidas pelo sujeito, fruto da sua exposição a um conjunto vasto de fatores ambientais.

Por outro lado, a abordagem afetiva-emocional afirma que a formação das atitudes resulta de um processo básico, ao qual Zajonc (1968) denomina de efeito da exposição direta. Segundo este autor, a exposição a um mesmo estímulo tende a melhorar a atitude face a esse estímulo, isto é, a maior familiaridade com o objeto conduz ao surgimento de sentimentos positivos face a um objeto inicialmente neutral.

É consensual entre os teóricos que a formação das atitudes tem um papel determinante na construção e preservação da identidade de um grupo, na integração dos indivíduos nos grupos sociais e na manutenção do *status quo*.

Relativamente à questão da estabilidade e mudança de atitude Duque (1999) refere que as atitudes são relativamente instáveis, e por isso, facilmente modificáveis. Também Rosa (2008) concorda que a atitude está sujeita a sofrer alterações ao longo do tempo, desde que haja modificações nas suas componentes (cognitiva, afetiva e comportamental). Assim, quanto menor for o sentimento e o conhecimento acerca do objeto da atitude, mais facilmente se desencadeia uma mudança de atitude. O facto do objeto da atitude não integrar as experiências próximas e imediatas do sujeito constitui um facilitador da mudança de atitude.

No contexto da agressividade, este autor refere que tanto a componente cognitiva como a afetiva poderão sofrer modificações por influência de experiências anteriores de agressão ocorridas durante o exercício profissional. Acrescenta ainda que os atos públicos de agressividade têm um impacto na opinião pública, e conseqüentemente influenciam as atitudes dos sujeitos enquanto membros da comunidade.

Sendo as atitudes um produto cognitivo tão comum será no ponto seguinte, analisado à luz do conhecimento disponível, na sua estrutura e funções.

i.iv. Estrutura e funções das atitudes

Mendes (2009, p.24) resume as funções das atitudes afirmando que “a função das atitudes é facilitar a adaptação do indivíduo ao ambiente.” Todavia, da pesquisa efetuada sobressai que as atitudes ocupam um universo mais abrangente no que às suas funções diz respeito. Assim, é consensual entre a maioria dos teóricos que às atitudes

são reconhecidas as funções expressivas, que se traduzem na capacidade do sujeito manifestar as suas opiniões e pensamentos sobre o que considera certo ou errado; de conhecimento, que nos permite construir categorias de informação acerca do objeto da atitude; ego-defensivas, as quais protegem o sujeito dos seus medos, rejeições e limitações; de ajustamento social, que auxiliam o sujeito a definir a sua identidade e as suas crenças e instrumentais, que determinam que o sujeito faça escolhas relativamente a aspetos positivos (i.e. que o fazem atingir os seus objetivos) e negativos (i.e. que lhe causam bloqueios).

Para além destas, outros teóricos reconhecem às atitudes funções motivacionais, cognitivas, sociais e comportamentais.

Reportando-se às funções motivacionais, Katz (1960, *cit. in* Mendes, 2009) afirma que a função da atitude é satisfazer as necessidades psicológicas do sujeito, de natureza expressiva e adaptativa. As necessidades expressivas estão associadas à expressão por parte do sujeito do seu código de valores e de identidade. Por sua vez as necessidades adaptativas estão relacionadas com o sentimento de gratificação, ou seja, o sujeito desenvolve atitudes favoráveis face a objetos de atitude gratificantes e desfavoráveis face a objetos frustrantes.

Nas funções cognitivas da atitude Rodrigues (1998, *cit. in* Mendes, 2009) sublinha que é necessário que o sujeito tenha uma representação cognitiva do objeto (i.e. uma opinião, crença ou ideia) para que possa formar uma atitude sobre o mesmo. Assim, estas referem-se à influência das atitudes na forma como o sujeito processa a informação, sendo determinadas por dois princípios gerais: o princípio do equilíbrio e o princípio da redução da dissonância. O princípio do equilíbrio, proposto por Heider (1970, *cit. in* Mendes, 2009) traduz-se na forma como o sujeito percebe o mundo em que vive e nas relações positivas ou negativas que estabelece com o objeto da atitude. O princípio da dissonância cognitiva proposto por Festinger (1957, *cit. in* Mendes, 2009) consiste na necessidade que cada sujeito sente em encontrar consonância entre as diferentes cognições que possui acerca do mesmo objeto atitudinal. Isto é, este princípio pretende explicar a relação entre a atitude e o comportamento, consistindo na incompatibilidade percebida pelo sujeito entre duas ou mais das suas atitudes ou entre o seu comportamento e as suas atitudes. Uma das implicações da dissonância cognitiva consiste na probabilidade de poder ocorrer uma mudança de atitude ou de comportamento.

Quanto às funções sociais referem-se à influência da posição dos outros na formação das atitudes do sujeito, condicionada por aspetos como a identificação com o grupo e a diferenciação intergrupala.

Por fim as funções comportamentais das atitudes estão relacionadas com a orientação para a ação. Isto é, as atitudes são possíveis preditores do comportamento em relação ao objeto da atitude. É neste contexto que Fishbein e Azjen (1975) propõem a Teoria da Ação Refletida, que assenta nos seguintes pressupostos: todo o comportamento é uma escolha ponderada entre várias tentativas e o melhor preditor comportamental será a intenção comportamental. Esta é uma teoria à qual se pretende dedicar um olhar mais pormenorizado no subcapítulo seguinte, dedicado à avaliação das atitudes.

ii. Avaliação das atitudes

Para que as atitudes possam contribuir para a compreensão, conhecimento, predição e controlo do comportamento são necessários instrumentos que as possam medir de forma fidedigna e cientificamente válida.

Todavia, as atitudes, segundo os preceitos psicológicos, não são objeto de avaliação direta, o que significa que a sua medição faz-se a partir de inferências obtidas através das respostas dos sujeitos sociais, seja de forma verbal, em que o sujeito expressa os sentimentos em relação ao objeto, seja mediante a execução de uma tarefa que inclua um instrumento relacionado com o objeto atitudinal (Krech, et al, 1973; Cook & Selltitz, 1976; *cit. in* Tanaka, 2007).

Dos diferentes instrumentos cientificamente aceites para avaliar as atitudes, as escalas são dos instrumentos utilizados com maior frequência no conhecimento das atitudes. Segundo Tanaka (2007) as escalas podem ser aplicadas concomitantemente num elevado número de indivíduos, sendo compostas por um conjunto de afirmações ou enunciados em que a atitude em relação a um determinado objeto se expressa num *continuum* de favorabilidades/desfavorabilidades (Shaw & Wright, 1967, *cit. in* Tanaka, 2007). A literatura demonstra que as escalas mais utilizadas são a de intervalos iguais ou de comparação aos pares de Thurstone; a de avaliações de soma de Likert; a de distância social de Borgadus; a de diferencial semântico de Osgood, Suci e Tannenbaum e a escala cumulativa de Gutman (Kretch, et al. 1973; Gil, 1999; *cit. in* Tanaka, 2007).

No contexto da agressividade, a pesquisa efetuada mostra que não se conhecem escalas aferidas para avaliar as atitudes dos profissionais de educação perante o comportamento agressivo da criança manifestado em contexto de sala de aula. A este propósito, Rosa (2008) salienta que se verifica em Portugal uma inexistência de instrumentos de medida adequados ao estudo da problemática da agressividade, o que dificulta o processo de prevenção e intervenção adequados.

Contudo, Jansen e seus colaboradores (2005) desenvolveram e aferiram a escala ATAS (Attitudes Toward Agression Scale), inicialmente designada por POAS (Perception of Agression Scale), destinada à avaliação das atitudes dos profissionais de saúde face a comportamentos agressivos. Tratando-se de uma escala de autoavaliação, Nijman (2006, *cit. in Rosa, 2008*) afirma que contrariamente às escalas de observação, as escalas de autoavaliação têm uma importância fundamental na determinação das percepções e atitudes dos indivíduos sobre o comportamento agressivo.

A escala ATAS (Attitudes Toward Agression Scale) foi validada num estudo comparativo internacional realizado em cinco países (Holanda, Inglaterra, Suíça, Alemanha e Noruega), tendo como base teórica a Teoria da Ação Refletida (Fishbein e Ajzen, 1975), a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) e a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1999). Em relação às componentes das atitudes, a ATAS afere as componentes cognitivas e afetivas dos sujeitos relativamente ao objeto da atitude.

Quanto às suas características psicométricas é composta por dezoito proposições que os sujeitos identificam como definições relevantes de agressão, apresentadas sob a forma de uma escala de tipo Likert, variando as opções de resposta de 1- “discordo totalmente”, à qual é atribuída uma pontuação de 1, até 5 – “concordo totalmente”, com atribuição de pontuação 5. A escala compreende cinco tipos diferentes de atitudes medidos pelas seguintes subescalas ou dimensões:

- i) **Atitude ofensiva** – agressão vista como comportamento nocivo, desagradável e inaceitável, incluindo a agressão verbal (7 itens);
- ii) **Atitude comunicativa** – agressão vista como um sinal resultante de um sentimento de inferioridade do sujeito agressor, visando aprofundar a relação com outro (i.e. figura de autoridade) (3 itens);

- iii) **Atitude destrutiva** – agressão vista como indicador de ameaça, ato de violência ou dano físico (3 itens);
- iv) **Atitude de proteção** - agressão vista como forma de proteção ou defesa do espaço físico e emocional (3 itens);
- v) **Atitude intrusiva** – agressão vista como intenção de ferir ou causar danos aos outros (3 itens).

A fiabilidade das cinco dimensões da escala ATAS varia de .62 a .86 e a validade convergente dos itens de cada uma das cinco subescalas é $\geq .52$.

Posteriormente, Rosa (2008) procedeu à validação e adaptação cultural da escala para a população portuguesa, no âmbito de um estudo sobre a violência em contexto psiquiátrico. Consequentemente, foram introduzidas algumas alterações à ATAS original. O autor procedeu à tradução da versão original para a língua portuguesa, com recurso a tradutor bilingue. Neste processo, foram substituídas e alteradas palavras e expressões a fim de tornar o instrumento mais adequado ao contexto linguístico e cultural português. Relativamente às qualidades psicométricas da escala, nomeadamente a validade e fidelidade, o autor procedeu à análise fatorial com solução rotação ortogonal *varimax*, calculou o coeficiente *Alpha* de Chronbach, procedeu à análise multivariada (análise de regressão) e análise univariada (Modelo Linear Geral). De sublinhar que quanto à validade do constructo a solução encontrada por Rosa (2008), ou seja, quatro dimensões ou subescalas, não replica a original de Jansen e seus colaboradores (2005) que apresenta cinco dimensões. Assim, a atitude ofensiva é composta por dez itens da escala (1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 14, 15, 16) e explica 25,28% da variância; a atitude destrutiva agrega três itens (9,12,13) e explica 10,72% da variância; a atitude comunicativa integra três itens da escala (2, 6, 17) e explica 10,22% da variância e a atitude de proteção agrega dois itens (10,18) e explica 8,54% da variância, perfazendo um total de 54,76% da variância. Verifica-se que a “atitude intrusiva” não consta na escala adaptada por Rosa (2008). O autor explica esta decisão argumentando que os itens da subescala “atitude intrusiva” foram integrados na subescala “atitude ofensiva”, porque os termos “ofensa” e “intrusão” são conceitos próximos, que na escala original integram itens referentes a uma perspectiva negativa da agressão. A fidelidade das quatro subescalas varia entre .554 e .869, o que segundo Rosa (2008) não se distanciam muito da versão original.

A análise da validade e fidelidade inerentes ao processo de validação/adaptação determinou que a escala ATAS, em português EAPA (Escala de atitudes perante a agressão), constitui um instrumento que reúne indicadores satisfatórios de precisão e de validade, podendo ser útil no estudo e identificação das atitudes face ao comportamento agressivo, contribuindo, inclusivamente, para o desenvolvimento de modelos de intervenção face à agressão e na identificação de necessidades de formação ao nível da prevenção e intervenção/atuação dos profissionais perante o comportamento agressivo.

A escala ATAS ou EAPA, na versão portuguesa, tem por base três teorias explicativas das atitudes (i.e. Teoria da Ação Refletida, Teoria do Comportamento Planeado, Teoria da Aprendizagem Social), as quais serão analisadas sob o ponto de vista teórico.

A Teoria da Ação Refletida proposta por Fishbein e Ajzen (1975) postula que o comportamento é determinado pela intenção de o realizar, sendo esta influenciada pela atitude e pela norma subjetiva. Fishbein e Ajzen (1975, *cit. in* Mendes, 2009, p.30) definem o conceito de atitude como sendo “uma predisposição aprendida para responder consistentemente a um determinado objeto psicológico de forma favorável ou desfavorável”. Este modelo, de carácter intuitivo, prevê que a grande maioria dos comportamentos sociais (onde se inclui a agressividade) estão sob o controlo volitivo, e em consequência a intenção comportamental é o determinante imediato e o melhor preditor desse comportamento, ou seja, a atitude perante um objeto é um fator preditivo do comportamento. Assim, a Teoria da Ação Refletida aplica-se somente ao comportamento voluntário, isto é, aquele que a pessoa possui total controlo, não estando sujeito a impedimentos externos ou internos. Nesta teoria a intenção comportamental é um fator da motivação individual, indicando que o sujeito está disposto a agir de determinada forma durante um determinado período de tempo. Porém, a intenção é mediada pela atitude específica (i.e. a avaliação individual positiva ou negativa relativamente à concretização de um determinado comportamento) e pela norma subjetiva (i.e. pressões sociais, o que os outros esperam do nosso comportamento). Mendes (2009) resume esta abordagem afirmando que um indivíduo tem fortes intenções de realizar um determinado comportamento se o avaliar positivamente e acreditar que os outros consideram que o deve realizar.

Em síntese, a figura 4 explica a Teoria da Ação Refletida estabelecida por Fishbein e Ajzen (1975).

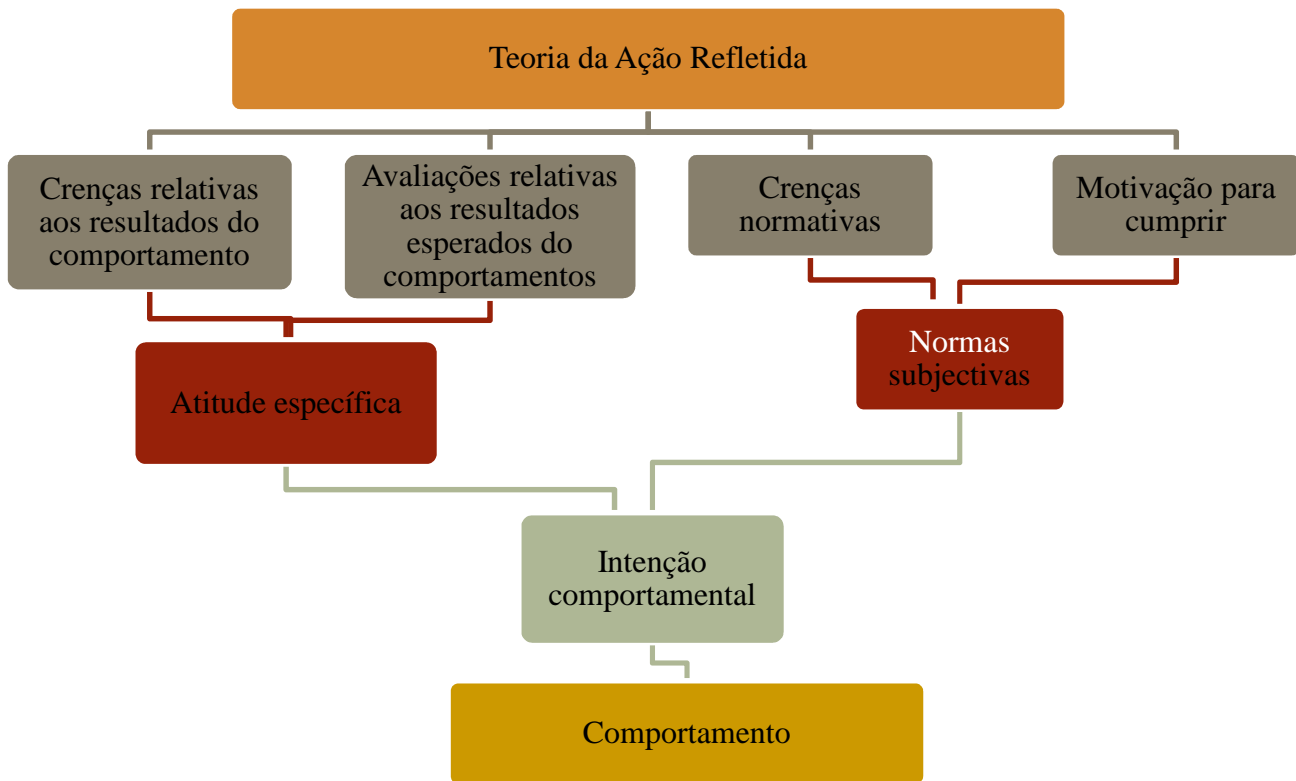


Figura 4 – Teoria da Acção Refletida de Fishbein e Ajzen (1975)

A Teoria do Comportamento Planeado ou da Ação Planeada de Ajzen (1991) consiste numa extensão ou uma nova versão da Teoria da Ação Refletida. Na TAP (i.e. Teoria da Ação Planeada) é introduzida uma nova variável, o controlo comportamental percebido, que consiste na crença que o sujeito possui sobre a facilidade ou dificuldade em desempenhar determinado comportamento. Assim, o controlo comportamental percebido influencia a intenção e conseqüentemente a atitude específica e a norma subjetiva, podendo, segundo alguns investigadores mencionados por Mendes (2009), influenciar o comportamento, por exemplo quando o indivíduo percebe que possui controlo sobre o desempenho do comportamento. Isto significa que quanto mais positiva é a atitude e a norma subjetiva e quanto maior é a percepção de controlo de comportamento, maior é a probabilidade do sujeito vir a realizar este comportamento (Rivis, et al.,2006, *cit. in* Mendes, 2009). Ajzen (1991) pretende, deste modo, destacar os comportamentos que não estão completamente sob o controlo volitivo, em que as ações do indivíduo estão sujeitas a interferências externas e internas. Por interferências

externas entendem-se as influências sociais conceptualizadas em termos da pressão percebida pelo sujeito para realizar ou não um comportamento. Por outro lado, as interferências internas resumem-se à influência pessoal conceptualizada em termos da avaliação que o sujeito faz de um comportamento (atitude) e o grau de controlo (facilidade ou dificuldade) que acredita ter sobre a sua realização (controlo de comportamento percebido).

Duque (1999) ilustra aquelas que são consideradas as linhas orientadoras da Teoria do Comportamento ou Ação Planeado dando o seguinte exemplo: se um sujeito não é fumador, é porque ele tenciona não fumar e as suas intenções são influenciadas pelas suas atitudes positivas em relação a uma vida saudável ou a atitudes negativas em relação ao fumo, bem como pela sua consciência da pressão social para não fumar. Por outro lado, as suas atitudes são influenciadas pelas suas crenças sobre os resultados de não fumar, pela sua avaliação destas crenças, mas também a sua estimativa de que fumar entrará em conflito com o seu desejo de não fumar e a sua reação emocional de repugnância, que conseqüentemente agirá diretamente sobre as suas intenções relativas ao fumo. O facto de o sujeito estar susceptível às pressões sociais também poderá influenciar as suas crenças, ou seja, ele manterá o comportamento de não fumador se acreditar que as pessoas que o aceitam esperam que ele não fume.

Uma das principais contribuições da TAP situa-se ao nível da compreensão do binómio atitude-comportamento. A intenção comportamental é entendida como um estado de prontidão para realizar um determinado comportamento. Esta prontidão para agir materializa-se quando é pedido ao sujeito que indique em que medida concorda ou discorda de frases como “vou realizar o comportamento”, “tenciono realizar o comportamento” e “vou tentar realizar o comportamento” (Fishbein, 2004, *cit. in* Mendes, 2009). Isto demonstra que apesar de não haver uma relação linear entre intenção comportamental e o comportamento, a primeira pode ser utilizada como uma medida próxima da segunda (Mendes, 2009). Na verdade, a probabilidade da ocorrência de um comportamento aumenta quando há uma forte intenção de o realizar aliado ao facto do sujeito apresentar as competências necessárias e de não existirem comprometimentos ambientais, ou seja, interferências externas.

A figura 5 explicita o funcionamento da Teoria do Comportamento ou Ação Planeado (a)

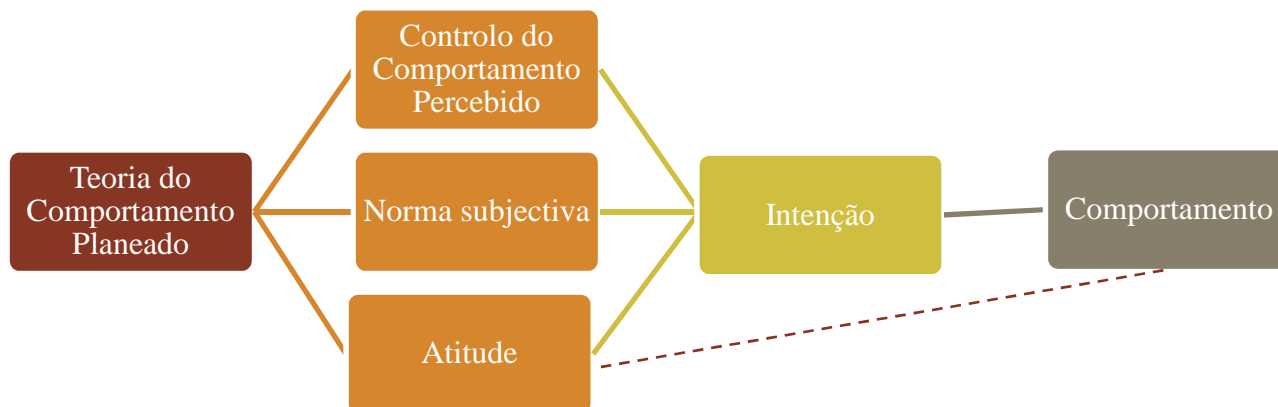


Figura 5 – Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991)

Relativamente à Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1999), analisada no capítulo I referente à compreensão teórica da agressividade, é de relembrar que este paradigma, de inspiração behaviorista, afirma que o sujeito pode adquirir um novo comportamento a partir da observação de um modelo, através de um processo ao qual Bandura (1999) designa por modelação, que envolve três componentes: observação, imitação e a integração. Assim, o sujeito aprende observando o comportamento dos outros, imitando-o e passando, posteriormente a integra-lo no seu quadro de respostas. Neste processo, o autor realça o papel do reforço, distinguindo o reforço direto, ou seja, aquele que é recebido pelo sujeito após ter observado e imitado um comportamento, do reforço vicariante, aquele que é recebido do modelo. Nas suas investigações, o autor concluiu que bem mais que o reforço direto, o que determina a realização de um comportamento é a expectativa do reforço ou reforço vicariante. Isto indica que as probabilidades de um sujeito imitar um comportamento aumentam se houver da sua parte a expectativa de que tal produzirá recompensas ou reforço. Outro aspecto que importa destacar prender-se com a importância que processos como a atenção, retenção, motivação e o sentido de auto-eficácia são tidos por Bandura como essenciais na realização efetiva do comportamento aprendido. Constata-se que existem semelhanças entre o conceito de auto-eficácia e o conceito de controlo comportamental percebido, apresentado por Ajzen (1975), já que ambos implicam o reconhecimento das crenças

peçoais quanto às capacidades para desempenhar um determinado comportamento e atingir um determinado resultado.

A figura 6 sintetiza os princípios que fundamentam a Teoria da Aprendizagem Social.



Figura 6 – Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1999)

Conclui-se dos pressupostos teóricos nos quais assenta a escala de auto-avaliação ATAS, que a análise dos dados que este instrumento permite recolher terá de ser realizada à luz dos paradigmas anteriormente descritos.

iii. Atitudes face à agressividade

Embora a agressividade seja um fenómeno amplamente estudado, existem questões de investigação relacionadas com este constructo, ao que se sabe, ainda não foram empiricamente pesquisadas, bem como variáveis que não foram testadas. Com efeito, na pesquisa bibliográfica efetuada constatou-se que existe, no plano nacional e internacional, uma escassez de estudos em torno da problemática das atitudes dos docentes perante a agressividade infantil em contexto de sala de aula e da sua implicação nos comportamentos agressivos aí observados. Neste enquadramento, Souza (2008) afirma que são muitos os investigadores que se têm dedicado ao estudo de questões atinentes à identificação e análise dos comportamentos que os professores consideram agressivos, porém são insuficientes os estudos que focam a implicação dos

professores nos conflitos observados em sala de aula, a avaliação da intervenção perante estes comportamentos, para além das suas atitudes. Por estes motivos, considera-se que esta questão constitui um tema que não mereceu o destaque necessário, na certeza de que a sua investigação é determinante tanto para a compreensão do fenómeno da agressividade em contexto de sala de aula, quanto para o investimento em modelos de prevenção e remediação, capazes de dotar os docentes das ferramentas necessárias para atuar adequadamente perante o fenómeno da agressividade.

É incontornável o facto de que existe um conjunto notável de investigações que objetivaram compreender a problemática da agressividade focalizada no indivíduo, em particular na criança, em que foram atestadas e analisadas variáveis como o meio socioeconómico de origem, género, idade, exposição a fatores de risco, relações interpares e com figuras de autoridade (entre as quais os docentes), (in)sucesso académico e tipos de agressividade mais observados. Também, por outro lado, foram produzidas investigações que centraram o seu objeto de estudo em temas como as funções, conceções e perceções do professor face aos problemas da indisciplina, violência, bullying e outros comportamentos de risco, entre os quais a agressividade, o papel docente no desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, questões relacionais da profissão docente, questões atinentes às carências formativas sentidas pelos docentes no que concerne à gestão de situações de agressividade em contexto escolar; havendo, neste âmbito, alguns estudos que geraram conhecimento científico sobre práticas de prevenção e remediação do docente perante comportamentos agressivos dos alunos em contexto escolar. Os diversos estudos pesquisados são consensuais em termos de conclusões quanto ao fato de que a escola, em particular o professor, com a sua função socializadora, constituem fatores de proteção quanto à emergência e manifestação precoce de comportamentos agressivos não adaptativos em crianças expostas a ambientes de risco (Conte, 1997, *cit. in* Silva & Del Prette, 2003; Lisboa, 2001; Silva, 2008; Haggerty et al., 1996, *cit in* Lisboa, 2001; Pianta et ally.1992, 1998, 2005, *cit in* Picado, 2009; Blaya, 2006, *cit in* Avezel, 2010)

Dos estudos pesquisados apenas dois focam a problemática das atitudes face à agressividade, designadamente o estudo de Souza (2008) e de Rosa (2008).

Souza (2008) desenvolveu uma investigação qualitativa sobre a problemática “Agressividade infantil no ambiente escolar: conceções e atitudes do professor”. Teve por objetivo analisar as conceções e atitudes dos professores quanto à expressão da

agressividade infantil, identificar comportamentos considerados agressivos pelos professores, identificar estratégias adotadas na gestão de situações de conflito e formas de controlo consideradas adequadas. A população alvo foi constituída por quinze professores a lecionar numa escola de ensino fundamental na região periférica de São Paulo, Brasil, submetidos a uma entrevista semiestruturada, sendo posteriormente, na análise dos dados constituídas duas categorias. A primeira categoria correspondeu às concepções dos professores sobre a agressividade infantil no ambiente escolar, estratégias de intervenção adotadas e o papel da escola na prevenção de condutas agressivas, enquanto a segunda categoria correspondeu à avaliação dos professores sobre vinte crianças encaminhadas para o atendimento em função de queixa de agressividade manifestada pelos professores.

Os resultados do estudo mostram que 93% dos entrevistados referiu já ter experienciado situações de comportamento agressivo não adaptativo em contexto de sala de aula, sendo que 87% enquadram a agressão física entre alunos e o comportamento desafiador face ao professor como sendo um comportamento agressivo. Em relação às estratégias de intervenção 47% dos professores manifestam a preocupação em compreender a causa do comportamento e tentar resolve-lo, embora sejam adotadas outras estratégias como sejam o contacto com os pais (27%), a mudança de turma (20%) e a intervenção dos órgãos de gestão da escola (20%). Face a estes resultados, em particular, Souza (2008, p. 841) constata que as manifestações de agressividade da criança “(...) despertam nos professores não apenas sentimentos dolorosos ou destrutivos, mas também preocupações, o que reflete uma atitude ambivalente”. 53% dos professores caracterizam o professor agressivo como sendo aquele que mantém uma postura egoísta, agredindo verbalmente os alunos, o que equivale a uma atitude agressiva face aos comportamentos agressivos manifestados pelos alunos. A este propósito, Souza (2008) recorre à posição de Tricoli (2002), fundamentando a afirmação de que os docentes que manifestam uma atitude agressiva face aos comportamentos não adaptativos dos seus alunos inspiram nestes comportamentos semelhantes. Logo, após um período de convivência, os alunos adotam atitudes tão agressivas como aquelas observadas e manifestadas pelo professor ou então poderão manifestar comportamentos de retraimento, em virtude do medo da punição. Estes resultados são compatíveis com a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1999), que postula que a aprendizagem (de comportamentos e atitudes) decorre de um

processo de modelação, ou seja, da observação e imitação de um modelo. Das 75% crianças identificadas como sendo agressivas, os docentes atribuíram como causa a exposição a fatores de risco ambientais, como seja a exposição a modelos parentais desajustados.

No entanto, a investigação desenvolvida por Souza (2008) expõe algumas limitações no alcance das suas conclusões. Desde já o facto de seguir um paradigma qualitativo, com um grupo de participantes que se entende ser reduzido atendendo à complexidade da problemática em estudo, que dificulta a generalização dos resultados obtidos, os quais são subjetivos e não representativos das atitudes dos professores perante o fenómeno estudado. Por outro lado, embora trate a questão das atitudes dos professores perante a expressão da agressividade, neste estudo verifica-se que há poucos resultados referentes àquele constructo (i.e. as atitudes). Alias, o instrumento utilizado pela autora (entrevista semiestruturada), adequado ao paradigma metodológico seguido, é um instrumento deficiente para aferir atitudes, pois, para muitos autores, as “escalas de atitudes são dos instrumentos utilizados com maior frequência”, pois permitem uma avaliação das atitudes fidedigna, objetiva e cientificamente válida (Rosa, 2008). Neste sentido, pretende-se na presente dissertação aprofundar e acrescentar conhecimento científico sobre o problema das atitudes dos docentes perante a agressividade infantil manifestada em contexto escolar, desenvolvendo uma investigação de carácter exploratório e correlacional, suportada metodologicamente de forma diferente num contexto geográfico, sócioeconómico, cultural e temporal diferente. O universo alvo e a amostragem procurarão garantir uma maior representatividade.

O estudo de Rosa (2008), referenciado aquando da análise da escala de autoavaliação das atitudes ATAS pretendeu traduzir, validar e adaptar culturalmente a escala supramencionada. Em simultâneo, o estudo objetivou determinar a perceção que os enfermeiros tinham sobre as suas atitudes perante pacientes violentos e relacionar a variação das atitudes dos enfermeiros perante a agressão com alguns dados socio-demográficos. Em termos de questões de investigação o estudo pretendeu determinar que fatores poderão ser considerados como preditores dos diferentes tipos de atitudes perante a agressão e até que ponto as características pessoais dos enfermeiros e algumas características do ambiente explicam os resultados obtidos aplicando a ATAS.

Os resultados obtidos evidenciam que 68,4 % da amostra nunca recebeu formação em metodologias para lidar com a agressão. Em termos de intervenção, 73,4% dos

enfermeiros recorre a medidas restritivas para controlar situações de agressão. Outros dados significativos do estudo indicam que o facto dos intervenientes na amostra possuírem um horário por turnos e usarem regularmente medidas restritivas constitui um fator preditivo da identificação com uma atitude ofensiva; ter maior experiência profissional é fator preditivo da identificação com uma atitude comunicativa e finalmente, ser do género masculino prediz a identificação com uma atitude de proteção. Em suma a forma como os enfermeiros lidam com a agressão é influenciada pelas suas atitudes perante o comportamento.

Embora tenha contribuído para a produção de saber científico acerca do fenómeno da agressão, em particular no que concerne à adaptação e validação de uma escala para avaliar as atitudes perante a agressão, as conclusões do estudo de Rosa (2008) apresentam algumas limitações por utilizar uma amostra não probabilística e de pequena dimensão, constituída por cento e cinquenta e oito enfermeiros a prestar cuidados em unidades psiquiátricas, o que resulta em dúvidas quanto à representatividade dos resultados obtidos a nível nacional.

O autor refere que a agressividade não é um fenómeno exclusivo dos profissionais de saúde, pois outros profissionais também lidam diariamente com este fenómeno, para além de sugerir a aplicação da escala ATAS a diferentes tipos de população, grupos profissionais com características demográficas diferentes, bem como a avaliação da relação da ATAS com outras variáveis. Neste contexto, é cientificamente válido aferir-se quais as atitudes dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo perante a agressividade infantil não adaptativa, dada a existência de estudos empíricos nacionais e internacionais que comprovaram que a agressividade é um problema grave e atual que atinge de modo significativo a classe docente (Anser, et al., 2003; Nunes, et al., 2004; Lisboa, 2005; Raimundo, 2005; Luizzi, 2006; Ochoa, et al., 2007; Andrade, 2007; Gequelin & Carvalho 2007; Ribeiro, 2007; Loverna, 2008; Souza, 2008; Picado & Rose, 2009; Stolfi, 2009; Velez, 2010; Morais, 2011).

O facto da Teoria da Ação Reflectida defender que a atitude perante um objeto atitudinal (pessoa ou acontecimento) é um forte preditor do comportamento, sendo que no contexto da agressividade a criança agressiva é o objeto da atitude e a forma como os docentes atuam perante a agressão é o comportamento a ser predito, acrescido do facto de que (Coelho, 2012, p. 180)

“As atitudes (sejam positivas ou negativas) que os docentes manifestem estarão directamente relacionadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos das futuras gerações”

justificam sob o ponto de vista social, científico e pedagógico aferir se as atitudes dos docentes (i.e. educadores de infância e professores do primeiro ciclo) perante a agressividade influenciam os comportamentos agressivos dos alunos em contexto escolar, atendendo à escassez de conhecimento existente sobre a problemática.

3. Enquadramento da agressividade em contexto escolar

“A escola não é neutra na produção das situações de violência
cuja emergência por vezes favorece”

(Blaya, 2008, *cit. in* Barros, 2010, p. 40).

i. Funções da escola e do professor na sociedade atual

Durante algum tempo, a escola foi concebida como uma instituição curricular, cuja função consistia na organização e instrução de saberes académicos tidos como fundamentais e necessários para a formação do indivíduo, objetivando a sua integração social e o seu desenvolvimento pessoal (Roldão, 2005, *cit. in* Rocha, 2010). Todavia, tal como refere Alarcão e Tavares (2007, *cit. in* Rocha, 2010, p. 11) “ (...) as escolas são sistemas abertos. Encontram-se em constante interação com o ambiente que as rodeia”. Daqui depreende-se que a escola não é uma instituição estanque, pois sofre os efeitos das transformações que ocorrem na sociedade, o que em consequência se traduz no alargamento das suas funções. É neste contexto que Esteves (2002, *cit. in* Rocha, 2010) salienta que a escola e os professores viram as suas funções serem irreversivelmente alteradas e alargadas, pois a sua função primordial, ou seja, a lecionação de conteúdos programáticos com vista à formação académica do indivíduo, perdeu o lugar de destaque na linha das prioridades, cedendo-o à educação do indivíduo. Para além de ser responsável pela instrução académica, a sociedade passou a exigir à escola responsabilidade institucional e cívica. Nessa linha, Alarcão e Tavares (2007, *cit. in* Rocha, 2010, p. 12) afirmam que

“ (...) é solicitado à escola que apresente um projecto específico e contextualizado histórico, geográfico, sócio- culturalmente e que se responsabilize pelo seu cumprimento e crie ferramentas capazes de o avaliar, tendo em vista a sua qualidade”

Nesta linha, Pombo (2003) reconhece que foram atribuídas novas responsabilidades educativas à escola, o que conduziu ao abandono decisivo da

indicação inscrita na sua origem etimológica, ou seja, “(...) o ensinar, transmitir às novas gerações o património científico, artístico e filosófico construído pelas gerações anteriores” (Pombo, 2003, p. 17). A autora (2003) afirma que a escola está desorientada e sufocada, porque é-lhe exigido que se comprometa com responsabilidades educativas que desde sempre pertenceram à família, e que a transferência de novas funções educativas para escola, impede-a de cumprir a sua verdadeira e insubstituível função de ensinar. Porque lhe é vedada a função de ensinar, a escola não consegue cativar os alunos, favorecendo, deste modo, fenómenos como o desinteresse e o abandono escolar.

A massificação do ensino e o conseqüente alargamento da escolaridade obrigatória em muito contribuíram para a ampliação e diversificação das funções da escola, provocando um conjunto de debates e reflexões (Rocha, 2010). Estrela (1997, *cit. in* Gequelin & Carvalho, 2007) atribui à escola funções como a transmissão do saber e da cultura, com vista à preparação do indivíduo para desempenhar um papel ativo na sociedade, numa lógica de igualdade de oportunidades. Também Alonso (2004, *cit. in* Rocha, 2010, p. 13) reconhece que à escola compete

“ (...) preparar os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo actual, dando um sentido às aquisições e desenvolvendo atitudes adequadas”.

Silva (2004) refere que uma das suas funções consiste em desenvolver o pensamento reflexivo dos alunos, auxiliando-os a construir uma compreensão coerente da realidade. Ainda segundo a autora, cabe à escola promover a socialização e o desenvolvimento de valores como a solidariedade, o respeito, a honestidade, a responsabilidade e a convivência, valores que na atualidade são ignorados, cabendo à escola resgatá-los.

Quanto ao professor, segundo Rocha (2010, p. 1) “(...) é o rosto mais visível do sistema educativo”, e como tal são-lhe exigidas novas responsabilidades em função das novas exigências impostas pela sociedade atual. Estrela (2001, *cit. in* Rocha, 2010, p. 22) considera que as áreas de intervenção do professor têm vindo a aumentar, uma vez que

“O professor terá de ser, entre muitas coisas, e sem atender ao seu estado de desenvolvimento profissional, educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e instituições, inovador, investigador, agente de mudança social (...)”.

Para além disso, exigem-lhe competências relacionais como um requisito para fazer face à multiplicidade e complexidade das relações pedagógicas que estabelece com os alunos. Ainda na opinião desta autora (Estrela, 2002, *cit. in* Barros, 2010, p. 76)

“O papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor de conhecimentos para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno”.

Outro aspeto que merece reflexão prende-se com a massificação do ensino e seus efeitos nas funções da escola. De facto a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas abriu a escola a todo o tipo de alunos “os mais difíceis, os menos interessados, os mais agressivos, os que recebem maus-tratos dos pais, jovens que se drogam e prostituem” (Rocha, 2010, p. 13). O novo *status quo* implicou um conjunto de reajustamentos que a escola teve de efetuar, no sentido de dar resposta adequada à cultura, aos rituais, às normas e práticas dos alunos, que em muitos aspetos se distanciam das que estão legalmente definidas para o universo educativo (Abreu, 1998, *cit. in* Sousa, 2005).

Alguns autores, ancorados na Teoria da Reprodução Social de Bourdieu e Passeron (1975), advogam que a escola ainda não foi capaz de reajustar-se às mudanças produzidas na sociedade atual, não sendo capaz de dar uma resposta eficaz às novas exigências que lhe são feitas, provocando um desfasamento entre as expectativas da escola e dos alunos. Segundo Abreu (1998, *cit. in* Sousa, 2005) a escola está concebida de forma a assegurar a transmissão de conhecimentos e a classificação dos alunos, relegando para segundo plano a sua função socializadora. Ao fomentar uma cultura livresca e classificativa, a escola favorece a exclusão daqueles que não conseguem responder à cultura escolar.

Estudos sociológicos demonstram que a função socializadora da escola não tem sido eficaz. Apontam a *pari passu* a ineficácia da escola na inclusão das novas gerações na sociedade, evidenciando fragilidades ao nível da transmissão de valores, habilidades cognitivas e da preparação para a vida pessoal e coletiva. Consequentemente, a escola perde o sentido para muitos dos seus alunos, transformando-se num alvo de depredações e palco de agressões verbais e físicas, deixando de ser respeitada por aqueles que a fazem (Mello, 1996; Peralta, 1997; Sposito, 2001; 2004; *cit. in* Andrade, 2007).

De acordo com a Teoria da Reprodução Social proposta por Bourdieu e Passeron (1975), a escola não resolve os problemas sociais, mas reforça-os na medida em que

reproduz internamente relações de poder em relação às elites, ou seja, as suas teorias e práticas favorecem a reprodução da cultura dominante (*cit. in* Stival & Fortunato, 2008). A escola ignora as diferenças socioculturais advindas da massificação do ensino, promovendo manifestações e valores culturais das classes sociais dominantes. Desta forma, para alguns alunos, a escola é encarada como uma continuidade da família e da sua prática social, havendo uma identificação positiva entre os seus respetivos universos, enquanto outros precisam de interiorizar a conceção do mundo dominante (Stival & Fortunato, 2008). De acordo com a referida teoria, para os alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas, a escola representa uma rutura com os seus valores e saberes de referência, os quais são ignorados, desrespeitados e desconstruídos pela escola. É colocado em causa o princípio da diferenciação. A este propósito Formosinho (2009, *cit in* Rocha 2010, p. 12) argumenta que

“Perante as funções da escola de massas, como qualquer outra organização complexa, só podem ser exercidas na sua plenitude, se encarar a diferenciação, de modo a poder oferecer aos seus alunos os serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades”.

Outra questão que nos parece essencial na Teoria da Reprodução Social prende-se com o facto de basear-se no conceito de violência simbólica. Para Bourdieu e Passeron (1975, *cit. in* Stival & Fortunato, 2008, p. 3), “(...) toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário”. A arbitrariedade materializa-se na apresentação e reprodução da cultura dominante como cultura geral, e na desvalorização e desrespeito pelas especificidades sociais e culturais dos alunos que não se enquadram no arquétipo da cultura dominante. Outro dos aspetos que emerge desta abordagem, e que está relacionado com o conceito anterior, prende-se com o facto de Bourdieu entender que todo o processo educativo é coercivo. O autor define a ação pedagógica como um ato de violência, porque (*cit. in* Stival & Fortunato, 2008, p. 5)

“ (...) são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais, ou seja, a predisposição para agirem segundo um certo código de normas e valores, que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe” .

Este clima de violência simbólica e física que se vive na escola é gerador de um ambiente de tensão quotidiana. Neste contexto, Santos (2004, *cit. in* Sousa, 2005) refere que os alunos criam estratégias para lidar com esta situação, geradora de medos, ansiedade e frustração. Estas estratégias podem divergir para a simples desatenção na

sala de aula ou para a manifestação de um comportamento agressivo face aos colegas e ao professor. Desde modo, a agressividade é explicada como um mecanismo de auto-defesa do aluno, por este estar num ambiente que considera hostil.

Na opinião de Gequelin e Carvalho (2008, p.139) “ (...) a escola está longe de ser democrática e igualitária, como se propõe”, porque reproduz a cultura dominante, com que se identifica, não estando preparada para lidar com a diversidade cultural.

É sobre o papel da escola na agressividade que se refletirá no próximo ponto do nosso trabalho.

i.i. A escola e a agressividade

A escola assume-se como um contexto facilitador do desenvolvimento global da criança (Arroyo, 2000, *cit. in* Molon & Santos, 2008). O facto de permanecer uma parte considerável do seu quotidiano neste contexto, permite-lhe vivenciar experiências que estruturam e moldam a sua personalidade, contactar e relacionar-se com os seus pares, transformando-se em “(...) elementos produtivos e independentes da comunidade alargada” (Pianta & Hamre, 2009, *cit. in* Bastos, et al. 2009).

No universo educacional o termo contexto é sinónimo de (...) atmosfera, ambiente e clima que prevalece num espaço particular, e envolve dimensões de afiliação, coesão, respeito mútuo e apoio do professor (Patrick, et al., 2007, *cit. in* Bastos, et al. 2009).

O início do processo de escolarização pressupõe para a criança uma mudança de contexto, que lhe impõe a necessidade de reajustamento às normas, figuras de autoridade e de aceitação pelos pares. Vários autores defendem que durante o processo de reajustamento, a criança poderá manifestar sinais de psicopatologia emergente ou consolidar a competência adquirida em contextos anteriores, em particular na família. Isto significa que a criança que aprendeu a ser coerciva e hostil nas suas interações no contexto familiar, irá manifestar este mesmo padrão ao integrar o contexto escolar, manifestando resistência ao cumprimento das especificidades que caracterizam este ambiente, com interferências ao nível da aprendizagem e socialização (Pettit & Harrist, 1993; *cit. in* Avezal, 2010; Brioso & Sarria, 1995, Sadman, 1995; Ingberman, 1997, *cit. in* Pesce, 2009; Pianta & Walsh, 1996; Coie & Dodge, 1998; Patterson, et al., 2002; *cit. in* Picado & Rose, 2009; Silva & Del Prette, 2003; Lisboa, 2005; Raimundo, 2005; Luizzi, 2006; Picado & Rose, 2009). Perante este cenário, estes autores argumentam

que pode a escola descontinuar o ciclo de agressividade mediante uma intervenção articulada e consistente ou contribuir para a sua evolução.

Percebe-se então que a agressividade é um fenómeno que não ocorre no vazio. Pode manifestar-se em diferentes contextos, designadamente na sociedade, na família e na escola. Sendo o micro sistema escolar um ensaio da sociedade em geral é natural que seja palco de complexas interações entre diferentes atores sociais, que poderão assumir diferentes proporções dependendo do clima ou cultura escolar de cada organização. Neste seguimento, reforça-se que alguns estudos consideram que o clima escolar é determinante quer na prevenção como no favorecimento de condutas agressivas (Costa & Vale, 1998; Abreu, 1998; Santos, 2004; *cit. in* Sousa, 2005; Luizzi, 2006; Gequelin & Carvalho, 2007; Blaya, 2008; *cit. in* Barros, 2010; Ribeiro, 2008; Silva, 2008; Souza, 2008; Picado & Rose, 2009; Pesce, 2009; Avez, 2010).

Entende-se por clima escolar ” (Barros, 2010, p. 38)

“(…) a expressão latente, intuída, resultante das percepções, ideias, expectativas que os indivíduos têm acerca dos valores, crenças, normas, objectivos da organização. O clima é o conjunto de estados de espírito e de atitudes daqueles que participam numa organização, e que se exprimem ou podem ser intuídos através das formas de actuação, ideias, representações, percepções e expectativas.”

À luz desta definição, um clima escolar positivo, com valores e regras claras, fruto de uma negociação participada entre os diversos agentes educativos, é determinante no ambiente e nas relações humanas. Ao oferecer um ambiente estável e com regras claras, a escola configura-se como um espaço em que transparece confiança e segurança, que, na maior parte dos casos, são elementos ausentes nas vidas de muitas crianças (Barros, 2010; Souza, 2008). É, pois, natural que estas depositem na escola as suas necessidades de afeto e de atenção, na esperança desta balizar a sua ação, ou seja, de impor limites, que geralmente não foram definidos e estabelecidos pela família (Lisboa, 2005; Souza, 2008; Molon & Santos, 2008). Nesta linha, Barros (2010, p.35) sublinha que a escola é uma experiência marcante na vida de cada indivíduo, mas nem sempre é um encontro feliz, pois

“(…) nem todos são capazes, nem todos têm esta oportunidade, nem todos têm condições exteriores e interiores. É muito fácil progredir quando se tem ajuda e se vem de uma cultura semelhante à escolar. É muito fácil ouvir quando não se está assustado. É fácil estar sereno quando a vida em casa é calma e acolhedora.”

Santos (2004, *cit. in* Sousa, 2005, p.16) referencia estudos que confirmam a existência de uma relação entre o clima social da escola e as condutas agressivas dos alunos. Estes estudos apontam fatores internos que justificam esta relação, designadamente a

“(...) vida comunitária fraca, insucesso escolar e absentismo, a falta de relações personalizadas, falta de apoio ao alunos com dificuldade, baixa afectação dos professores à escola, pouca oferta de actividades socioculturais”

Vários estudos concluíram que a escola pode ser geradora de agressividade, ao fomentar práticas de avaliação classificativa que conduzem à exclusão, à desvalorização pessoal e à acumulação de situações de fracasso, o que pode desencadear fontes de frustração. Ora, considerando a Teoria da Frustração-Agressão, a frustração é um factor que potencializa a agressividade. Aspetos como a ausência de organização dos espaços, dos materiais, a inexistência de áreas de lazer adequadas (Cabaço, 1992, *cit. in* Avelez, 2010), a incapacidade da escola para evitar e gerir confrontações, o tratamento uniforme que dá aos alunos podem despoletar sentimentos de hostilidade, fúria e impulsividade, favorecendo o desenvolvimento de comportamentos agressivos (Gulbenkian Foundation, 1995, *cit. in* Avelez, 2010). Para Dot (1988, *cit. in* Avelez, Morais, 2011) este comportamento pode assumir diferentes tipologias, da agressão verbal, danificação e apropriação de objetos, à agressão física e agressão a adultos (entre os quais professores).

Besag (1999, *cit. in* Nunes, 2004, p. 113) advoga que o fenómeno da agressividade em contexto escolar dirigida aos pares

“(...) é uma atividade encoberta que não tem por hábito manifestar-se na presença de adultos, os quais tomam conhecimento apenas quando esta alcança dimensões consideráveis”.

O autor explica que esta situação ocorre porque prevalece na sociedade a crença de que falar sobre a questão da agressividade equivale a delatar os colegas. Outra das questões expostas por Besag (1999) refere-se aos motivos inerentes à não atuação do professor na resolução do problema da agressividade. O desconhecimento da existência do problema, a ausência de sensibilidade e disponibilidade para ouvir a criança, a desvalorização do problema e a crença de que a criança deve ser autónoma na resolução dos seus conflitos como condição para a preparar para a vida adulta são os motivos apontados por Besag (1999) que justificam a não intervenção do professor.

A escola está concebida de forma a assegurar a transmissão e reprodução de conhecimentos e a classificação dos alunos, relegando para segundo plano a sua função socializadora (Abreu, 1998, *cit. in* Sousa, 2005; Anser, et al., 2003; Lisboa, 2005; Molon & Santos, 2008; Ribeiro, 2008; Franco, 2009; Avez, 2010). Ou seja, a escola da atualidade baseia-se numa cultura livresca, onde aspetos como as emoções, a afetividade, o trabalho cooperativo, a autonomia, o respeito pela diferença de ritmos de aprendizagem e a criatividade são negligenciados. Desde modo, cria-se um fosso entre aqueles que conseguem e aqueles que não conseguem acompanhar e responder às finalidades da escola. Referindo-se a este aspeto, Santos (2004, *cit. in* Sousa, 2005) afirma que a escola não é capaz de responder às expectativas, projetos e ambições dos alunos, de forma que quem se afasta do universo escolar é, de certo modo, ostracizado. Este cenário é propício ao favorecimento de condutas agressivas e de negação face à escola (Silva & Del Prette, 2003; Gequelin & Carvalho, 2007; Picado & Rose, 2009; Pesce, 2009; Avez, 2010). Molon & Santos (2008) evocam a necessidade de se pensar numa educação diferente focada no desenvolvimento das relações interpessoais, nos afetos e nas emoções, pois a qualidade e a intensidade das relações afetivas que o professor estabelece com a criança interfere no seu desenvolvimento. O estudo de Cochram (2002) referenciado por Ribeiro (2008) concluiu que a escola ao investir no desenvolvimento da comunicação empática dos alunos, aumenta as possibilidades destes resolverem os seus conflitos de forma eficaz e socialmente adequada, contribuindo para a prevenção da agressividade em contexto escolar.

Outro aspeto que suscita reflexão pretende-se com os estilos de direção escolar, intimamente relacionados com o clima organizacional. Cada escola, administrada por órgãos de gestão, possui uma identidade própria (Barros, 2010, p. 37)

“(…) cria uma cultura própria de exigência, de expectativas, de permissividade, de tolerância, de rigor e de valores, que são próprios daquela comunidade educativa, daquelas pessoas, daquela organização enquanto um todo autónomo dotado de uma personalidade própria”

São estas especificidades que vão contribuir, ou não, para formas de relacionamento securizantes e socialmente ricos. Em conformidade, Santos (2004, *cit. in* Sousa, 2005) reconhece uma relação entre os estilos de direção e a diminuição da agressividade, ao afirmar que os órgãos de gestão ao transmitirem valores como o respeito, a legitimidade, a disponibilidade para os professores e alunos e ao

privilegiarem a comunicação e as relações interpessoais estão a contribuir para a diminuição de um clima de agressividade.

A agressividade na escola é produto de uma pluralidade de fatores inter-relacionados e de uma multiplicidade de intervenientes. De facto, vários estudos focam fatores externos e internos à escola, que contribuem para as manifestações de agressividade (Guimarães, 1988; 1992; Debarbieu & Balya, 1996; 2002; Batista & El-Moor, 1999; Oliveira, 2000; Ristum, 2001; Sposito, 2001; Candau, 2001; Castro, 2001; Nascimento & Candau, 2001; Abramovay, 2002; 2003; Abramovay & Rua, 2002; Ortega & El-Rey, 2002; Santos, 2002; Waiselfisz & Maciel, 2003; Noletto, 2004; *cit. in* Andrade, 2007). Ramirez (2001, *cit. in* Sousa, 2005) sublinha esta convergência de fatores, postulando que não podemos afirmar, com uma certeza inquestionável, que a agressividade se deve exclusivamente a este clima de insatisfação em relação à escola enquanto organização, do mesmo modo que não podemos atribuir a agressividade unicamente às características psicológicas dos alunos, ao nível socioeconómico e aos efeitos dos estilos parentais.

Sendo a agressividade um fenómeno complexo Silva (2004) recomenda a construção e desenvolvimento de um projeto pedagógico que vise direcionar, orientar e organizar as ações da instituição escolar, de modo que sejam coerentes e eficazes na prevenção e intervenção face à agressividade. A autora reforça a sua posição afirmando que a inexistência de um projeto pedagógico implica o risco de se agir de modo improvisado, desarticulado, reducionista, descontextualizado, fragmentado e simplista.

É factual que a agressividade não ocorre no vazio, “(...) insere-se num grupo, numa escola e numa teia de comunicações” (Sousa, 2005, p. 17), na qual o professor é um ator ativo. É o papel do professor que se propõe analisar no ponto seguinte.

i.ii. O papel do professor na agressividade

Nos últimos anos tem-se assistido a uma transformação gradual do papel do professor. Em conformidade, Rocha (2010, p.14) argumenta que “Há uma forma de ser professor que se esgotou historicamente”, ou seja, atualmente as exigências feitas pela sociedade ao professor vão para além da transmissão diretiva dos conhecimentos científicos. Na escola atual, é-lhe pedido que seja um pedagogo eficaz, que contribua para o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos (Esteves, 1999, *cit. in* Rocha, 2010). Em sintonia, Estrela (2002, *cit. in* Barros, 2010, p. 76) concorda que

“O papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor de conhecimentos para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo do aluno”.

Definir o que é um bom professor é um empreendimento difícil. Nóvoa (2009) propõe cinco disposições, cuja função é a de ajudar na definição e caracterização de um bom professor, nomeadamente o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Embora todas sejam de grande revelância, cabe destacar o tato pedagógico e o compromisso social, atendendo à temática da investigação em presença.

A massificação do ensino trouxe à escola a diversidade social e cultural. Cabe ao professor zelar para que todos os alunos, sobretudo aqueles que estão expostos a situações de precariedade e de exclusão social, possam ter, não só acesso ao ensino, mas a um ensino de qualidade e com sucesso. É nesta missão, na opinião de Nóvoa (2003), que reside o compromisso social do professor.

No entendimento de Nóvoa (2009) para se ser um bom professor é fundamental ter tato pedagógico, que consiste na capacidade do professor relacionar-se, comunicar e inculcar nos alunos o gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento, tendo por base valores tão essenciais como o respeito por si próprio. Este tato pedagógico ganha novo significado quando o professor se depara com alunos que não querem aprender e para quem a escola é um mundo estranho e distante. É neste contexto que a dimensão humana e relacional é essencial para cativar os alunos, aproximando-os do universo escolar.

Esta perspectiva conduz à importância que a relação pedagógica assume na prevenção ou favorecimento de comportamentos agressivos, na medida em que a qualidade das relações que o professor estabelece com os alunos é um importante preditor do seu comportamento social, pelo facto de desempenhar uma função protetiva capaz de atenuar as situações de risco às quais a criança está exposta (Cadima, et al., 2011).

A propósito da relevância da qualidade das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, Cadima e seus colaboradores (2011) referenciam um estudo realizado pelo National Institute of Child Health and Human Development (2002) que envolveu a observação de mais de 800 salas do 1º ano de escolaridade. Os resultados apurados revelaram que nas salas onde ocorriam conversas cognitivamente estimulantes

entre o professor e a criança, onde o professor era sensível às necessidades e interesses da criança e nas quais existia afetividade positiva inerente às interações, os alunos evidenciavam níveis comparativamente mais elevados de envolvimento nas tarefas em relação aos alunos provenientes de salas onde não existiam as condições acima identificadas.

O estudo realizado por Perry e seus colaboradores (2007, *cit. in* Cadima, et al., 2011) apoia estes mesmos resultados, na medida em que corroboraram que nas salas onde o professor mantinha com os alunos uma relação afetiva e emocional, respeitando os seus interesses e capacidades, as crianças obtinham maiores ganhos em termos do comportamento adaptativo, criavam relações sociais positivas e tinham uma percepção mais positiva das suas capacidades. Os mesmos resultados foram alcançados no estudo Rimm-kauffman e seus colaboradores (2002, *cit. in* Cadima, et al., 2011).

Segundo Howes (2000, *cit. in* Cadima, et al., 2011) um clima emocional favorável é preditor de comportamentos prossociais e inibidor de comportamentos disruptivos, contribuindo para o progresso académico. É neste sentido que vários autores focam a importância da combinação de elementos sociais e afetivos com elementos atinentes à instrução e organização da aprendizagem, justificando que a sua dissociação resulta em prejuízos no desenvolvimento psicossocial da criança (Alves, 2002; Molon & Santos, 2008; Franco, 2009; Cadima, et al., 2011). Neste contexto, Amado e seus colaboradores (2003) introduzem no papel do professor o princípio da doação e disponibilidade, segundo o qual a escola e o professor, perante casos problemáticos (em que se integra a agressividade), devem dar respostas que ultrapassam aspetos tais como os objetivos de ordem cognitiva e o cumprimento de programas. Para o autor é urgente a redefinição dos papéis do professor, perante a diversidade de alunos que se lhe apresenta. A redefinição passa pela valorização da vertente afetiva, concretizável na capacidade e disponibilidade do professor para ouvir e preocupar-se com o aluno, na tentativa de conhecer e compreender as suas emoções. A mesma posição é defendida por Barros (2010, p. 76) ao afirmar que o professor tem de se posicionar “(...) como um gestor de conflitos, de emoções e de interesses”, devendo, para o efeito, possuir habilidades de persuasão e de negociação, a fim de manter um ambiente harmonioso e motivador. Tal exercício exige ao professor uma inteligência emocional e “(...) uma capacidade de leitura multidimensional da aula e do que nela ocorre”.

Se se considerar que diariamente o professor é confrontado com alunos que, motivados por diversos fatores, sentem a necessidade de chamar atenção, de agredir, de confrontar, de contestar; se se considerar que são alunos com vivências conturbadas, com vidas familiares desorganizadas, com ausência de vínculos, de relações, de afetos, de identidade e, sobretudo, de limites, compreende-se que o professor detém um papel fundamental na regulação das emoções da criança, por via da relação pedagógica que constrói.

Todavia, nem sempre os professores são favoráveis a assumirem este novo papel que lhes é exigido pela sociedade. Prost (1985, *cit. in* Alves, 2002) refere que determinados professores o recusam, justificando que não é da sua competência dar atenção às particularidades do aluno, à sua personalidade, à sua vida familiar, e que os seus interesses e motivações não têm de ser considerados na aula. O autor afirma que estes professores dirigem-se exclusivamente às inteligências e valorizam unicamente o trabalho escolar, descurando que cada aluno é um indivíduo com visões do mundo, valores, sentimentos, emoções, projetos, expectativas, vivências, hábitos e comportamentos marcados pela diversidade.

Estudos referenciados por Alves (2002) demonstram que os professores, à medida que vão progredindo na carreira, vão-se distanciando nas suas relações com os alunos, envolvendo-se menos nos seus problemas pessoais e que, quando atingem as últimas fases da carreira, observam-se fenómenos como o *desengagement* e *desinvestissement* em relação a vários aspetos da esfera escolar, entre os quais a relação pedagógica (Vonk & Schars, 1987; Huberman, 1989; *cit. in* Alves, 2002). Isto significa que as relações entre professores e alunos nem sempre se caracterizam pela empatia e compreensão desejáveis num processo saudável de aprendizagem. Ancorado na posição de Prost (1985), Alves (2002) questiona se o ensino se baseia na relação entre pessoas, então a relação professor-aluno não deve circunscrever-se exclusivamente ao plano profissional, devendo alargar-se ao domínio pessoal e afetivo.

Estudos empíricos conduzidos por Santos (2004, *cit. in* Sousa, 2005) referem um conjunto de formas de agressão visíveis na relação pedagógica, como por exemplo a imposição de regras pouco claras e pouco justificadas, o ridicularizar o aluno perante os colegas, o atribuir alcunhas depreciativas, o castigar, o impedir de ir à casa de banho, o ignorar o aluno e acusá-lo aos pais. Esta autora refere que os alunos criam estratégias para lidar com estas situações, geradoras de medos, ansiedade e frustração. Estas

estratégias podem divergir para a simples desatenção na sala de aula ou para a manifestação de um comportamento agressivo face aos colegas e ao professor. Deste modo, a agressividade é explicada como um mecanismo de autodefesa do aluno, por este estar num ambiente que considera hostil. Neste contexto é pertinente retomar a Teoria Etológica de Lorenz, que defende que a libertação do comportamento agressivo está dependente de estímulos externos, significando que o comportamento agressivo no indivíduo constitui uma estratégia de autopreservação quando o seu bem-estar é ameaçado. Todavia, a agressividade dos alunos pode não ser orientada exclusivamente para os colegas e professor, mas para a própria escola, pela sua inadaptação à cultura, aos rituais, códigos, interesses, às normas e práticas dos alunos, que diferem, em grande escala, do universo escolar, o que origina uma decalage entre aquelas que são as expectativas da escola, e por conseguinte do professor, e as expectativas dos alunos.

Vários estudos demonstraram que a criança que manifesta um padrão de comportamento agressivo associado a comprometimentos ao nível das habilidades sociais e cognitivas, tendem a conduzir os seus pares e professores a manifestarem o mesmo padrão comportamental ao interagirem, originando a evitação e a rejeição pelos seus pares e a rejeição pelo professor (Patterson, et al., 1989; Marinho, 2003; *cit. in* Luizzi, 2006; Anser, et al. 2003; Picado & Rose, 2009). Na investigação conduzida por Mendes (2001) atinente à temática da resolução de conflitos na sala de aula, cuja amostra foi composta, numa primeira fase, por 63 alunos a frequentar o 12º ano de escolaridade e 30 professores, e numa segunda fase, por 30 alunos do mesmo ano de escolaridade e 30 professores, o autor constatou a existência de uma relação de circularidade entre as atitudes e comportamentos dos professores e as atitudes e comportamentos dos alunos, de tal modo que o ensino adequado, o respeito pela individualidade e dignidade do aluno e a justiça relacional conduzem à satisfação, identificação e à aprendizagem, enquanto a afronta e a injustiça resultam em hostilidade, frustração, indisciplina e agressividade. Contudo, não obstante o seu contributo para o aumento do conhecimento científico, este estudo apresenta algumas limitações no alcance das suas conclusões, designadamente no que se refere ao grupo de participante, que se considera reduzido, atendendo à problemática estudada, o que inviabiliza a generalização dos resultados obtidos. Por outro lado, nas suas conclusões apresenta poucos resultados relativos ao constructo das atitudes dos professores face ao comportamento agressivo dos alunos. Acresce o facto do foco da investigação se centrar

em alunos e docentes do ensino secundário, cuja dinâmica relacional é diferente da dinâmica que se vive ao nível do ensino pré-escolar e 1º ciclo.

Neste sentido, o estudo em presença adquire maior relevância científica e pedagógica, na medida em que pretende aprofundar e acrescentar conhecimento científico sobre o problema das atitudes dos docentes perante o comportamento agressivo em contexto de sala de aula, desenvolvendo uma investigação de carácter exploratório e correlacional, suportada metodologicamente de forma diferente num contexto geográfico, sócioeconómico, cultural, temporal diferente e com uma amostragem que garantirá uma maior representatividade.

Também o estudo realizado por Birch e Ladd (1998, *cit. in* Cadima, et al., 2011) permitiu apurar que a presença de conflito na relação professor-aluno provoca um declínio no comportamento prosocial da criança.

A literatura expõe que existem diversos estudos que assinalam a importância do papel do professor no processo de prevenção e superação da agressividade escolar (Castro, 2001; Lucinda, et al., 2001; Abramovay, et alii., 2003; Abramovay, et al., 2003; Waiselfisz, et al., 2003, Noletto, 2004; *cit. in* Andrade, 2007; Amado, 2001; Alves, 2002; Anser, et al. 2003; Silva & Del Prette, 2003; Silva, 2004; Raimundo, 2005; Luizzi, 2006; Andrade, 2007; Ribeiro, 2008; Molon & Santos, 2008; Silva, 2008; Picado & Rose, 2009; Rocha, 2010; Velez, 2010; Morais, 2011). Segundo estes é da responsabilidade do professor, em parceria com a família, promover o desenvolvimento de habilidades sociais no aluno. Todavia, este empreendimento implica que o próprio não apresente fragilidades ao nível da sua capacidade para ensinar a conviver, a resolver pacificamente conflitos, a prevenir situações de agressividade com intervenções de natureza afetiva, relacional, comunicacional e pedagógica, enfim, que possua competência inter-relacional, a qual se definirá em seguida devidamente contextualizada no conceito de competência em educação.

i.iii. Competência do professor na gestão da agressividade

O conceito de competência em educação tem originado diversos debates entre os teóricos no que respeita à sua definição, verificando-se ausência de consenso em torno deste constructo, que resulta de alguma ambiguidade semântica. Amado (s/d, p. 2) define competência em educação como “O conjunto de atitudes, de conhecimentos teóricos e de conhecimentos práticos que constituem as características fundamentais da

profissão docente”. Ferreira (1986, *cit. in* Andrade, 2007) concebe competência enquanto sinónimo de capacidade e aptidão, de modo que o indivíduo competente será aquele que tem a capacidade para entender e resolver uma determinada situação. Segundo os pressupostos cognitivistas a competência traduz-se na qualidade daquele que é engenhoso, autónomo, especializado, criativo e flexível no desempenho das suas funções (Machado, 2002; Jobert, 2003; Pinte, 2004; Dolz & Ollagnier, 2004; *cit. in* Andrade, 2007). Andrade (2007, p. 217) considera a competência como “(...) um saber complexo, aberto, situado e pessoal (...)”, que procede da mobilização, articulação e criação de habilidades intelectuais, afetivas, sociais e comportamentais, que objetivam a “(...) a resolução de problemas por meio de procedimentos observáveis, eficientes, socialmente relevante e intersubjetivamente valorizados” (p.217). Acrescenta que no plano educacional, a competência significa saber educar, o que pressupõe saber intervir adequadamente no processo de aprendizagem dos alunos.

A revisão da literatura sobre o conceito de competência permitiu-nos identificar quatro dimensões, que se complementam reciprocamente para explicar a eficácia da intervenção. Embora assumam identificações diferentes de acordo com os autores que as definem, as dimensões partilham na sua essência o mesmo significado. Na sua tese de doutoramento Amado (1998) estudou a interação pedagógica e a indisciplina na sala de aula, e no que se refere ao conceito de competência identificou a dimensão técnica, relacional, clínica e pessoal da competência docente. Em relação à dimensão técnica o autor sumariza-a referindo que consiste no “(...) modo como o professor estrutura as tarefas académicas, tendo em conta domínios como as metodologias, gestão da comunicação, planificação e desenvolvimento curricular, capacidade para motivar os alunos e exercício da avaliação dos mesmos” (p. 89), o que pressupõe que o professor exiba uma sólida formação científica e pedagógica. Outros autores definem esta dimensão como um saber-fazer, que no contexto da agressividade se traduz na competência do professor para adequar a sua reação às características específicas da situação, atuando de modo preventivo (Del Prette, 2001; 2004; 2006; Perrenoud, 2002; Rey, 2002; Royer, 2002, *cit. in* Andrade, 2007).

Quanto à dimensão relacional da competência destaca-se a forma como o professor faz a gestão dos poderes em contexto de sala de aula. Neste aspeto, Amado (1998) salienta que a relação professor/aluno é marcada pelo poder, havendo um desequilíbrio no que respeita à sua distribuição a favor do professor, dando origem a

conflitos inevitáveis. Estudos referenciados por este autor concluíram que o ensino não deixa de ser uma forma de coerção, e que a sala de aula é, em muitos aspetos, um espaço gerador de múltiplos constrangimentos favoráveis à agressividade. Retomando a questão da gestão do poder, Amado (1998) afirma que na opinião dos alunos o professor que gere adequadamente os poderes na sala de aula corresponde àquele que lidera a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e às relações; impondo a ordem com a firmeza necessária e equilibrada, evitando o autoritarismo e a permissividade; age com justiça nas interações, precavendo injustiças e respeitando a individualidade do aluno. Uma outra vertente da dimensão relacional da competência consiste na capacidade do professor estar disponível para ouvir os problemas dos alunos, que ultrapassam a esfera escolar. Muitas vezes os alunos procuram no professor alguém que os saiba ouvir e os respeite enquanto pessoas (Amado, 2001).

O respeito pela individualidade e idiossincrasias dos alunos remete-nos para a dimensão clínica da competência do docente, que se traduz na capacidade do docente conhecer as características particulares da personalidade dos alunos, graus de desenvolvimento alcançados, experiências vividas, competências e habilidades. Este reconhecimento das especificidades é transversal ao aluno e à turma. Amado (1998) alega que esta vertente da competência está fortemente relacionada com o tipo de representações, perspetivas e expectativas que os docentes constroem em relação aos seus alunos, bem com o investimento que fazem na compreensão dos seus problemas, relacionando-os com a sua história de vida. Os conhecimentos que possuem sobre o aluno e a turma influenciam a organização da sala, da aula e a sua dinâmica, porque o professor atribui sentido àquilo que vê baseando-se no conhecimento que possui dos alunos. O professor com capacidade clínica é eficaz, humano, capaz de “(...) planejar a partir de uma conversa pessoal com a turma acerca das suas crenças, esperanças e ambições” (Berliner, 1986, p. 9).

Por último, Amado (1998) introduz a dimensão pessoal da competência. O professor é antes de mais um indivíduo com crenças, valores, princípios ideológicos, filosofia de vida, posturas éticas e conceções de profissionalismo, que vão sendo construídos e aprofundados num processo que Nóvoa (1995) designa por autoconsciencialização. Este conjunto de variáveis influencia o modo como o professor vive e interpreta a sua prática pedagógica e as relações que estabelece com os alunos (Amado, 1998; Andrade, 2007), de tal modo que não existem dois professores iguais,

pois as suas experiências de vida e profissionais são inequivocamente diferentes, significando que a construção desta dimensão se processa a diferentes velocidades. Ao analisar a vertente construtiva da dimensão pessoal, Amado (1998) realça que o reconhecimento do aluno como pessoa, que se projeta numa relação pedagógica caracterizada pelo conhecimento e crescimento recíproco, constitui o ponto alto do processo de construção da dimensão pessoal da competência.

Andrade (2007) debate, no seu estudo sobre a competência para fazer face à violência, o conceito de competência inter-relacional, reconhecida como a condição necessária para uma intervenção eficaz na prevenção e gestão de comportamentos agressivos na escola. A competência inter-relacional do professor consiste na combinação do saber conviver, que envolve a gestão das relações interpessoais e a organização das atividades académicas, com o saber ensinar a conviver, que significa dotar os alunos com habilidades sociais, que os capacitem para resolver pacificamente conflitos, contribuindo para uma socialização bem-sucedida, e conseqüente diminuição da agressividade. Todavia, vários autores afirmam que a classe docente evidencia carências graves ao nível da competência inter-relacional, que se traduzem na ineficiência e ineptidão com que lidam com a agressividade dos seus alunos (Amado, 2001; Royer, 2002; Fante, 2005; Andrade, 2007; Souza, 2008). Estudos referenciados por Amado (2001) e por Souza (2008) concluíram que os professores reconhecem as suas fragilidades na gestão da agressividade, o que gera sentimentos de mau estar, angústia e de culpa. Perante este cenário são necessárias mudanças, concretizáveis no investimento em formação que capacite os professores para intervirem eficazmente perante a agressividade em contexto escolar.

A multiplicidade e a complexidade dos papéis que o professor tem de desempenhar no exercício das suas funções, exigem competências para as quais a formação inicial não os prepara e a formação contínua apenas lança algumas pistas (Rocha, 2010). É a formação profissional que se analisará no próximo ponto do presente trabalho.

ii. Formação profissional de professores na atualidade

A escola de massas colocou ao professor um novo desafio, que impôs a redefinição do seu papel e das suas funções, e conseqüentemente a “ (...) construção de uma nova profissionalidade” (Esteves, 2001, *cit. in* Rocha, p.24). Porém, estudos

mencionados por Rocha (2010, p. 43) demonstram que se “(...) continua a ensinar aos futuros professores, modelos e práticas amplamente desajustadas da realidade actual”, e que existe uma discrepância entre os objetivos, conteúdos e estratégias definidos no âmbito da formação contínua e as reais necessidades formativas dos professores. Estes resultados sugerem que a formação dos professores não acompanhou as modificações produzidas na sociedade e no sistema educativo, conduzindo ao que Jesus (2002, *cit in* Rocha, 2010) identifica como mal-estar docente e a uma crise de identidade.

De acordo com este autor (Jesus, 2002, *cit. in* Rocha, 2010, p. 19)

“O mal-estar docente é um fenómeno da sociedade actual, estando interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola “

Refletindo sobre a crise de identidade docente, Nóvoa (1999, *cit. in* Rocha, 2010, p. 19) expõe que

“(...) chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam preparados, nem vocacionados e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade.”

Os estudos realizados por Veiga e Jesus (2002, *cit. in* Rocha, 2010, p. 34) concluíram que uma percentagem elevada de professores considera que a formação “ (...) pode ser um instrumento para a motivação e para o bem-estar dos professores”. A formação poderá ser uma ferramenta imprescindível na resolução do mal-estar docente.

A literatura reflete uma certa ambiguidade e dificuldade no que se refere à conceptualização do termo formação. No presente estudo esta será definida de acordo com Fabre (1995), isto é, como um “(...) processo de desenvolvimento que o individuo percorre na procura da sua identidade sociocultural”, o qual prevê o desenvolvimento de um “(...) plano de acções que devem responder a um conjunto de necessidades e expectativas dos professores como profissionais” (*cit. in* Rocha, 2010, p.26).

Na sua tese de doutoramento sobre “A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula”, Coelho (2012) apresenta importantes recomendações ao nível da formação dos professores. No plano da formação inicial propõe que (p.400) haja uma

“Adequação dos currículos dos cursos de formação quanto aos perfis de desempenho profissional, quanto aos currículos da educação básica e do ensino secundário, contextualizados nas investigações recentes (...)”

No âmbito da formação contínua sugere (p. 404) que

“(…) deverá ser construída a partir do levantamento de necessidades expostas pelos próprios professores, para que assim possam ser constituídos programas de formação que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos próprios professores.”

No entendimento de Coelho (2012) a formação contínua deve ser um instrumento regulador da prática pedagógica do professor, deve ser sinónimo de crescimento, e não de uma formação que objetiva preencher as lacunas expostas pela formação inicial, ou até mesmo a obtenção de créditos. Tal como salienta a autora, na formação contínua não devem ser descurados aspetos como o conteúdo, a sua aplicabilidade e a adequação à prática, onde se inserem fatores de natureza social, pedagógica e relacional.

Referindo-se à formação dos professores Nóvoa (2009) advoga que se deve dar um papel fundamental aos professores mais experientes na formação dos novos professores. Dai que seja importante “ (...) devolver a formação de professores aos professores (...)” (Nóvoa, 2009, p. 6), para que se possam operar mudanças no interior do campo profissional.

Rocha (2010) reforça que a formação docente não se esgota na formação inicial. É natural que com o decorrer do tempo haja uma desatualização da formação inicial, já que esta não oferece produtos acabados. Neste contexto, é necessário recorrer à formação contínua para suprimir necessidades detetadas pelos docentes, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema educativo, a fim de garantir a qualidade do desempenho docente.

A formação deve ser orientada para a mudança, inovação e desenvolvimento, de modo a ativar reaprendizagens nos sujeitos e nas suas práticas. Neste sentido, é incontornável a sua importância na gestão adequada do fenómeno da agressividade não adaptativa em contexto de sala de aula. No estudo realizado por Rocha (2010) sobre as necessidades de formação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, os resultados apontam que 76% da amostra revela interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais, especificamente no que se refere à conceção de dispositivos de atuação e diferenciação, existindo, segundo o estudo, uma clara lacuna nesta matéria. Este resultado adquire maior significância ao considerar que a agressividade não adaptativa é uma necessidade educativa especial do sujeito, uma vez que se enquadra no âmbito das Perturbações do Comportamento Infantil.

Royer (2002) expõe que as capacidades de ensinar a ler, escrever e efetuar operações matemáticas não são suficientes para educar as crianças que atualmente frequentam as nossas escolas, devido às mudanças que ocorreram na sociedade. O autor acredita que o professor, no âmbito da sua formação inicial e contínua, tem de desenvolver capacidades que o habilitem para intervir e evitar comportamentos agressivos nas escolas, embora acrescente que a formação inicial dos professores não é suficiente nem os prepara para lidar com os comportamentos agressivos dos seus alunos. Como tal, considera a formação contínua fundamental na gestão e controlo da agressividade em contexto de sala de aula, afirmando que a experiência por si só não é suficiente, sendo necessário a integração e atualização de conhecimentos adequados à problemática. O autor considera que a política de formação inicial e/ou contínua de professores será eficaz caso estes compreendam o porquê e como se manifestam os comportamentos agressivos nas crianças, se acreditarem que as políticas educativas e a escola podem evitar e minimizar os comportamentos agressivos, contribuindo para a sua descontinuidade, se constituírem parcerias com a família e reconhecerem a importância do trabalho em equipa.

Outros autores como Andrade (2007) e Fante (2005) enfatizam a importância da formação e da preparação dos docentes para lidarem com as questões da agressão em contexto escolar. Tal como Royer (2002), estes autores, não hesitam em reconhecer alguma inabilidade nos docentes para lidar com este fenómeno, reconhecendo-lhes algumas fragilidades ao nível da competência inter-relacional. Pesquisas levadas a cabo por Royer (2002) demonstraram que os professores recorrem habitualmente a atitudes punitivas perante os comportamentos agressivos dos seus alunos, o que denota a dificuldade em intervir adequadamente. O mesmo verificou Souza (2008), Picado e seus colaboradores (2009) nos seus estudos.

É da responsabilidade do professor, que lida diariamente com o conhecimento, consciencializar-se das suas fragilidades formativas e “(...) da importância da sua actualização permanente para redimensionar a sua prática pedagógica.” (Coelho, 2012, p. 403).

A propósito da formação docente Mialaret (1991, *cit. in* Rocha, 2010, p. 43) defende que

“ (...) nenhuma formação actual se pode fechar sobre si própria e fixar de forma definitiva os seus objectivos. Devemos assentar, pelo contrário, que qualquer formação não passa de um elo numa longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira do educador”.

iii. Prevenção e intervenção na agressividade

A literatura pesquisada atesta que a extensão do problema da agressividade contrasta com a escassez dos meios de prevenção e intervenção existentes, neste domínio, no nosso país, muito embora existam investigações que sublinham a importância de se organizarem numa fase precoce programas de intervenção, de modo a interromper-se a trajetória de risco psicossocial da criança. É consensual entre os teóricos que a primeira infância constitui o período ideal para se iniciar um trabalho de prevenção e intervenção face à agressividade, pois por volta dos três anos de idade os padrões de negativismo estão estruturados e estabelecidos (Silva & Del Prette 2003). A literatura apela inclusive para a necessidade de se capacitar a classe docente no âmbito da prevenção e intervenção, por meio da formação, de modo a minimizar os efeitos da agressividade no contexto escolar (Fonseca, et al., 1995, *cit. in* Raimundo, 2005; Anser, et al. 2003; Silva, 2004; Raimundo, 2005; Luizzi, 2006; Ribeiro, 2008; Gequelin & Carvalho, 2008; Picado & Rose, 2009; Avezel, 2010).

Tem-se assistido em Portugal ao desenvolvimento de programas de intervenção que focalizam a sua ação nos recreios e no desenvolvimento da relação escola-comunidade-família, verificando-se escassez de programas de intervenção direcionados para o contexto de sala de aula (Velez, 2010).

Vários investigadores partilham da opinião de que a escola tem um impacto determinante na intervenção preventiva da agressividade não adaptativa, devendo-se este à função socializadora que lhe compete desempenhar, aliada ao fato da criança passar neste contexto grande parte do seu tempo em interação com os seus pares (Royer, 2002; Raimundo, 2005; Luizzi, 2006; Andrade, 2007; Avezel, 2010). Os estudos desenvolvidos neste domínio sugerem que os programas de prevenção e intervenção devem ser cuidadosamente planeados, consistentes e envolver a comunidade, família, escola, turmas e práticas educativas (Cleto & Costa, 1996; Atlas & Pepler, 1998; Carvalhosa, et al., 2001; *cit. in* Raimundo, 2005; Salmivalli, et al., 1998, *cit. in* Avezel, 2010; Silva, 2008). Neste contexto, Matos e seus colaboradores (2009, *cit. in* Avezel, 2010) consideram essencial que os pais, enquanto primeiros agentes socializadores da criança, tenham acesso a (in)formação sobre o fenómeno da agressividade, para que

possam investir numa atitude cooperativa relativamente à escola, na resolução do comportamento antissocial da criança. A intervenção de carácter preventivo deverá ser dirigida a todas as crianças e não exclusivamente àquelas que apresentam um comportamento social desajustado (Cleto & Costa, 1996; Skinner & Wellborn, 1997; Atlas & Pepler, 1998; Guerin & Hennessy, 2002; Cleto & Costa, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005; Luizzi, 2006) devendo, inclusive estender-se a toda a organização escolar (Randall, 1995; Sharp, 1996; *cit. in* Ramundo, 2005). Em contrapartida, nos casos em que já estão estabelecidos os padrões comportamentais agressivos, verificando-se por parte da criança resistência à mudança, a intervenção deverá ser seletiva, muito embora exista o risco de estigmatização (Walker, et al., 1995, *cit. in* Luizzi, 2006). Um dado importante a reter é introduzido por Estrela (1985, *cit. in* Alves, 2002) ao advertir que a intervenção deve ser feita em termos pedagógicos e não psicológicos ou sociológicos, por serem áreas nas quais os professores não possuem habilitações.

O estudo realizado por Picado e Rose (2009) pretendeu focalizar a importância do professor como agente ativo na prevenção dos comportamentos agressivos. Entre vários aspetos, o estudo permitiu identificar algumas estratégias capazes de prevenir a agressividade, tais como expor de forma clara as regras e expectativas em relação à criança, elogiar comportamentos positivos, estimular comportamentos proativos perante situações de conflito e recorrer ao diálogo para expor as consequências de ações inapropriadas. Também concluiu que para a superação e não intensificação do padrão agressivo no final da primeira infância é importante que haja uma intervenção planeada e consistente focada na família e na escola, de carácter ecológico e sistémico. Estes autores consideram que quando a escola e a família dão respostas inadequadas às reais necessidades da criança expõem-na a riscos, daí que Slavin (2006, *cit. in* Picado & Rose, 2009) defenda que a criança é colocada em risco na fase de escolarização.

À semelhança destes autores, Diaz-Aguado (2003, *cit. in* Avez, 2010) e Raimundo (2005) reforçam que as estratégias pedagógicas centradas na aprendizagem cooperativa, discussão de dilemas hipotéticos da vida real, representação e dramatização de papéis, promoção da assertividade, das competências de comunicação interpessoal e das competências de controlo das emoções têm-se revelado eficazes na prevenção e intervenção face a comportamentos agressivos. Em sintonia Erikson (1976, *cit. in* Avez, 2010) acrescenta que na prevenção da agressividade é fundamental que o

docente investida na valorização das capacidades e competências da criança, numa lógica de melhorar o seu autoconceito e de promover a construção da sua identidade.

Silva e Del Prette (2003) referenciam um estudo de caso realizado por Garcia e seus colaboradores (1998) que objetivou avaliar o repertório comportamental de um docente antes e após se submeter à frequência de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional. Apurou-se que as habilidades do docente como organizar as atividades em sala de aula e compartilhar a estruturação dos conteúdos com os alunos, podem favorecer o aumento da interação dos alunos, a descentralização do papel de professor e promover a transferência de responsabilidades para os alunos. Os resultados obtidos apelam para a eficácia deste tipo de estratégias na prevenção de comportamentos agressivos, na certeza de que tornam o ambiente de sala de aula mais motivador, favorecendo comportamentos adequados entre os alunos.

Ainda no âmbito da intervenção, Landon e Mesinger (1989, *cit. in* Silva & Del Prette, 2003) realizaram uma investigação com a finalidade de avaliar a capacidade de tolerância de dois grupos distintos de professores, de educação especial e educação regular, na gestão do comportamento agressivo. Os resultados demonstraram que os professores de educação especial apresentavam maior tolerância face aos comportamentos agressivos dos alunos e uma percepção positiva dos mesmos comparativamente aos professores da educação regular, aspeto que confirma que a formação do professor e a sua prática interferem na percepção das dificuldades dos alunos, bem como na sua tolerância face à sua educação.

Embora existam estudos que demonstram que as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os comportamentos agressivos dos alunos têm sido ineficazes, por se basearem em medidas punitivas, coercivas e na definição de regras e consequências inconsistentes, cujo resultado é a manutenção do comportamento agressivo (Mayer, 1995; Wlaker & Gresham, 1997; Shiff & Bargil, 2004; *cit. in* Luiizi, 2006), outros estudos defendem a importância de se desenvolver numa fase precoce habilidades sociais positivas e comunicativas que capacitem a criança para recorrer a estratégias não agressivas na resolução dos problemas do quotidiano, a expressar sentimentos positivos, opiniões e a saber lidar com frustrações (Peterson, 1995; Hendrickson, et al., 1999; *cit. in* Silva & Del Prette, 2003; Silva & Del Prette, 2003; Silva, 2008). Algumas destas estratégias foram amplamente analisadas no estudo realizado por Luiizi (2006) sobre as habilidades a serem desenvolvidas nos professores

com vista à sua intervenção preventiva dos comportamentos agressivos. A autora refere que os professores devem possuir competências ao nível da sua formação, que lhes permitam desenvolver na criança habilidades sociais, habilidades de resolução de problemas sociais e de autocontrole, de modo a alterar-se a trajetória de risco de comportamentos agressivos.

Molon, Santos (2008) e Andrade (2007) salientam que os professores constroem saberes sobre como controlar e regular o comportamento afetivo e emocional da criança. Estes saberes fundamentam-se na experiência adquirida ao longo da sua prática pedagógica, através da qual surge a possibilidade da construção de conhecimentos pertinentes e eficazes atinentes a estratégias de intervenção e controlo de padrões agressivos. Porém, alguns professores desvalorizam os saberes adquiridos por meio da experiência, argumentando que não possuem raiz científica.

iv. Estudos empíricos realizados no contexto escolar português

O predomínio de comportamentos agressivos em contexto escolar tem merecido a atenção da comunidade científica portuguesa, que tem produzido algumas investigações. Os resultados obtidos contribuíram para a compreensão e ampliação do fenómeno da agressividade não adaptativa. Importa esclarecer que nem todos os estudos realizados operacionalizam o conceito de agressividade do mesmo modo, sendo abrangidos conceitos como indisciplina, violência, comportamento antissocial, comportamentos de risco, agressão e bullying, que consistem em manifestações comportamentais indissociáveis da agressividade não adaptativa. Propomo-nos expor alguns destes estudos e os resultados alcançados, sendo que alguns outros não serão mencionados neste ponto, por já terem sido objeto de análise em pontos anteriores.

No estudo realizado por Ribeiro (2007), sobre a problemática do bullying e da violência entre pares, aplicado numa Escola Básica Integrada da ilha de São Miguel, inserida num meio socialmente desfavorecido, cuja amostragem não aleatória foi constituída por 279 alunos a frequentar os anos de escolaridade compreendidos entre o 7º e o 9º anos e como participantes na vertente qualitativa dois alunos com um historial de agressividade e respetivas mães, a autora concluiu que a violência entre pares está muito presente no 3º Ciclo, que os comportamentos agressivos são predominantemente de cariz verbal e que a família possui um papel fulcral nas relações interpessoais que a criança estabelece com os outros. Constatou que nos ambientes familiares dos discentes

com historial de comportamento agressivo existiam interações de baixa qualidade e frequência e que as práticas educativas demasiado autoritárias ou permissivas pareciam instigar a violência. A autora sugere uma intervenção multimodal entre escola e família face ao fenómeno da violência entre pares, mediante a definição e aplicação de estratégias preventivas e remediativas, de modo a tornar a escola num espaço de socialização e de vivência da cidadania. Ribeiro (2007) propõe a realização de uma investigação futura, que incida no estudo das relações violentas no 2º Ciclo.

No estudo realizado por Avelez (2010) é analisado o problema da indisciplina e violência em contexto escolar com uma amostra constituída pelos alunos do 8º e 10º ano da Escola Secundária da Moita num total de 196 aluno. Os resultados apurados indicam que o tipo de agressão mais utilizado pelos alunos é a agressão verbal, seguido da agressão social, agressão contra a propriedade e agressão física. Apurou-se também que tanto a indisciplina como a agressividade e perturbação escolar tendem a diminuir com os anos de escolaridade. Na globalidade o estudo revela que os problemas da agressividade, indisciplina e violência estão presente na referida escola, sugerindo a necessidade de se elaborar e implementar programas de intervenção precoce capazes de prevenir este fenómeno à semelhança do que acontece em alguns países europeus.

Morais (2011) realizou um estudo que incidiu na análise dos comportamentos de risco de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico com uma amostra composta por 300 professores do referido nível de ensino. As conclusões demonstraram que os docentes identificaram a agressividade como um comportamento de risco, estando esta presente no seu quotidiano educativo. Apurou-se que os docentes consideraram importante que a intervenção não deva ser exclusiva dos psicólogos, devendo agregar vários recursos, entre os quais o próprio professor.

Velez (2010) refere o estudo realizado por Fonseca (1992) que permitiu verificar a ocorrência dos comportamentos antissociais nos ensinos básico e secundário, com uma amostra composta por 911 alunos matriculados em escolas da cidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos. Os alunos foram agrupados em duas categorias: alunos ditos “normais” e alunos delinquentes. Os resultados indicaram que os alunos delinquentes apresentavam um índice bastante elevado de comportamentos antissociais comparativamente aos alunos ditos “normais”. Constatou-se que os comportamentos mais comuns eram os seguintes: faltar à escola, maltratar verbalmente as pessoas, danificar materiais escolares, consumir de álcool, roubar de objetos, copiar

em fichas de avaliação e agressão física. Referencia também o estudo realizado por Costa e Vale (1998), com uma amostra composta por 4925 alunos do 8º ao 11º ano, de 142 escolas públicas. Os dados obtidos permitiram verificar que as agressões mais referidas são a agressão física e verbal. Observou-se que 29% da amostra referiu que foi agredida e que 66% dos alunos colocou reservas quanto ao seu sentimento de segurança na escola.

Num estudo realizado por Antunes (1995) cuja finalidade foi verificar a existência de uma relação entre a adaptação dos jovens à escola e a perceção de apoio prestado pela família e pelo professor, foi possível verificar-se que os alunos que são apoiados pela sua família não manifestam orientação para a agressividade não adaptativa nas suas interações.

Já o estudo realizado por Pereira (1996) e referenciado por Avelez (2010), que foi aplicado a uma amostra constituída por 6200 alunos a frequentar as escolas públicas das áreas urbanas, suburbanas e rurais do norte de Portugal, permitiu concluir que 21% dos intervenientes afirmaram já terem sido vítimas de agressão por parte de colegas enquanto 18% declarou já ter tido um comportamento agressivo. De entre os diversos comportamentos agressivos destacaram-se pelo nível de frequência os insultos, agressões físicas, espalhar rumores maliciosos e roubo. Um outro estudo realizado por este autor e seus colaboradores (2004) com uma amostra composta por 4092 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, a frequentar as escolas de Lisboa e Braga, demonstrou que 21,6% dos alunos inquiridos revelou já ter sido agredido enquanto 15,4% afirmou já ter agredido outros colegas. O estudo apurou que as agressões ocorreram essencialmente nos recreios, sendo protagonizados maioritariamente pelo sexo masculino.

Franco (2009) desenvolveu um estudo que teve como base a identificação dos comportamentos dos alunos do 1º Ciclo que levam os seus professores a considerarem necessária uma intervenção psicológica e verificação da sua frequência. A amostra foi composta por 64 professores e 192 alunos com idades entre os 6 e 13 anos, a frequentar escolas da zona de Évora. Foi aplicado o Inventário do Comportamento da Criança para Professores de Achenbach (1991). Os resultados obtidos indicaram que a maior parte dos problemas identificados pelos professores nas crianças, e que os leva a supor que elas necessitam de intervenção psicológica, estão relacionados com problemas de agressividade e comportamento antissocial, problemas de atenção e dificuldade de

aprendizagem. Também se apurou que o fator ou dimensão 1, que no Inventário do Comportamento da Criança para Professores de Achenbach (1991) corresponde à agressividade/antissocial, é responsável por 23% da variância. O autor recomenda um maior investimento na dimensão relacional da sala de aula, sobretudo porque ” (Franco, 2009, pp. 117-118)

“O ênfase nos aspectos didáticos não pode secundarizar a dimensão relacional, sob pena de aumentarem os casos em que o professor não se considera capaz de promover a aprendizagem, subentendendo ele que o problema e a patologia radicam no aluno, que seria instável, hiperativo ou mal comportados”.

Estes estudos são reveladores de que a agressividade é uma realidade bem presente no cenário escolar português e, como tal, é um tema que se reveste de particular interesse social, científico e pedagógico. Os diversos estudos descritos deram o seu significativo contributo para a ampliação e compreensão da problemática da agressividade escolar, porém constata-se que a questão das atitudes dos docentes e a sua relação com os comportamentos agressivos dos alunos ainda não mereceu a devida visibilidade, sendo esta uma lacuna no conhecimento científico disponível que se pretende preencher.

No capítulo seguinte é apresentado o problema de investigação, os objetivos a alcançar, bem como as hipóteses de estudo a testar.

III – PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES DO ESTUDO

1. Definição da problemática

Embora a agressividade tenha ganho maior visibilidade nos nossos dias, em parte devido aos meios de comunicação, a verdade é que os fenómenos da agressão infantil são seculares. Abreu (1998, *cit. in* Sousa, 2005) explica que a maior visibilidade dos comportamentos agressivos parece coincidir com um conjunto de alterações que ocorreram no sistema educativo, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória e a conseqüente permanência dos jovens nas escolas até perfazerem a idade limite, o que impôs à escola a necessidade de se reajustar à diversidade do seu público.

A escola a quem a sociedade reconheceu a função de formar indivíduos e prepará-los para uma intervenção ativa, é hoje percecionada como um espaço que gera jovens agressivos (Whitney & Smith, 1993; Sharp, 1996; Smith & Jenner, 1997; Gumpel & Meadan, 2000; *cit. in* Raimundo, 2005). São vários os estudos que comprovaram que a agressividade em contexto escolar é um dos problemas mais preocupantes e significativos nas escolas, gerando sentimentos de apreensão, desconformo, instabilidade na classe docente e no seio do grupo de alunos, com conseqüências penalizadoras na qualidade da aprendizagem (Marsh, et alii., 2001, *cit. in* Raimundo, 2005).

Em Portugal tem-se observado desde 2010 até 2013 uma diminuição das situações de agressividade. Todavia, o facto de tal fenómeno continuar a ocorrer é por si fonte de preocupação, sobretudo porque os números publicados no Relatório da Segurança na Escola continuam a ser elevados, acrescido do facto das situações agressivas ocorrerem em contexto de sala de aula e em horário letivo (Ministério da Educação, 2014).

Vários estudos longitudinais demonstraram que a agressividade é um fenómeno estável no tempo, com início em idades precoces e com graves comprometimentos na adolescência e vida adulta. Outros reconhecem que a escola e o professor podem constituir fatores de proteção ou de risco na manutenção do padrão agressivo da criança, dependendo da sua atuação. Nessa linha é de lembrar a posição de Amado (2001) ao referir que existe uma relação de circularidade entre as atitudes e comportamentos dos professores e as atitudes e comportamentos dos alunos, de tal modo que o ensino adequado, o respeito pela individualidade e dignidade do aluno e a justiça relacional conduzem à satisfação, identificação e à aprendizagem, enquanto a afronta, o

desinteresse pelo ensino e a injustiça resultam em hostilidade, frustração, indisciplina e agressividade. Todavia, não se conhecem estudos empíricos em Portugal que suportem esta correlação.

É neste contexto e alicerçado no quadro teórico analisado nos capítulos antecedentes, que se pretende aprofundar, ampliar e produzir conhecimento científico sobre o fenómeno da agressividade infantil manifestada em contexto de sala de aula, investigando quais as atitudes dos educadores de infância e professores do 1º ciclo perante o comportamento agressivo não adaptativo manifestado em contexto escolar. O trabalho desenvolvido foi marcado pela diversidade no que concerne ao contexto geográfico, sócio-económico, cultural, temporal e pela mostragem a que foi aplicado o estudo.

2. Pergunta de partida

Fortin (2003) refere que o ponto de partida do processo de investigação corresponde à escolha de um domínio de interesse e à formulação de uma questão que poderá ser estudada. A autora acrescenta que “logo que o domínio de investigação for precisado, é necessário interrogar-se sobre a questão a colocar (Fortin, 2003, p.50). Ainda referindo-se à pergunta de partida, Fortin (2003, p.51) esclarece que “(...) é uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações”, tratando-se pois de

“(...) um enunciado interrogativo claro e não equivoco que precisa conceitos-chave, especifica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica”

Perante a necessidade de se complementar o conhecimento científico acerca das atitudes dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo face ao fenómeno da agressividade dos alunos em contexto escolar, formulou-se a seguinte pergunta de partida, alicerçada na análise do quadro teórico e nas investigações empíricas revistas anteriormente:

- Será que a atitude dos educadores de infância e professores do 1ºciclo face à agressividade está relacionada com os comportamentos agressivos dos alunos em contexto de sala de aula?

3. Objetivos de investigação

Referindo-se ao conceito de objetivo, Fortin (2003, p. 100) afirma que

“(...) o objectivo de estudo indica o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão”.

As referências teóricas expostas no decorrer da revisão da literatura, atinentes à problemática a investigar, permitiu formular os objetivos que se seguem:

i. Objetivos gerais

- i) Verificar se o perfil e as atitudes dos educadores de infância e professores do 1ºCiclo estão relacionadas com os comportamentos agressivos em contexto de sala de aula;
- ii) Contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre o fenómeno da agressividade nas escolas;
- iii) Contribuir para uma melhor gestão do fenómeno da agressividade nas escolas.

ii. Objetivos específicos

Complementarmente sob o ponto de vista qualitativo pretende-se aprofundar e dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar os comportamentos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo qualificam como sendo agressivos;
- ii) Identificar como atuam os educadores de infância e professores do 1º Ciclo perante a agressividade em contexto de sala de aula;
- iii) Identificar as causas ou fatores explicativos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo identificam como estando na origem do comportamento agressivo;
- iv) Identificar as estratégias de intervenção adotadas, designadamente preventivas ou punitivas, e formas de controlo que os docentes consideram adequadas;
- v) Confrontar tais concepções e práticas com os modelos de melhores práticas identificadas na revisão da literatura.

4. Hipóteses do estudo

A elaboração das hipóteses surge alicerçada em resultados obtidos em estudos empíricos referentes à agressividade na infância e as suas manifestações em contexto escolar, citados na revisão da literatura. Tendo em conta os objetivos e a problemática deste estudo formularam-se, visando uma abordagem quantitativa, as seguintes hipóteses:

H1. O nível da atitude face à agressividade dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está diretamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças em contexto de sala de aula;

H2. O tipo de intervenção dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças em contexto de sala de aula;

H3. O nível de formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças em contexto de sala de aula;

H4. O nível de experiência profissional dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula;

IV - ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia de investigação

i. Introdução

Investigar o comportamento agressivo na infância em contexto de sala de aula é um empreendimento difícil e assaz complexo. Relacioná-lo com as atitudes dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo face àquele constructo amplifica a complexidade desta tarefa. Todavia, a escassez de conhecimento científico sobre esta realidade, constitui o impulso para querer aprofundá-lo, com o propósito de obter respostas e evidências, rigorosamente escrutinadas, que possam ajudar a pensar e agir sobre o fenómeno complexo da agressividade nas escolas.

Para concretizar este propósito foi fundamental fazer as opções metodológicas mais adequadas à natureza dos objetivos e hipóteses do estudo.

Para Quivy e Campenhoudt a metodologia (1992, p. 109)

“ (...) constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro”

Assim, o presente capítulo constitui uma das pedras angulares da investigação realizada, na medida em que permitiu recuperar a problemática apresentada na primeira parte deste trabalho e prestar esclarecimentos quanto às opções metodológicas e processos de investigação seguidos. No decorrer deste capítulo pretende-se caracterizar o tipo de estudo, a sua amostra, os instrumentos de recolha, validação e tratamento dos dados, bem como os procedimentos de natureza ética considerados durante o processo investigativo.

ii. Caracterização do estudo

O carácter eminentemente correlacional e exploratório configura a investigação realizada. Correlacional porque por meio de técnicas estatísticas, se pretendeu determinar o padrão das relações entre as variáveis atitude, intervenção, formação e experiência profissional dos docentes e o comportamento agressivo da criança manifestado em contexto de sala de aula, esclarecendo o modo como operam. Exploratório porque aquando da revisão da literatura, se verificou haver escassez de conhecimento científico acerca das atitudes dos educadores de infância e professores do 1º ciclo face aos comportamentos agressivos das crianças em contexto de sala de aula. Segundo Richardson (1999) quando não existe informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenómeno, o estudo exploratório

e correlacional é o mais indicado, sobretudo atendendo-se a que este tipo de estudo pode constituir a primeira etapa de uma investigação mais ampla, além de possibilitar a compreensão de fenómenos complexos como a agressividade na infância aliado ao facto de permitir a construção de conhecimento sobre a problemática investigada. Trata-se também de um estudo não experimental, porque não se suporta a manipulação e/ou controlo de variáveis.

A literatura destaca a existência de dois métodos de pesquisa: o quantitativo e o qualitativo.

A abordagem quantitativa permite ao investigador identificar aspetos mensuráveis do objeto de estudo, privilegia “ (...) a organização e o planeamento de procedimentos fiáveis e válidos (...) ” (Burns, 2000; Cubo, 2000; *cit. in* Coelho, 2012, p. 193), tornar inteligível uma grande massa de dados, permitindo identificar indicadores e tendências observáveis (Melo, 2011), para além de permitir a utilização de técnicas estatísticas no tratamento dos dados, o que evita possíveis distorções de análise e de interpretação, garantindo uma maior margem de fiabilidade.

A abordagem qualitativa privilegia “ (...) a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (Bodgan & Bidken, 1994, *cit. in* Melo, 2012, p. 62). Este método objetiva verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, cujo resultado são várias interpretações de uma análise indutiva por parte do investigador. A validade e a fiabilidade dos dados recolhidos estão dependentes da objetividade com que o investigador analisa as construções subjetivas que lhe são apresentadas, de modo que este tem de envidar esforços para evitar o enviesamento dos mesmos.

Para Del Ricon e seus colaboradores (1995, *cit. in* Avelez, 2010) “ (...) nenhuma perspectiva metodológica, por si só, responde totalmente às questões que podem ser formuladas em contexto social”. Segundo Dielhl (2004, *cit. in* Dalfovo et al., 2008) é a natureza do problema, da pergunta de partida e do nível de profundidade que o investigador pretende imprimir à investigação que determinam a escolha do método. Deste modo, os paradigmas de investigação “ (...) mais do que formas alternativas de responder à mesma questão, são modos diferentes de responder a perguntas sobre o mesmo fenómeno” (Coelho, 2012, p. 192). Neste seguimento, a opção recaiu na escolha de um paradigma misto, que consiste na aplicação coordenada da abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentalmente porque as atitudes e a agressividade são questões de estudo envolvidas de

complexidade, e como tal impõem a adoção de métodos de investigação combinados, de modo a garantir olhares e leituras diferentes e complementares sobre a problemática em estudo, como também para se obter a triangulação dos resultados alcançados.

A literatura evidencia várias potencialidades resultantes desta complementariedade metodológica, designadamente o facto das questões abertas do questionário fornecerem dados adicionais aos identificados através de processos quantitativos, da análise qualitativa permitir gerar hipóteses para estudos quantitativos ou até da análise qualitativa permitir identificar vetores de aprofundamento do estudo quantitativo, para além de permitir a maximização da validade dos dados obtidos em termos sociais e científicos (Tashakkori & Teddie, 1998).

No plano quantitativo, pretende-se obter um conhecimento sistemático e mensurável sobre as atitudes dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo face ao fenómeno da agressividade infantil em contexto de sala de aula, estabelecendo, para este efeito, relações entre variáveis com recurso ao tratamento estatístico. Complementarmente, e numa perspetiva qualitativa, pretende-se conhecer e compreender as conceções e práticas referentes à agressividade na infância em contexto de sala de aula a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação.

A opção por um estudo misto cumpre, por outro lado, a finalidade da triangulação metodológica. Ao articular métodos de pesquisa pretende-se garantir um maior rigor dos resultados obtidos sobre a problemática em estudo, procurando no entanto abrir a possibilidade de encontrar novidade. Com efeito, atendendo à complexidade que rodeia a questão das atitudes e da agressividade em contexto de sala de aula, é necessário recorrer a diferentes aproximações em termos de métodos e de instrumentos de recolha de dados, de modo a assegurar a fiabilidade, rigor e a profundidade da pesquisa.

Atendendo ao paradigma que configura esta investigação, na recolha dos dados necessários ao estudo da problemática foi aplicado o inquérito por questionário de tipo misto e a versão portuguesa da Escala ATAS (Attitudes Agression Scale; Jansen, 2005, adaptada para a população portuguesa, Amorin Rosa, 2008).

2. Definição da população

Fortin e seus colaboradores (1999, p. 42) definem população como “ (...) o conjunto de sujeitos que partilham características comuns”. Para definir o número de intervenientes na amostra, foi necessário proceder-se ao levantamento da população visada pelo estudo,

através da consulta do Portal da Educação dos Açores, da DRE, referente ao ano letivo de 2012/2013.

Neste estudo a população é constituída por todos os educadores de infância e professores do primeiro ciclo titulares de turma, a lecionar nas Escolas Básicas Integradas do concelho de Ponta Delgada no ano letivo de 2012/2013, conforme indicado na tabela referente ao número de educadores de infância e professores do 1º ciclo a lecionarem nas Escolas Básicas Integradas do concelho de Ponta Delgada no ano letivo de 2012/2013 (Anexo 1, p. A4)

O facto de a investigadora residir e exercer funções de educadora de infância numa das escolas do concelho de Ponta Delgada constituiu a razão subjacente à escolha da população visada nesta investigação, dado que a proximidade geográfica facilitou o contato com a amostra selecionada.

3. Instrumentos de recolha de dados

Atendendo às hipóteses e objetivos da investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados para obter os elementos necessários e concretos ao estudo da problemática em questão, foram o inquérito por questionário e a escala ATAS da autoria de Jansen (2005), na versão portuguesa EAPA adaptada e validada para a população portuguesa por Amorin Rosa (2008).

i. Inquérito por questionário

Segundo Hoz (1985, p. 58), o questionário

“ (...) é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar”.

Para Gil (1999, p. 128) este assume-se como

“ (...) uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expetativas, situações vivenciadas, (...)”.

Este instrumento agrega outras vantagens para o investigador, como o permitir inquirir um grande número de sujeitos, representativos da população como um todo; a uniformização da informação; a maior rapidez na recolha e a análise de dados e tratamento

estatístico dos dados recolhidos (Carmo, et al, 1998; Bell & Quivy, 1998). Quanto à sua tipologia podem combinar perguntas de resposta aberta, fechada ou ambos os tipos.

Neste estudo optou-se pela aplicação de um questionário de tipo misto, caracterizado pela coexistência de respostas fechada e aberta; em que os dados produzidos pelas questões fechadas foram tratados e analisados sob o paradigma quantitativo e os dados obtidos pelas questões abertas foram analisados numa perspetiva qualitativa.

Desta conjugação emergem diversos ganhos aquando da análise dos dados. As questões fechadas têm a vantagem do inquirido apenas selecionar a opção, de entre as apresentadas, a que mais se adequa à sua opinião; permitem rapidez e facilidade de resposta; conferem maior uniformidade, rapidez e simplificação aquando da análise dos dados; para além de permitirem a utilização de uma variedade de análises estatísticas. (Fortin & Nadeau, 1999, *cit. in* Melo, 2012; Coutinho, 2010); enquanto as questões abertas permitem a liberdade de expressão ao inquirido e possibilitam a diversidade e originalidade de respostas face à mesma questão. Para Gil (1999, p.131) a principal vantagem das questões abertas reside no facto de “ (...) não forçar o respondente a enquadrar a sua percepção em alternativas preestabelecidas”. O que abre a via de obtenção de respostas novas, não previstas pelo investigador.

O questionário foi aplicado aos educadores de infância e professores do 1º Ciclo, titulares de turma, em exercício nas Escolas Básicas Integradas do concelho de Ponta Delgada.

i.i. Construção e validação do questionário

A construção de um questionário e a elaboração das questões constituem uma etapa crucial do desenvolvimento de um inquérito durante o processo investigativo

O questionário elaborado para o estudo é constituído por questões de resposta fechada e de resposta aberta, de forma a permitir a recolha de elementos de análise quer para o estudo quantitativo quer qualitativo. A opção pela combinação de questões fechadas e abertas deveu-se à intenção de não só conhecer e compreender as concepções dos docentes visados no estudo acerca da agressividade na infância manifestada em contexto de sala de aula, mas também de adquirir um conhecimento mensurável e sistemático sobre as suas atitudes face a esta mesma problemática.

A construção e validação do questionário fizeram-se com recurso a mecanismos de suporte tecnológico, concretamente o SurveyMonkey. Previamente, este foi submetido a um

estudo preliminar designado por pré-teste, cuja finalidade foi identificar, antes da sua aplicação, possíveis falhas existentes tais como: imprecisões, inconsistências ou complexidades das questões, ambiguidades ou linguagem inacessível, questões que não conduziam a dados relevantes, para além da ordem das questões e a própria extensão do instrumento. O pré-teste teve também o propósito de verificar a sua fiabilidade, validade e operacionalidade.

O pré-teste concretizou-se com a aplicação do questionário a um grupo de seis docentes, três educadores de infância e três professores do 1º Ciclo, de uma das Escolas Básicas Integradas do conselho de Ponta Delgada, que não participaram na etapa posterior do estudo. A validação do instrumento foi realizada pela sujeição à avaliação por uma equipa de juízos peritos independentes da Universidade Fernando Pessoa. Deste processo resultaram apreciações e sugestões, que produziram alterações e melhorias no questionário, e sobre as quais foi elaborado um relatório explicativo (Anexo 2, p. A5).

O questionário é constituído por cinco páginas e está estruturado em três partes (Anexo 3, p. A12).

A primeira parte do questionário destina-se a informar os respondentes da temática da investigação e da sua legitimidade científica, das condições de confidencialidade e das orientações gerais do seu preenchimento. Esta parte corresponde aos dados pessoais e profissionais e é essencialmente dedicada à contextualização, embora complementarmente ao teste de hipóteses e prossecução de objetivos. A segunda parte é composta por três questões em que os respondentes têm de indicar a frequência de comportamentos agressivos observados em contexto de sala de aula e indicar por ordem de prioridade decrescente as estratégias de intervenção preventivas e punitivas do comportamento agressivo, que implementam na sua sala de aula. A terceira parte do questionário é constituída por nove questões de tipo aberto, em que os respondentes são convidados a partilhar a sua opinião relativamente ao fenómeno da agressividade na infância contextualizado na sala de aula.

ii. Escala de atitudes perante a agressão (EAPA)

Na sua versão original a escala ATAS foi desenvolvida e aferida por Jansen e seus colaboradores (2005) com o objetivo de avaliar as atitudes dos profissionais de saúde face a comportamentos agressivos. Trata-se de uma escala de autoavaliação, aferida num estudo comparativo internacional realizado em cinco países (Holanda, Inglaterra, Suíça, Alemanha e Noruega), tendo como base teórica a Teoria da Ação Refletida (Fishbein e Ajzen, 1975), a

Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) e a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1999).

É composta por dezoito proposições que os sujeitos identificam como definições relevantes de agressão, apresentadas sob a forma de uma escala de Likert, variando as opções de resposta de 1- “discordo totalmente”, à qual é atribuída uma pontuação de 1, até 5 – “concordo totalmente”, com atribuição de pontuação 5. A escala compreende cinco tipos diferentes de atitudes medidos pelas seguintes subescalas: atitude ofensiva (7 itens), atitude comunicativa (3 itens), atitude destrutiva (3 itens), atitude de proteção (3 itens) e atitude intrusiva (3 itens). A fiabilidade de cada subescalas da ATAS varia de .62 a .86 e a validade convergente dos itens de cada uma das cinco subescalas é de ≥ 52 .

Em relação às componentes das atitudes, a ATAS afere as componentes cognitivas e afetivas dos sujeitos relativamente ao objeto da atitude.

ii.i. Validação da EAPA

A escala ATAS foi validada e adaptada para a população portuguesa por Rosa (2008) e integrada num estudo sobre a violência em contexto psiquiátrico, sob a denominação de EAPA.

Tratando-se de uma adaptação, o autor procedeu a algumas alterações. Para além da tradução da língua inglesa para a língua portuguesa, houve a necessidade de substituir palavras e expressões, a fim de tornar o instrumento mais adequado ao contexto linguístico e cultural português. Em linha com Rosa (2008), no presente estudo houve a necessidade de se proceder a algumas adaptações, ainda que cirúrgicas, na escala e que se prenderam essencialmente com questões de mudança de léxico em alguns dos itens da escala, uma vez que as mesmas estavam desajustadas ao contexto em estudo (i.e. substituiu-se as palavras doente e enfermeiro por aluno e/ou criança e professor). Tais alterações não interferiram com a validade dos constructos nem alteraram as suas características psicométricas (Anexo 4, p. A17).

Relativamente às características psicométricas da EAPA, em termos de validade e fidelidade Rosa (2008) procedeu à análise fatorial com solução rotação ortogonal *varimax*, calculou o coeficiente *Alpha* de Chronbach, procedeu à análise multivariada (análise de regressão) e análise univariada (Modelo Linear Geral).

Relativamente à validade do constructo Rosa (2008) não replicou as cinco subescalas validadas por Jansen e seus colaboradores (2005). O autor suprime a subescala “atitude

intrusiva”, cujos itens foram incluídos na subescala “atitude ofensiva”, já que os termos “ofensa” e “intrusão”, são conceitos próximos, que na escala original integram itens referentes a uma perspectiva negativa da agressão; e propõe quatro subescalas ou dimensões, conforme se sintetiza na tabela seguinte:

Sub-escalas da EAPA (Escala de Atitudes Perante a Agressão)		Itens	Variância
Atitude Ofensiva	Agressão vista como comportamento nocivo, desagradável e inaceitável, incluindo a agressão verbal (comporta 7 itens da escala)	1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 14, 15, 16;	25,28%
Atitude Comunicativa	Agressão vista como um sinal resultante de um sentimento de inferioridade do sujeito agressor, visando aprofundar a relação com outro (comporta 3 itens da escala)	2, 6, 17;	10,22%
Atitude Destrutiva	Agressão vista como indicador de ameaça, ato de violência ou dano físico (comporta 3 itens da escala)	9,12,13;	10,72%
Atitude de Proteção	Agressão vista como forma de protecção ou defesa do espaço físico e emocional (comporta 3 itens da escala)	10,18	8,54%
TOTAIS		18 itens	54,76%

Tabela 1 - Subescalas da EAPA propostas e validadas por Rosa (2008)

Quanto à fidelidade das quatro subescalas varia entre .554 e .869, o que, como refere Rosa (2008) não se distancia muito da versão original de Jansen (et al., 2005). No que se refere à avaliação dos dados recolhidos por este instrumento, a EAPA não apresenta *scores* de referência conhecidos como pontos de corte. Logo a avaliação da escala é feita em função da predominância de uma das atitudes sobre as restantes, traduzida nas médias das pontuações, o que significa que o *score* médio de cada uma das atitudes pode unicamente ser interpretado em relação ao *score* médio das outras.

4. Operacionalização das hipóteses – Estudo quantitativo

Sendo este um estudo eminentemente de natureza mista, a tabela seguinte explícita as hipóteses e variáveis de investigação testadas com a aplicação das questões fechadas do questionário e da escala EAPA.

A Agressividade na Infância: Atitudes dos Educadores de Infância e Professores do Primeiro Ciclo

Hipóteses	Variáveis	Sub-variáveis e algoritmo de tratamento	Instrumento recolha de dados
H1: O nível da atitude face à agressividade dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está diretamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;	Nível da atitude dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo;	Atitude perante a agressividade: Atitude ofensiva: itens 1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 14, 15, 16; Atitude destrutiva: itens 9,12,13; Atitude comunicativa: itens 2, 6, 17; Atitude de proteção: itens 10,18	Escala EAPA
	Nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;	Frequência relativa do comportamento agressivo das crianças observado em contexto de sala de aula.	Questionário/Parte II Questão 1
H2: O tipo de intervenção dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;	O tipo de intervenção dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo;	Tipo de intervenção: Estratégias preventivas Estratégias punitivas	Questionário/Parte II Questões 2 e 3
	Nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;	Frequência relativa do comportamento agressivo das crianças observado em contexto de sala de aula.	Questionário parte II Questão 1
H3: O nível de formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;	Nível de formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo;	Nível de formação: Nível académico Nº horas de formação Contextuais: diversas	Escala EAPA/Parte I Questão 3 Questionário/Parte I, Questão 11 Contextuais: Questões 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula	Frequência relativa do comportamento agressivo das crianças observado em contexto de sala de aula.	Questionário parte II Questão 1
H4: O nível de experiência profissional dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula;	Nível de experiência profissional dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo	Tempo de serviço dos educadores e professores; Contextuais – Idade, Escola de formação inicial, habilitações académicas, género, situação profissional,	Questionário/Parte I Questão 5 Contextuais: Questionário/Parte I Questão 1, 4, 6 e 7
	O nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula;	Frequência relativa do comportamento agressivo das crianças observado em contexto de sala de aula.	Questionário Parte II, Questão 1

Tabela 2 - Operacionalização das hipóteses e variáveis

5. Operacionalização dos objetivos – Estudo qualitativo

Complementarmente, na tabela seguinte esclarecem-se os objetivos prosseguidos com as questões de natureza abertas inscritas na terceira parte do questionário e colocadas aos inquiridos.

Objetivos da investigação	Questões
Obj.1 Identificar os comportamentos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo qualificam como sendo agressivos;	Q1. Como define a agressividade infantil? Q2. Na sua opinião quais são os comportamentos que considera agressivos em função da frequência e intensidade com que ocorrem no contexto de sala de aula?
Obj. 2 Identificar como atuam os educadores de infância e professores do 1º Ciclo perante a agressividade em contexto de sala de aula;	Q8. Como atua perante uma conduta agressiva em contexto de sala de aula? Q9. Como avalia o impacto da sua atuação no progresso do comportamento social dos seus alunos?
Obj. 3 Identificar as causas ou fatores explicativos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo identificam como estando na origem do comportamento agressivo;	Q3. Sente que os comportamentos agressivos em contexto de sala de aula têm vindo a aumentar? Justifique a sua resposta. Q4. Assinale quais as causas ou fatores explicativos que na sua opinião estão na origem do comportamento agressivo? Q5. De que forma ter conhecimento das causas do comportamento agressivo da criança é essencial para lidar com a problemática na sala de aula?
Obj. 4 Identificar as estratégias de intervenção adoptadas, designadamente preventivas ou punitivas, e formas de controlo que os docentes consideram adequadas;	Q6. Sob o ponto de vista da prevenção da agressão em contexto de sala de aula, quais as estratégias que considera adequadas? Q7. Na sua opinião quais as estratégias que considera adequadas na punição do comportamento agressivo?
Obj. 5 Confrontar as conceções e práticas dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo com os modelos de melhores práticas identificadas na revisão da literatura.	Q1. Como define a agressividade infantil? Q2. Na sua opinião quais são os comportamentos que considera agressivos em função da frequência e intensidade com que ocorrem no contexto de sala de aula? Q3. Sente que os comportamentos agressivos em contexto de sala de aula têm vindo a aumentar? Justifique a sua resposta. Q4. Assinale quais as causas ou fatores explicativos que na sua opinião estão na origem do comportamento agressivo? Q5. De que forma ter conhecimento das causas do comportamento agressivo da criança é essencial para lidar com a problemática na sala de aula? Q6. Sob o ponto de vista da prevenção da agressão em contexto de sala de aula, quais as estratégias que considera adequadas? Q7. Na sua opinião quais as estratégias que considera adequadas na punição do comportamento agressivo? Q8. Como atua perante uma conduta agressiva em contexto de sala de aula? Q9. Como avalia o impacto da sua atuação no progresso do comportamento social dos seus alunos?

Tabela 3 - Objetivos prosseguidos com as questões abertas do inquérito por questionário

6. Aplicação do questionário e da EAPA

O questionário e a escala EAPA foram aplicados durante os meses de novembro, dezembro de 2012 e janeiro de 2013. Previamente foi solicitado, por escrito, a autorização para a aplicação do questionário aos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas Integradas visadas no estudo (Anexo 5, p. A19).

Previamente, cada questionário e respetiva escala foram identificados com um número, (i.e. a cada questionário correspondia uma escala). Tal opção deveu-se ao facto da escala conjuntamente com o questionário permitirem o teste de hipóteses, conforme sumulado na tabela nº 3.

Sendo concedida a autorização, optou-se pela entrega presencial dos questionários e das escalas aos Coordenadores de Núcleo de cada estabelecimento de ensino do Jardim de Infância e 1º Ciclo, que, por sua vez, os distribuíram aos respetivos colegas de estabelecimento, cumprindo, deste modo, a sugestão de Quivy e Campenhoudt (1998) que salientam que esta opção torna o questionário mais credível e confiável para os inquiridos.

Este contacto possibilitou apresentar as intenções do estudo e a sua relevância científica e pedagógica, bem como apelar à colaboração dos docentes. Foi determinado um prazo para a recolha dos questionários e das escalas. Foram distribuídos duzentos e sessenta e quatro questionários e escalas pelas várias escolas pertencentes às Escolas Básicas Integradas visadas no estudo.

Todavia, em algumas escolas, houve a necessidade de estender o prazo para a entrega dos questionários e escalas, uma vez que numa primeira recolha apenas foram entregues cento e trinta questionários, o que não garantia 50% da amostra. Hoz (1985, p. 59) afirma que “ (...) mais de 50% dos inquéritos não são devolvidos, o que constitui uma ameaça à representatividade dos dados recolhidos”. Perante este cenário, cumpriu-se as indicações de Hoz (1985), fez-se novas tentativas através de contatos telefónicos e presenciais com os inquiridos que não haviam respondido aos questionários e escalas.

No final de janeiro deu-se por terminado o processo de recolha de dados com a entrega de duzentos e dois inquéritos por questionários e escalas EAPA devidamente preenchidos, com uma taxa de retorno de 76,51%. Na tabela seguinte, observa-se, em síntese, a taxa de retorno por unidade orgânica:

Escolas Básicas Integradas do concelho de Ponta Delgada	Questionários e EAPA Entregues	Questionários EAPA Devolvidos	Taxa de Retorno (%)
Escola Básica Integrada de Capelas	51	50	98,39%
Escola Básica Integrada de Arrifes	45	37	82,22%
Escola Básica Integrada Ginetes	26	26	100%
Escola Básica Integrada Canto da Maia	75	27	36%
Escola Básica Integrada Roberto Ivens	67	62	92,53%
TOTAIS	264	202	76,51%

Tabela 4 - Taxa de retorno dos inquéritos por questionário e da EAPA

Como se observa, apenas a escola Básica Integrada Canto da Maia apresentou uma taxa de retorno bastante inferior comparativamente às restantes unidades orgânicas. Deste modo, houve uma boa aceitação e colaboração por parte dos inquiridos, sobretudo se se considerar que a aplicação dos instrumentos de recolha de dados coincidiu com a avaliação discente do 1º período, ocasião que, devido às suas exigências, os docentes estão menos disponíveis.

i. Caracterização da amostra

O processo investigativo tem por finalidade a produção e legitimação de conhecimento científico referente a um dado problema. Do sucesso deste empreendimento está dependente a qualidade da amostra selecionada, em termos da sua representatividade e significância. De facto, ter uma boa amostra é uma condição *sine qua non* no processo investigativo (Almeida & Freire, *cit. in* Coelho, 2012).

A mostra do presente estudo foi constituída pelos educadores de infâncias e professores do 1º Ciclo, com funções de titulares de turma, em exercício nas Escolas Básicas Integradas do concelho de Ponta Delgada, num total de 202 docentes, cuja caracterização se abordará em seguida, considerando os dados recolhidos através do questionário e da EAPA.

Verifica-se que a idade média dos inquiridos, tal como se observa na tabela 5, é de 40,9 anos com desvio padrão de 7,9 anos, sendo que o grupo etário mais representado (moda) é o grupo etário dos 31-45 anos com 60,9% da amostra.

Grupo etário			
Anos de idade	N	%	% Ac
<31	19	9,4	9,4
[31-45]	123	60,9	70,3
[46-60]	60	29,7	100,0
Total	202	100,0	

Tabela 5 – Distribuição amostral por idade

No que concerne ao género percebe-se que a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico ainda permanecem um reduto do sexo feminino com uma presença de (88,6%) enquanto o sexo masculino se restringe a 11,4%, conforme se sintetiza na tabela 6.

Sexo	N	%	% Ac
Feminino	179	88,6	88,6
Masculino	23	11,4	100,0
Total	202	100,0	

Tabela 6 – Distribuição amostral por género

Inquiriram-se os docentes para que identificassem a sua escola ou universidade de formação inicial e verificou-se que a maioria da amostra (70,3%) fez a sua formação inicial na RAA, sendo a Universidade dos Açores a instituição mais representativa com 43,1%. Fora da RAA destaca-se a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro com 4,0% da amostra (Anexo 6, p. A20).

Dos docentes inquiridos, verifica-se que a maioria é proveniente do 1º ciclo do ensino básico (ver tabela 7), enquanto apenas 38,6 % provém da educação pré-escolar. Por outro lado, metade dos docentes inquiridos tem entre 7 a 28 anos de serviço, enquanto 2,6% da amostra tem entre 0 a 3 anos de docência (ver tabela 8).

Nível de ensino	N	%	%Ac
Pré-escolar	78	38,6	38,6
Primeiro Ciclo	124	61,4	100,0
Total	202	100,0	

Tabela 7 – Distribuição amostral por níveis de ensino

Tempo de Serviço Docente	N	%	% Ac
[0-3] Anos	5	2,5	2,5
[4-6] Anos	23	11,4	13,9
[7-18] Anos	104	51,5	65,3
[19-30] Anos	59	29,2	94,6
>30 Anos	11	5,4	100,0
Total	202	100,0	

Tabela 8 – Distribuição amostral por tempo de serviço docente

Recolheram-se dados referentes às habilitações académicas dos docentes e verificou-se que a maioria da amostra (76,2%) possui o grau académico de licenciatura. Todavia, é visível o desinvestimento dos docentes na formação pós graduada, já que somente 11,8% indica ter outra formação para além da formação inicial obtida pelo bacharelato e pela licenciatura (ver tabela 9).

Habilitações Académicas	N	%	% Ac
Bacharelato	24	11,9	11,9
Licenciatura	154	76,2	88,1
Especialização	13	6,4	94,6
Mestrado	11	5,4	100,0
Total	202	100,0	

Tabela 9 – Distribuição amostral por habilitações académicas

Quanto às funções que desempenham, a grande maioria dos inquiridos (91,1%) são titulares de turma, havendo 8,9% que desempenham cumulativamente cargos de gestão intermédia, conforme se observa na tabela 10.

Descrição de funções	N	%	% Ac
Titular de turma	184	91,1	91,1
Titular de turma com acumulação da coordenação de departamento	5	2,5	93,6
Titular de turma com acumulação da coordenação de Núcleo	13	6,4	100,0
Total	202	100,0	

Tabela 10 – Distribuição amostral por funções

Relativamente à sua situação profissional, 82,7% dos inquiridos é docente do Quadro de Escola, registando-se apenas 11,4% que refere ser docente contratado,

notando-se uma maior estabilidade em termos de carreira docente, conforme se observa na tabela 11.

Situação profissional	N	%	% Ac
Docente do Quadro de Escola	167	82,7	82,7
Docente do Quadro de Zona Pedagógica	12	5,9	88,6
Docente Contratado	23	11,4	100,0
Total	202	100,0	

Tabela 11 – Distribuição amostral por situação profissional

Perguntou-se aos inquiridos se na sua formação inicial tinham frequentado disciplinas que os preparassem para gerir comportamentos agressivos e, em caso afirmativo, se pronunciassem sobre a sua qualidade.

Sendo a formação uma das variáveis deste estudo observou-se que 67,3% dos docentes respondeu que não recebeu conteúdos ao nível da gestão de comportamento agressivos em contexto de sala de aula, e que apenas 32,7% manifestou ter frequentado, no seu plano curricular de formação inicial, disciplinas atinentes à referida temática. Na sua grande maioria (70%) dos docentes possuem opiniões repartidas sobre a classificação dada à referida formação. Assim, 35% dos docentes qualificam a formação inicial recebida como *insuficiente* e 35% dos docentes avaliam como *suficiente*. De destacar que apenas 7% qualificam como *muito boa* a formação recebida (Anexo 7, p. A21).

A formação inicial constitui o primeiro passo para que os docentes compreendam o porquê e como se manifestam os comportamentos agressivos nas crianças, de modo a intervirem na prevenção e minimização dos seus efeitos. Todavia, os dados indicam pouco investimento neste patamar formativo.

Também foram inquiridos sobre a frequência, durante o seu percurso profissional, de ações de formação contínua referentes à gestão de comportamento agressivos em contexto escolar, e, em caso afirmativo, pediu-se que indicassem a carga horária, modalidades de formação e que se pronunciassem sobre a sua qualidade.

Verificou-se na amostra que 74,3% dos inquiridos não tinham recebido formação sobre a gestão de comportamentos agressivos em contexto escolar, sendo que apenas 25,7% refere ter recebido. Quanto questionados sobre a carga horária, de realçar que somente 2% recebeu mais de 75 horas de formação enquanto a maioria (79%)

frequentou formações de curta duração [0-25] horas, na modalidade de módulo (37%), a qual qualificou como *suficiente* (32%) e *boa* (32%) (Anexo 8, p. A22).

Perguntou-se também aos docentes se já haviam frequentado formações específicas para lidar com a agressividade em contexto escolar, ao que 67,8% da amostra respondeu que não. Foi bastante expressiva a percentagem de docentes (84,2%) que considerou necessitar de formação na área da gestão de comportamentos agressivos, o que é indicativo de que a formação contínua não tem respondido às expectativas dos docentes em termos das suas necessidades formativas (ver tabela 12).

Formação específica para lidar com comportamentos agressivos em contexto escolar		N	%	%Ac	Moda
Já teve alguma vez formação específica para lidar com agressividade em contexto escolar?	Sim	65	32,2	32,2	Não
	Não	137	67,8	100,0	
	Total	202	100,0	-	
Sente que precisa de formação nesta área?	Sim	170	84,2	84,2	Sim
	Não	32	15,8	100,0	
	Total	202	100,0	-	

Tabela 12 – Distribuição amostral segundo formação específica para lidar com comportamentos agressivos

ii. A análise de dados

No que se refere ao questionário e à EAPA procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados com recurso ao SPSS versão 18 para o Windows. Tendo por base o tratatamento estatístico dos dados, procedeu-se à análise descritiva em que foram calculadas modas, médias, frequências absolutas e relativas, enquanto na análise inferencial foram aplicados testes estatísticos por forma a confirmar ou infirmar as hipóteses do estudo.

Dado que o questionário também integrou questões de tipo aberto foi necessário proceder à análise de conteúdo das respostas obtidas, recorrendo a uma análise de tipo categorial, com recurso ao programa informático Microsoft Excel 2010.

A análise de conteúdo é uma técnica que permite (Morgado, 2003, *cit. in* Coelho, 2012, p. 241).

“ (...) uma descrição objectiva, sistemática e quanto possível quantitativa do conteúdo, manifesto das comunicações, com o objectivo final de interpretação”

Não obstante, para que cumpra a sua finalidade, é determinante que a análise categorial seja e esteja adaptada e ancorada à problemática em estudo e ao seu quadro teórico de referência, e que se verifiquem os princípios da exclusão mútua (i.e. cada elemento só pode ser classificado numa categoria), homogeneidade (i.e. classificação única), pertinência, objetividade e fidelidade (Bardin, 2008, *cit. in* Melo, 2010; Coelho, 2012), os quais foram atendidos nesta pesquisa.

Feita a pré análise do material recolhido, foi construída uma grelha de categorização do conteúdo em formato excel, composta por sete categorias ancoradas na dimensão em análise, ou seja, as concepções e práticas referentes à agressividade na infância em contexto de sala de aula a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. De seguida procede-se à explicitação do sistema categorial utilizado, e que consta em anexo (Anexo 9, p. A23).

Na categoria “Agressividade infantil” foram integradas todas as unidades de texto que definem a agressividade quanto à sua natureza, recuperando-se os conceitos de agressividade normal e anormal propostos por Mielnik (1982, *cit. in* Avez, 2010), definidos no quadro teórico de referência.

Na categoria “Comportamento agressivo em contexto de sala de aula” foram integradas todas as unidades de texto que descrevem os comportamentos agressivos referidos como observados pelos docentes atendendo à sua frequência e intensidade, recuperando os tipos de agressividade definidos no quadro teórico de referência.

Na categoria “Aumento do comportamento agressivo em contexto de sala de aula” foram incluídas todas as unidades de texto que, segundo os docentes, determinam o aumento ou diminuição dos comportamentos agressivos percebidos pelos respondentes e suas justificações, enquadradas nos fatores explicativos do comportamento agressivo expostos no quadro teórico.

A categoria “Conhecer os fatores explicativos da agressividade” contém todas as unidades de texto atinentes à importância deste conhecimento na gestão da problemática da agressividade em contexto de sala de aula, considerando o trinómio diagnóstico/avaliação/adequação da intervenção.

Na categoria “Estratégias de prevenção da agressão em contexto de sala de aula” e “Estratégias de punição da agressão em contexto de sala de aula” foram incorporadas todas as unidades de texto atinentes às estratégias preventivas e punitivas descritas pelos docentes como adequadas na gestão do comportamento agressivo, considerando três níveis: relação professor/aluno, dinâmicas de sala de aula e cooperação com parceiros educativos. Deste modo, resgata-se a posição de vários autores (Salmivalli, et al., 1998, *cit. in* Avez, 2010, Cleto & Costa, 1996; Atlas & Pepler, 1998; Carvalhosa, et al., 2001; *cit. in* Raimundo, 2005; Ribeiro, 2007; Silva, 2008; Franco, 2009; Morais, 2011) que defendem que a intervenção pedagógica na gestão dos comportamentos agressivos deve ser multimodal, isto é, envolver a comunidade, família, escola, turma e práticas educativas.

A categoria “Atuação do professor perante o comportamento agressivo” comporta todas as unidades de texto referentes ao papel do professor enquanto educador e gestor dos comportamentos agressivos e as práticas implementadas neste processo. Na categoria “ Impacto da atuação do professor” são incorporadas todas as unidades de texto atinentes à avaliação das práticas de prevenção e de gestão dos comportamentos agressivos, bem como das melhorias alcançadas e os constrangimentos identificados pelos respondentes como entraves ao sucesso das suas práticas.

iii. Procedimentos éticos

A realização de uma investigação impõe, por parte de quem a conduz, o cumprimento de determinados princípios éticos que deverão ser salvaguardados, designadamente a obrigação de informar, respeitar e garantir os direitos daqueles que participam voluntariamente na investigação. Neste seguimento, os intervenientes no estudo foram devidamente informados da natureza da investigação, bem como das suas intenções científicas e pedagógicas, para além do deferimento dos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas Integradas visadas no estudo, relativamente ao pedido de autorização para a recolha de dados.

O direito à confidencialidade e anonimato são princípios que segundo Fortin e seus colaboradores (1999) devem ser assegurados em qualquer pesquisa, de modo que os resultados alcançados possam ser apresentados de tal forma que os intervenientes no estudo não possam ser identificados nem pelo investigador nem pelos leitores do relatório.

Foi assumido e garantido o compromisso de confidencialidade e o anonimato dos docentes, que voluntariamente participaram na investigação, razão pela qual foi solicitado para não assinarem os questionários e as escalas. Nas questões abertas do inquérito por questionário houve o cuidado de omitir todas as unidades de texto que poderiam conduzir à identificação dos docentes. Todas as informações recolhidas durante o decurso da investigação foram estritamente confidenciais, além de que foi respeitada e mantida a fidelidade aos dados recolhidos e aos seus resultados.

Foi oferecida a possibilidade dos docentes terem acesso às conclusões do estudo, mediante a cedência de um resumo da investigação, descrevendo os objetivos, os procedimentos efetuados, os resultados obtidos e os resultados a que se chegou, caso manifestassem interesse.

Ressalva-se que a população alvo deste estudo é um conjunto de docentes, constituído por conveniência, leccionando em Ponta Delgada, a partir de um núcleo inicial de docentes do conhecimento pessoal da mestranda. O critério de escolha único é serem educadores de infância e professores do 1º ciclo.

Estes docentes, em cada caso, são questionados sobre as suas conceções, atitudes e práticas enquanto profissionais, de forma anónima, sem recolha de informação sobre as Escolas onde lecionam. Os questionários implementados em plataforma online são anónimos, não se recolheram dados identificadores pessoais ou organizacionais, nem houve recolha de dados diretamente em meio escolar, pelo que se entendeu não ser aplicável o Despacho 15846/2007.

Como tal foram cumpridas todas as orientações emanadas do Conselho de Ética da Universidade Fernando Pessoa quanto às condições de desenvolvimento de trabalhos de investigação.

V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Introdução

Neste capítulo proceder-se-á à apresentação e discussão dos resultados obtidos com a aplicação do questionário e da Escala de Atitudes Perante a Agressão (i.e. EAPA) com a finalidade de confirmar ou infirmar as hipóteses definidas no estudo em presença, bem como os resultados alcançados com as questões abertas do questionário com vista a responder aos objetivos que orientaram o estudo, não descurando a triangulação dos dados recolhidos nem o quadro teórico que suporta o presente estudo.

2. Apresentação dos resultados

Antes de avançar para a análise descritiva dos resultados obtidos com a aplicação do questionário e da EAPA, é de lembrar que foram devolvidos um total de 202 questionários e escalas de avaliação perante a agressão, devidamente preenchidos por 202 docentes, sendo 78 educadores de infância e 124, cuja moda de idades se situa entre os 31-45 anos, maioritariamente do sexo feminino e cuja moda em termos de tempo de serviço é 7 a 28 anos. Na sua maioria ocupam cargos de titular de turma nas Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta Delgada, pretendem ao quadro de escola e são licenciados. Em termos de formação inicial, verificou-se que a grande maioria dos docentes inquiridos fez a sua formação na Região Autónoma dos Açores. 67,3% dos docentes não tiveram na sua formação inicial disciplinas na área da gestão de comportamento agressivos em contexto de sala de aula. Quanto à formação contínua, apurou-se que 67,8% da amostra respondeu não ter frequentado formações específicas para lidar com a agressividade em contexto escolar e 84,2% dos docentes revelou necessitar de formação na área da gestão de comportamentos agressivo.

i. Análise descritiva das respostas ao questionário

Neste ponto pretende-se retomar a análise descritiva do questionário, iniciada na caracterização da amostra que compõe este estudo, com a apresentação e análise de tabelas e gráficos descritivos dos resultados alcançados.

Na segunda parte do questionário foi proposto aos docentes que identificassem, por ordem de frequência, os comportamentos agressivos por eles observados em contexto de sala de aula. A tabela de frequência indica que são maioritariamente pouco frequente os comportamentos “**Gestos ofensivos (36,7%), Intimidação (40,1%), Apropriação de bens (38,6%), Danificar bens alheios (41,1%), Ridicularizar os pares (39,6%) e Espalhar rumores (41,1%)**”, às vezes frequente os comportamentos “**Ofensas verbais (36,6%), Mentir (46,5%), Excluir pares (43,6%), Desafiar figuras de autoridade (37,1%), Desrespeitar regras (35,6%) e Ofensas físicas (33,7%)** e nunca o comportamento “**Auto-agressão (67,3%)**” (Anexo 10, p. A24).

Verifica-se que os comportamentos agressivos assinalados pelos docentes na frequência “às vezes”, em termos de tipificação revista no capítulo dedicado à fundamentação teórica, incluem-se na agressividade relacional ou social (**Mentir, Excluir pares**), agressividade proativa (**Desafiar figuras de autoridade, Desrespeitar**

regras e Ofensas físicas) e agressividade verbal (**Ofensas verbais**). O gráfico 1 permite verificar que na frequência “às vezes” a agressividade relacional ou social foi a mais frequentemente observada com 46,3% expressa no comportamento “**Mentir**” e 43,6% no comportamento “**Excluir pares**”, seguida da agressividade proactiva expressa no comportamento “**Desafiar figuras de autoridade**” com 37,1%. Na terceira posição surge a agressividade verbal expressa no comportamento “**Ofensas verbais**” com 36,6%. O gráfico 1 sintetiza os valores obtidos.

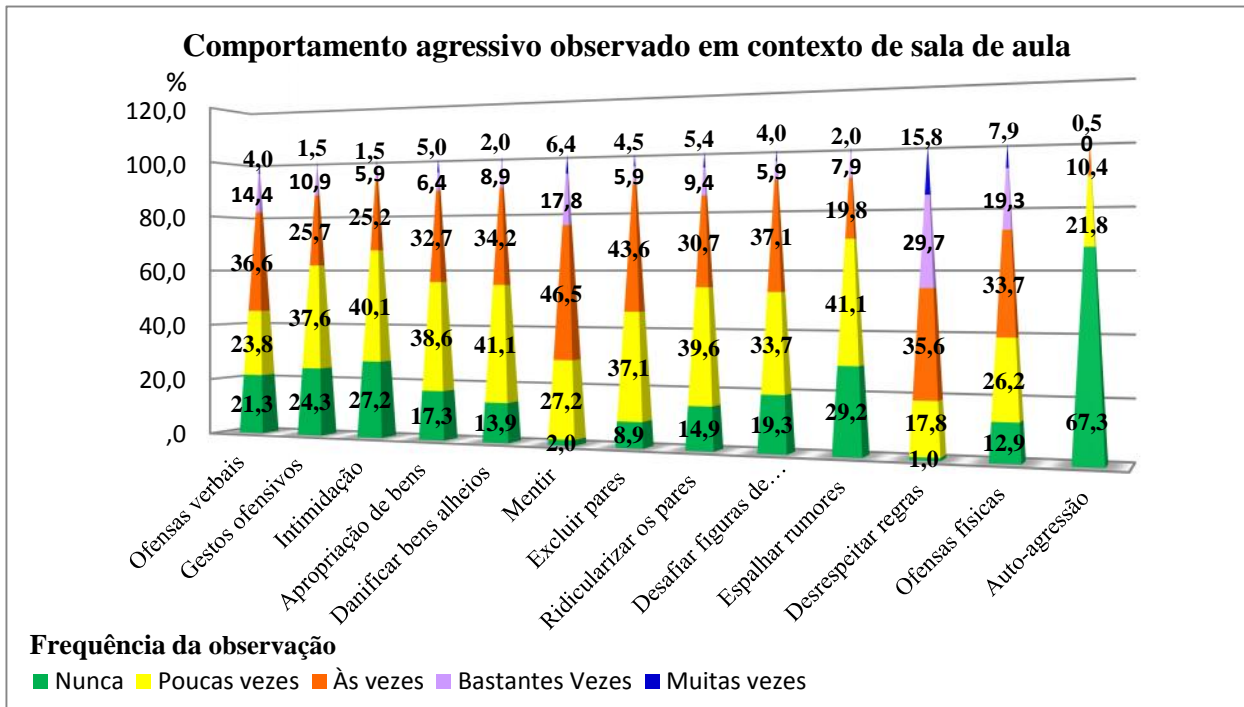


Gráfico 1 - Valores relativos de frequência dos comportamentos agressivos observados na sala de aula

Pediu-se aos docentes que priorizassem, por ordem decrescente, as estratégias de intervenção preventiva do comportamento agressivo que implementavam na sua sala de aula e constatou-se que as cinco estratégias de intervenção preventiva dos comportamentos agressivos mais frequentemente implementadas pelos docentes na sala de aula são (Anexo 11, p. A25): **1º) Clarificar as regras e expectativas em relação à criança** (Cv de 81,00); **2º) Elogiar os comportamentos positivos** (Cv de 54,07); **3º) Manter com a criança uma relação segura e positiva** (Cv de 53,47); **4º) Estimular os comportamentos positivos na resolução de situações de conflito** (Cv de 49,49) e **5º) Valorizar as capacidades e as competências da criança** (Cv de 47,08). Em contrapartida, verifica-se que as cinco estratégias de intervenção preventiva dos

comportamentos agressivos menos implementadas pelos docentes na sala de aula são: **1º) Discussão de dilemas hipotéticos da vida real** (Cv de 26,55); **2º) Estimular habilidades sociais e positivas** (Cv de 35,26); **3º) Estimular o controlo das emoções** (Cv de 36,13); **4º) Estimular a partilha de emoções/sentimentos** (Cv de 37,18) e em **5º) Discussão das consequências de ações inapropriadas** (Cv de 39,37).

Em termos de valores médios observados (na escala decrescente de 1 a 10), a estratégia de intervenção preventiva mais frequentemente utilizada situa-se em 4,80 “**Valorizar as capacidades e as competências da criança**”, em contraste com a média de 8,06 “**Discussão de dilemas hipotéticos da vida real**” no que se refere à estratégia menos implementada pelos docentes na prevenção dos comportamentos agressivos conforme se sintetiza no gráfico 2.

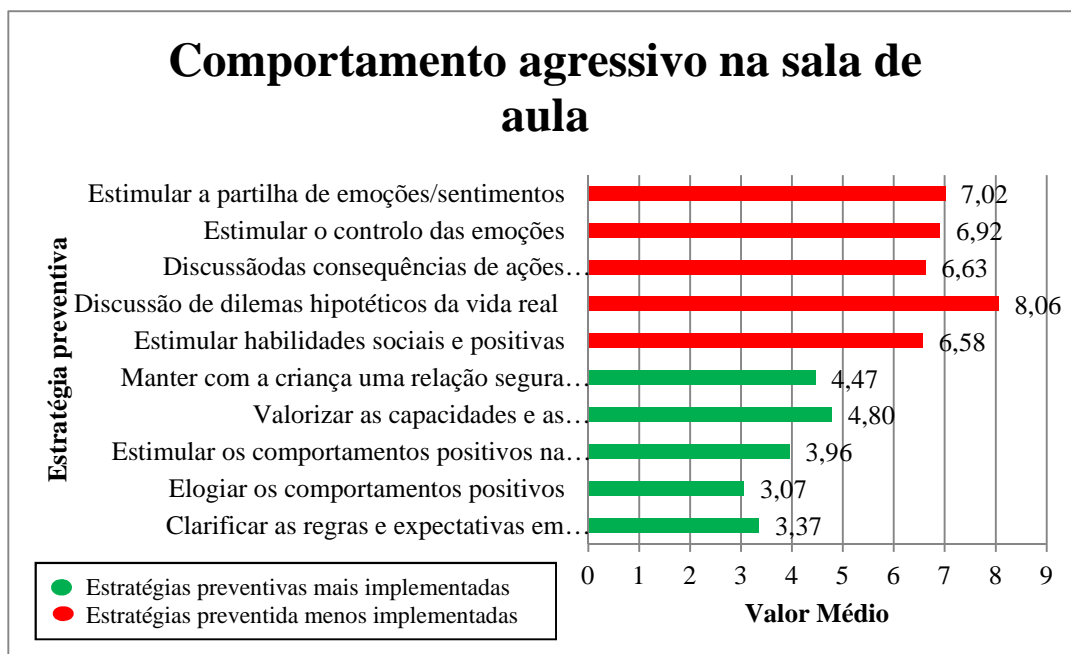


Gráfico 2 - Valores médios observados na resposta dos docentes na questão sobre as estratégias preventivas dos comportamentos agressivos usadas na sala de aula pelos docentes

Propôs-se aos docentes que priorizassem, por ordem decrescente (em escala de 1 a 11), as estratégias de intervenção punitivas do comportamento agressivo que implementavam na sua sala de aula. Da análise da tabela de frequência que consta do Anexo 12 (p. A26) conclui-se que as seis estratégias punitivas dos comportamentos agressivos mais frequentemente usadas pelos docentes na sala de aula são: **1º) Advertir verbalmente** (Cv de 77,24); **2º) Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)** (Cv de 61,40); **3º) Relembrar e reforçar as regras de sala de aula;** (Cv de

61,08); 4º) **Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento** (Cv de 55,29); 5º) **Perder privilégios adquiridos** (Cv de 41,89) e em 6º) **Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança** (Cv de 36,90). Em oposição, as cinco estratégias punitivas dos comportamentos agressivos menos usadas pelos docentes na sala de aula são: 1º) **Aplicar castigos físicos**; 2º) **Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento**; 3º) **Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula**; 4º) **Desvalorizar o comportamento, ignorando-o**; 5º) **Exigir a reparação do dano** (Anexo 12, p. A24).

No gráfico 3 obtém-se uma leitura explícita dos valores médios relativos observados.

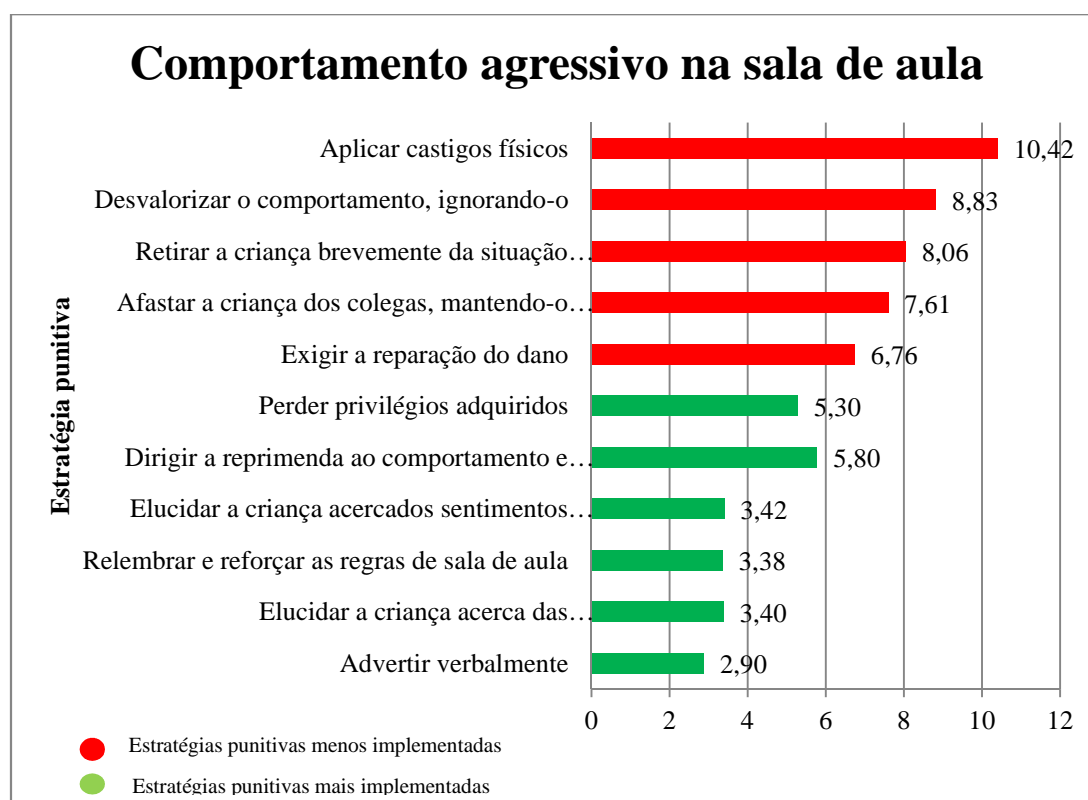


Gráfico 3 -Valores médios relativos observados na resposta dos docentes na questão sobre as estratégias punitivas dos comportamentos agressivos usados na sala de aula pelos docentes

O valor médio observado relativamente à estratégia punitiva mais frequentemente implementada situa-se nos 5,80 “**Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança**”, enquanto o valor médio relativamente à estratégia punitiva menos usada pelos docentes concentra-se nos 10,42 “**Aplicar castigos físicos**”.

ii. Análise descritiva da aplicação EAPA

É de salientar que os valores apresentados na tabela nº 13 se reportam à aplicação da. EAPA cuja escala de medida é seguinte:

Discordo totalmente; 2) Discordo; 3) Sem opinião; 4) Concordo; 5) Concordo totalmente.

Escala de atitudes perante a agressão	N			CV	Min -Max
1) É um exemplo de atitude não cooperante	202	3,56	1,11	31,18	1-5
2) É o início de uma relação mais positiva entre o docente e o aluno	202	1,80	0,94	52,22	1-4
3) É um comportamento desagradável e repugnante	202	3,80	0,97	25,53	1-5
4) É um impulso para perturbar e interferir, com o objectivo de dominar ou prejudicar os outros	202	3,83	1,06	27,68	1-5
5) Não deve ser tolerada	202	4,15	0,97	23,73	1-5
6) Oferece novas possibilidades na aprendizagem	202	2,38	1,31	55,04	1-5
7) É um ato verbal e/ou físico, poderoso, errado, não adaptativo, exercido de forma gratuita	202	3,86	1,01	26,17	1-5
8) É um comportamento inaceitável e desnecessário	202	4,07	0,89	21,87	1-5
9) É quando a criança tem sentimentos dos quais resultam danos físicos a si mesmo ou aos outros	202	3,93	0,91	23,16	2-5
10) É uma forma de se proteger	202	3,52	1,09	30,97	1-5
11) Em qualquer das formas que assuma, é sempre negativa e inaceitável	202	4,09	0,94	22,98	1-5
12) É um comportamento violento para os outros e para si mesmo	202	4,19	0,61	14,56	1-5
13) É ameaçar causar danos aos outros ou aos objetos	202	4,04	0,75	18,56	2-5
14) É um comportamento destrutivo, logo indesejado	202	4,13	0,72	17,43	2-5
15) É expressa deliberadamente, excepto quando praticada por crianças que prenunciam futuro comportamento psicótico	202	3,22	0,97	30,12	1-5
16) Envenena o ambiente de sala de aula e entrava a aprendizagem	202	3,92	0,88	22,45	1-5
17) Ajuda o professor a ver o aluno de outro ponto de vista	202	3,01	1,25	41,53	1-5
18) É uma forma de proteção do espaço e da privacidade de cada um	202	2,67	1,27	47,57	1-5
Total	202	64,19	6,16	9,60	51

Tabela 13 - Estatística da escala de atitudes perante a agressão

No gráfico seguinte obtém-se uma visão clara dos valores médios obtidos.

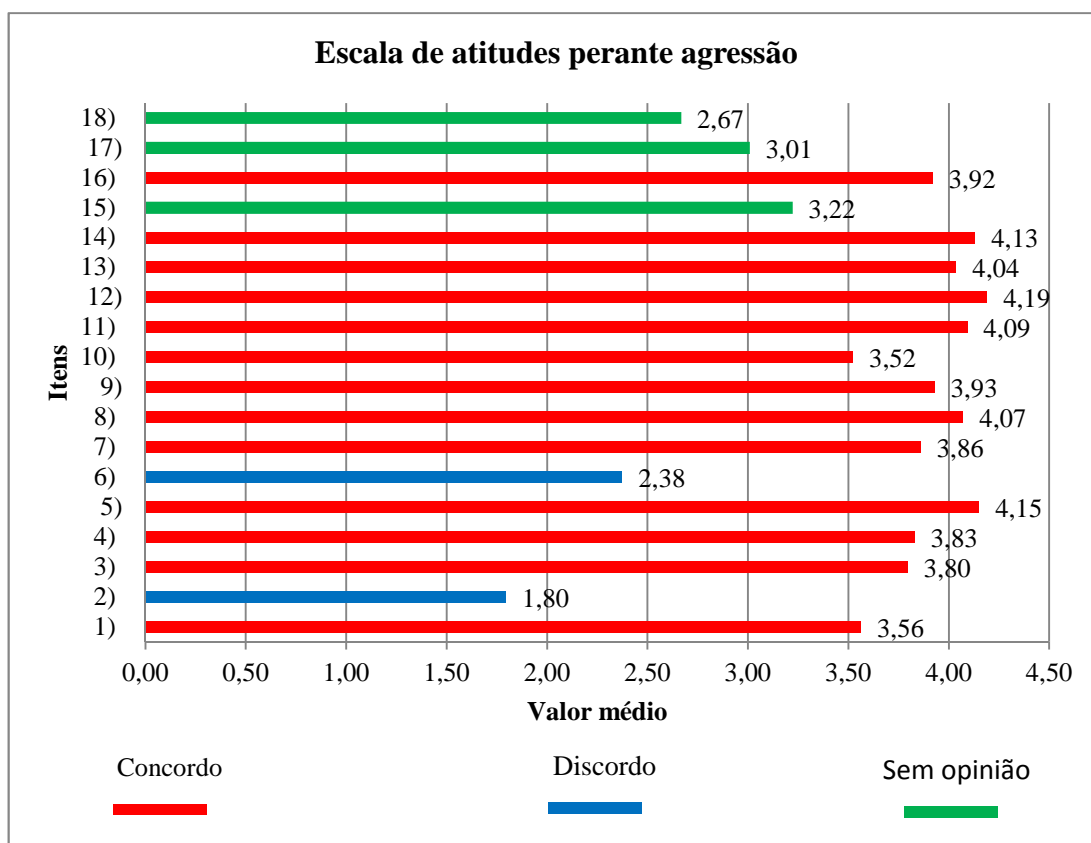


Gráfico nº 4 – Valores médios observados na escala de atitudes perante a agressividade

Verifica-se que os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, verificando-se a concordância superior com os itens 12 (**É um comportamento violento para os outros e para si mesmo**), 5 (**Não deve ser tolerada**), 14 (**É um comportamento destrutivo, logo indesejado**), 11 (**Em qualquer das formas que assuma, é sempre negativa e inaceitável**), 8 (**É um comportamento inaceitável e desnecessário**), 13 (**É ameaçar causar danos aos outros ou aos objetos**), 9 (**É quando a criança tem sentimentos dos quais resultam danos físicos a si mesmo ou aos outros**), 16 (**Envenena o ambiente de sala de aula e entrava a aprendizagem**), 7 (**É um ato verbal e/ou físico, poderoso, errado, não adaptativo, exercido de forma gratuita**), 4 (**É um impulso para perturbar e interferir, com o objectivo de dominar ou prejudicar os outros**), 3 (**É um comportamento desagradável e repugnante**), 1 (**É um exemplo de atitude não cooperante**) e 10 (**É uma forma de se proteger**), que estão, em média, perto ou cima de “4 – Concordo”.

Por sua vez, a concordância é inferior com os itens 2 (**É o início de uma relação mais positiva entre o docente e o aluno**) e 6 (**Oferece novas possibilidades na aprendizagem**), que estão, em média, perto ou abaixo de “**2 – Discordo**”.

A concordância é nula, sem opinião, com os itens 18 (**É uma forma de proteção do espaço e da privacidade de cada um**), 17 (**Ajuda o professor a ver o aluno de outro ponto de vista**) e 15 (**É expressa deliberadamente, excepto quando praticada por crianças que prenunciam futuro comportamento psicótico**), que estão, em média, perto ou abaixo de “**3 – Sem opinião**”.

Em consonância com os resultados obtidos, é possível inferir que nos docentes inquiridos predomina a identificação com uma atitude ofensiva e uma atitude destrutiva em relação à agressividade, o que significa que entendem a agressividade como um comportamento nocivo, desagradável e inaceitável (atitude ofensiva), para além de constituir um indicador de ameaça, ato de violência ou dano físico (atitude destrutiva).

O mesmo se confirma com a análise conjunta da tabela de comparação dos coeficientes de variação (Anexo 13, p. A27) e do gráfico nº 5 relativamente aos quatro fatores da escala de atitudes perante agressão, cujos resultados são os seguintes:

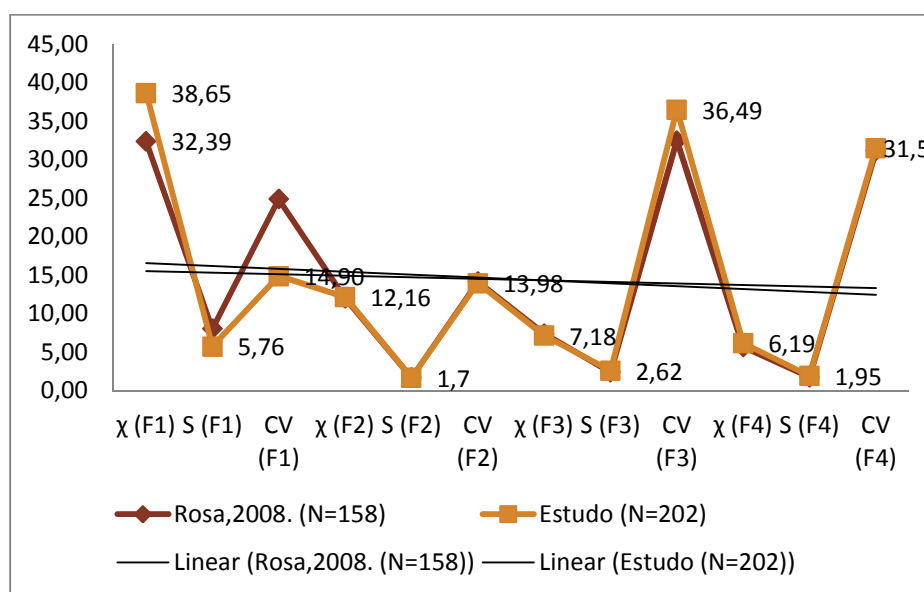


Gráfico nº 5 – Comparação dos coeficientes de variação dos quatro fatores da EAPA obtidos no presente estudo com os resultados obtidos no estudo de validação da EAPA de Rosa (2008)

Como se pode observar, os resultados obtidos são praticamente sobreponíveis, quando comparados com aqueles alcançados no estudo de Rosa (2008), pese embora

estes tenham maior coeficiente de variação, exceptuando no Fator 4 – Atitude de proteção, que é ligeiramente menor.

iii. Contraste das hipóteses

Concluída a análise descritiva, pretende-se neste ponto proceder à apresentação e análise dos resultados obtidos através questionário e da EAPA, objetivando a confirmação ou infirmação das hipóteses do estudo.

De seguida serão revelados os resultados conseguidos no teste da hipótese **H1.: O nível da atitude face à agressividade dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está diretamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula**, cuja análise permitirá responder aos objetivos gerais de verificar se o perfil e atitude dos educadores de infância e professores do 1º ciclo estão relacionados com os comportamentos agressivos em contexto de sala de aula. Complementarmente permite dar resposta aos objetivos específicos de identificar os comportamentos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo qualificam como sendo agressivos e identificar as causas ou fatores explicativos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo identificam como estando na origem do comportamento agressivo.

Nesta hipótese a variável dependente apresenta-se subdividida em 4 sub-variáveis: Atitude ofensiva, Atitude destrutiva, Atitude comunicativa e Atitude de proteção, enquanto a variável independente está subdividida em 13 sub-variáveis: Ofensas verbais, Gestos ofensivos, Intimidação, Apropriação de bens, Danificar bens alheios, Mentir, Excluir pares, Ridicularizar os pares, Desafiar figuras de autoridade, Espalhar rumores, Desrespeitar regras, Ofensas físicas, Auto-agressão.

A fim de efetuar a análise inferencial correspondente e por forma a verificar se se devia utilizar um teste paramétrico ou não paramétrico, os dados foram submetidos aos testes de normalidade entre a EAPA e as 13 sub-variáveis independentes, cujos resultados para apreciação constam do Anexo 14 (p. A28). Cabe destacar que os resultados sombreados indicam que não estão cumpridos os pressupostos para aplicar às diferentes variáveis testes paramétricos. Ao efetuar os testes de Normalidade: teste de Kolmogorov-Smirnov (quando o df é superior a 50) e o teste de Shapiro-Wilk (quando o df é igual ou inferior a 50) verificou-se que a série de dados não se enquadrava na normalidade.

Neste caso foi utilizado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis, dado se tratar de mais de dois grupos independentes.

Conforme se observa na tabela remetida em anexo (Anexo 15, p. A30), os resultados obtidos demonstram que existem níveis de significância (a 1%) entre o comportamento “Ofensas verbais” dos alunos e a “Atitude ofensiva” e “Atitude de proteção” dos docentes; o comportamento “Intimidação” dos alunos e a “Atitude ofensiva” dos docentes; o comportamento “Apropriação de bens” dos alunos e a “Atitude destrutiva” dos docentes; o comportamento “Mentir” dos alunos e a “Atitude ofensiva” e “Atitude destrutiva” dos docentes; o comportamento “Excluir pares” dos alunos e a “Atitude de proteção” dos docentes; o comportamento “Ridicularizar os pares” dos alunos e a “Atitude de proteção” dos docentes; o comportamento “Desafiar figuras de autoridade” dos alunos e a “Atitude ofensiva” e “Atitude de proteção” dos docentes, o comportamento “Espalhar rumores” dos alunos e a “Atitude ofensiva” dos docentes; o comportamento “Ofensas físicas” dos alunos e a “Atitude ofensiva” e “Atitude de proteção” dos docentes.

Também se localizam níveis de significância (a 5%) entre o comportamento “Gestos ofensivos” dos alunos e a “Atitude de proteção” dos docentes; o comportamento “Intimidação” dos alunos e a “Atitude de proteção” dos docentes; o comportamento “Apropriação de bens” dos alunos e a “Atitude ofensiva” dos docentes; o comportamento “Ridicularizar os pares” dos alunos e a “Atitude ofensiva” dos docentes; o comportamento “Desafiar figuras de autoridade” dos alunos e a “Atitude comunicativa” dos docentes; o comportamento “Espalhar rumores” dos alunos e a “Atitude destrutiva” dos docentes e finalmente o comportamento “Desrespeitar as regras” dos alunos e a “Atitude comunicativa” e “Atitude de proteção” dos docentes.

Os resultados obtidos não evidenciam a existência de níveis de significância entre os comportamentos “Danificar bens alheios” e “Auto-agressão” dos alunos e os diferentes tipos de atitudes dos docentes perante a agressão.

Em síntese, os dados recolhidos são estatisticamente significativos e confirma-se a hipótese H1: O nível da atitude face à agressividade dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está diretamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula. Com efeito, é comprovado que a atitude perante o objeto atitudinal é um forte preditor do comportamento, sendo que a criança agressiva

é o objeto atitudinal e a forma como os docentes atuam é o comportamento a ser previsto, estando esta conclusão em sintonia com a Teoria da Ação Refletida.

Seguidamente apresentam-se os resultados referentes ao teste da hipótese **H2.: O tipo de intervenção dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula**, cuja análise permitirá responder ao objetivo geral de contribuir para uma melhor gestão do fenómeno da agressividade nas escolas e paralelamente responder aos objetivos específicos de identificar como atuam os educadores de infância e professores do 1º Ciclo perante a agressividade em contexto de sala de aula, identificar as estratégias de intervenção adoptadas, designadamente preventivas ou punitivas, e formas de controlo que os docentes consideram adequadas e confrontar as conceções e práticas dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo com os modelos de melhores práticas identificadas na revisão da literatura. Para tal houve a necessidade de subdividir a hipótese H2 em duas sub-hipóteses:

Sub-hipótese 2.1.: O tipo de estratégias preventivas dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado ao nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula.

Sub-hipótese 2.2.: O tipo de estratégias punitivas dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado ao nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula.

Na sub-hipótese 2.1. a variável dependente está subdividida em 10 sub-variáveis enquanto a variável independente está dividida em 13 sub-variáveis. Para facilitar a compreensão, cada sub-variável dependente será cruzada com cada uma das sub-variáveis independentes.

Para o comportamento “**Ofensas Verbais**” foi utilizado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis (Anexo 16. p. A32).

Os resultados obtidos são indicativos de que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) na aplicação das estratégias preventivas “Estimular os comportamentos positivos na resolução de situações de conflito” e “Discussão das consequências de ações inapropriadas” face ao comportamento “ofensas verbais”.

Na aplicação da estratégia preventiva “Estimular os comportamentos positivos na resolução de situações de conflito” as opções mais escolhidas são “nunca” (maior média

do rank, 122,65) e “poucas vezes” (106,91), perante o comportamento “ofensas verbais”. Na aplicação da estratégia preventiva “Discussão das consequências de ações inapropriadas” a opção “muitas vezes” surge como a mais escolhida face a “ofensas verbais”.

Em síntese, os resultados demonstram que a estratégia preventiva “Discussão das consequências de ações inapropriadas” (“muitas vezes” maior média do Rank 157, 75) é a mais selecionada pelos educadores de infância e professores do 1º ciclo na prevenção do comportamento agressivo “ofensas verbais”, logo a mais implementada.

Para o comportamento “**Gestos ofensivos**” foi aplicado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis (Anexo 17, p. A34).

Tal como se pode apreciar na tabela que consta no anexo supradito, os resultados revelam que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação das estratégias de prevenção “Discussão das consequências de ações inapropriadas” e “Elogiar os comportamentos positivos” e o comportamento “gestos ofensivos”. Da análise efetuada verifica-se que as opções “às vezes” (111,05) e “bastantes vezes” (115,98) são as mais selecionadas pelos docentes na aplicação da estratégia preventiva “Elogiar os comportamentos positivos” e que as opções “às vezes” (110,28) e “muitas vezes” (162,50) são indicadas pelos docentes com maior intensidade na aplicação da estratégia “Discussão das consequências de ações inapropriadas”.

Também se verifica que existem diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre as estratégias preventivas “Manter com a criança uma relação segura e positiva”, “Discussão de dilemas hipotéticos da vida real”, “Estimular o controlo das emoções” e “Estimular a partilha de emoções/sentimentos” e o comportamento “gestos ofensivos”. As opções “bastantes vezes” (146,32) e “muitas vezes” (107,33) constituem as escolhas mais indicadas pelos docentes na aplicação da estratégia preventiva “Manter com a criança uma relação segura e positiva”. Na aplicação da estratégia “Discussão de dilemas hipotéticos da vida real” a opção “às vezes” (128,75) é a mais apontada pelos docentes. As opções “poucas vezes” (115,47) e “bastantes vezes” (112,50) surgem como as escolhas mais selecionadas pelos docentes. Por último, na utilização da estratégia preventiva “Estimular a partilha de emoções/sentimentos” verifica-se que as opções “bastantes vezes” (114,18) e “muitas vezes” (183,00) são as mais indicadas pelos docentes.

Em síntese, a estratégia preventiva “Estimular a partilha de emoções/sentimentos” (“muitas vezes” maior média do Rank 183,00) é a mais citada pelos docentes perante o comportamento “gestos ofensivos”.

Para o comportamento “**Intimidação**” novamente se aplicou o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 18, p. A36).

Os resultados obtidos indicam que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação da estratégia preventiva “Elogiar os comportamentos positivos” e o comportamento “intimidação”. Da apreciação dos dados verifica-se que as opções “às vezes” (106,53) e “bastantes vezes” (132,08) são as escolhas mais citadas pelos docentes na utilização da estratégia preventiva “Elogiar os comportamentos positivos”, enquanto a opção “muitas vezes” (18,50) surge como a menos indicada pelos docentes perante o comportamento “intimidação”.

Também se localizam diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre a aplicação da estratégia preventiva “Clarificar as regras e expectativas em relação à criança” e o comportamento “intimidação”. Da análise dos resultados observa-se que as opções “bastantes vezes” (122,25) e “às vezes” (113,79) figuram como as mais escolhidas pelos docentes na implementação da referida estratégia preventiva. Em contrapartida, a opção “poucas vezes” apresenta a menor média do Rank (83,21), sendo a menos citada pelos docentes.

De um modo geral, a estratégia preventiva “Elogiar os comportamentos positivos” (“bastantes vezes” maior média do Rank 132,08) é a mais aplicada pelos docentes perante o comportamento “intimidação”.

Para o comportamento “**Apropriação de bens**” aplicou-se o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 19, p. A38).

Os resultados alcançados determinam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias preventivas usadas pelos educadores de infância e professores do 1º Ciclo e o comportamento “Apropriação de bens”, o que indica que as estratégias preventivas aplicadas pelos docentes inquiridos não estão estatisticamente associadas ao comportamento “apropriação de bens”, manifestado pela criança em contexto de sala de aula, embora a frequência “poucas vezes” deste comportamento seja de 38,6%.

Quanto ao comportamento **“Danificar bens alheios”** aplicou-se o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 20, p. A40).

Os resultados obtidos demonstram que existem diferenças estatisticamente significativa (a 5%) entre a aplicação da estratégia preventiva “Estimular o controlo das emoções” e o comportamento “danificar bens alheios”, sendo que as opções “nunca” (maior média 114,82) e “poucas vezes” (109, 61) são as mais citadas pelos docentes enquanto a opção “muitas vezes” (menor média do Rank 47,50) é a menos escolhida.

Para o comportamento **“Mentir”** aplicou-se o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 21, p. A42).

A apreciação dos resultados evidencia que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre as estratégias “Estimular o controlo das emoções” e “Estimular a partilha de emoções/sentimentos” e o comportamento “mentir”. Assim, as escolhas mais citadas pelos inquiridos são “poucas vezes” (116,75) e “às vezes” (99,61) na aplicação da estratégia “Estimular o controlo das emoções”. Na aplicação da estratégia preventiva “Estimular a partilha de emoções/sentimentos” as opções “muitas vezes” (119,46) e “poucas vezes” (113,72) são as mais selecionadas pelos inquiridos face ao comportamento mentir. Observa-se que as opções “muitas vezes” e “poucas vezes” apresentam valores relativamente equilibrados.

Em síntese, perante o comportamento “mentir” a estratégia preventiva mais aplicada e citada pelos docentes inquiridos é “Estimular a partilha de emoções/sentimentos” (maior média do Rank 119,46).

Relativamente ao comportamento **“Excluir pares”** aplicou-se o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 22, A44).

Os resultados alcançados confirmam que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação das estratégias preventivas “Elogiar os comportamentos positivos” e “Discussão das consequências de ações inapropriadas” e o comportamento “Excluir pares”.

Na aplicação da estratégia preventiva “Elogiar os comportamentos positivos” “poucas vezes” (104,86) e “às vezes” (109,26) são as opções mais citadas pelos docentes inquiridos, enquanto para a estratégia preventiva “Discussão das consequências de ações inapropriadas” as escolhas que apresentam maior intensidade de resposta são “muitas vezes” (153,89) e “nunca ” (113,67). Verifica-se que perante o

comportamento “excluir pares” a estratégia preventiva mais aplicada pelos docentes é “Discussão das consequências de ações inapropriadas” (maior média do Rank 153,89).

Também para o comportamento “**Ridicularizar pares**” foi aplicado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis (Anexo 23, p. A46).

A análise dos resultados obtidos confirma que existem diferenças estatisticamente significativas a (5%) entre a aplicação das estratégias preventivas “Elogiar os comportamentos positivos”, “Estimular habilidades sociais e positivas” e “Discussão das consequências de ações inapropriadas” e o comportamento “ridicularizar pares”.

As escolhas mais citadas pelos inquiridos na aplicação da estratégia preventiva “Elogiar os comportamentos positivos” são “às vezes” (117,60) e “bastantes vezes” (104,45). As opções “nunca” (106,28) e “bastantes vezes” (140,26) são as mais indicadas pelos docentes na aplicação da estratégia preventiva “Estimular habilidades sociais e positivas”. Na aplicação da estratégia preventiva “Discussão das consequências de ações inapropriadas” as opções que registam maior intensidade de resposta são “poucas vezes” (105, 79) e “muitas vezes” (135, 95).

Em suma, para o comportamento “ridicularizar pares” a estratégia preventiva mais aplicada pelos docentes inquiridos é “Estimular habilidades sociais e positivas” (maior média do Rank 140,26).

Para o comportamento “**Desafiar figuras de autoridade**” foi aplicado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis (Anexo 24, p. A48).

Os resultados demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias preventivas aplicadas pelos educadores de infância e professores do 1º Ciclo face o comportamento “Desafiar figuras de autoridade”, concluindo-se que as estratégias preventivas implementadas pelos docentes não estão associadas ao comportamento “desafiar figuras de autoridade”, manifestado pela criança em contexto de sala de aula, cuja frequência de observação registada é de 37,1% “às vezes”.

Para o comportamento “**Espalhar rumores**” foi aplicado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis (Anexo 25, p. A50).

A análise dos resultados permite afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação da estratégia preventiva “Elogiar os

comportamentos positivos” e o comportamento “espalhar rumores”. As opções “poucas vezes” (114,34) e “às vezes” (102,71) são as mais citadas pelos docentes na aplicação da estratégia preventiva “Elogiar os comportamentos positivos”.

Verificam-se também diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre a aplicação da estratégia preventiva “Estimular habilidades sociais e positivas” e o comportamento “espalhar rumores”. As escolhas “poucas vezes” (112,75) e “bastantes vezes” (123,78) são as mais citadas pelos docentes na aplicação da estratégia preventiva “Estimular habilidades sociais e positivas”.

Para o comportamento “espalhar rumores” a estratégia preventiva mais utilizada pelos docentes inquiridos é “Estimular habilidades sociais e positivas” (maior média do Rank 123,78).

Para o comportamento “**Desrespeitar regras**” foi aplicado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis (Anexo 26, p. A52).

Observa-se que não se identificam diferenças estatisticamente significativas entre a aplicação de estratégias preventivas e o comportamento “Desrespeitar regras”, apesar da sua frequência de observação ser de 35,6% “às vezes”.

Para o comportamento “**Ofensas físicas**” foi aplicado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis (Anexo 27, p. A54).

Existem diferenças estatisticamente significativas (5%) entre a aplicação das estratégias preventivas “Clarificar as regras e expectativas em relação à criança” e “Discussão de dilemas hipotéticos” com o comportamento “Ofensas físicas”. De facto, as opções “nunca” (131,21) e “às vezes” (102,98) foram as mais citadas pelos inquiridos relativamente à aplicação da estratégia “Clarificar as regras e expectativas em relação à criança” e o comportamento agressivo “Ofensas físicas”. As opções “muitas vezes” (114,75) e “às vezes” (110,54) são as mais indicadas pelos inquiridos na aplicação da estratégia preventiva “Discussão de dilemas hipotéticos”.

Assim, perante o comportamento “ofensas físicas” a estratégia preventiva mais aplicada pelos docentes é “Clarificar as regras e expectativas em relação à criança”, que apresenta a maior média do Rank (131,21).

Por último, para o comportamento “**Auto-agressão**” foi aplicado o teste não paramétrico H de Kruskal-Wallis (Anexo 28, p. A56).

Para este comportamento observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas a 1% entre a estratégia preventiva “Discussão de dilemas hipotéticos da vida real ” e o comportamento “Auto-agressão”. A estratégia é “muitas vezes” (167,50 maior média do Rank) e “às vezes” (144,33) aplicada pelos docentes perante o comportamento agressivo “auto-agressão”.

Na sub-hipótese 2.2. “As estratégias punitivas dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo estão associadas ao nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula” a variável dependente está subdividida em 11 sub-variáveis enquanto a variável independente está dividida em 13 sub-variáveis. Para facilitar a compreensão, cada sub-variável dependente será cruzada com cada uma das sub-variáveis independentes.

Assim, para o comportamento “**Ofensas verbais**” foi utilizado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 29, p A58).

A apreciação dos resultados permite afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação da estratégia punitiva “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula” e o comportamento “ofensas verbais”. Com efeito, perante ofensas verbais, a aplicação “muitas vezes” da estratégia “afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula “ é a menos frequente escolha (menor média do rank 57,69), enquanto as opções “nunca” (112,26) e “às vezes” (110,39) são as mais citadas pelos docentes.

Existem também diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre a aplicação das estratégias punitivas “Aplicar castigos físicos”, “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima) ” e “Exigir a reparação do dano” face ao comportamento “Ofensas verbais”.

A estratégia punitiva “Aplicar castigos físicos” é usada “bastantes vezes” (112,66) e “poucas vezes” (115,05) enquanto “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima) é “bastantes vezes” (103,62) e “muitas vezes” (178,44) aplicada pelos docentes. As opções “às vezes” (119,70) e “bastantes vezes” (99,28) são as respostas mais citadas pelos docentes na aplicação da estratégia punitiva “Exigir a reparação do dano”.

Em síntese, perante ofensas verbais a estratégia punitiva mais escolhida é “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima) ” (maior média do Rank “bastantes vezes” 178,44)

Para o comportamento **“Gestos ofensivos”** foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 30, p. A60).

Os resultados obtidos demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) face a “gestos ofensivos” no que se refere à aplicação das estratégias punitivas “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)”, “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento e “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento”. Com efeito, perante “gestos ofensivos” a estratégia punitiva “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima) é “muitas vezes” (segunda maior média do Rank 200, 50) e “bastantes vezes” (121,14) aplicada pelos docentes. O mesmo se verifica em relação à estratégia punitiva “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento”, que é usada “muitas vezes” (maior média do Rank 201,00) e “bastantes vezes” (105, 32). As opções “bastantes vezes” (124,11) e “às vezes” (104,18) são as mais citadas pelos docentes na aplicação da estratégia punitiva “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento” enquanto “muitas vezes” é a escolha menos frequente (menor média do Rank 3,50).

Também se identificam diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre a aplicação da estratégia punitiva “Aplicar castigos físicos” e o comportamento “gestos ofensivos”, sendo “poucas vezes” (109, 39) e “muitas vezes” (107, 80) usada pelos docentes.

Assim, perante gestos ofensivos a estratégia punitiva mais escolhida é “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento” (maior média do Rank “muitas vezes” 201,00).

Para o comportamento **“Intimidação”** foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 31, p. A62)

Os resultados obtidos confirmam a existência de diferenças estatisticamente significativas (a 5 %) entre as estratégias punitivas “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança,” e “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento” e o comportamento “intimidação”. De facto, face à “intimidação, os inquiridos referem usar “bastantes vezes” (138,92) e “muitas vezes” (168,50) a estratégia punitiva “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança,”

enquanto a estratégia punitiva “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento” é usada “nunca” (113,46) e “às vezes” (104,61).

Também se verificam diferenças estatisticamente significativas (a 1%) perante o comportamento “intimidação” no que se refere à aplicação das estratégias punitivas “Aplicar castigos físicos”, “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento” e “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula”. A estratégia punitiva “Aplicar castigos físicos” é usada pelos docentes com a intensidade de “às vezes” (113,29) e “poucas vezes” (101,77). A aplicação “muitas vezes” da estratégia “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento” é a escolha mais frequente perante “intimidação” (obtem a maior média do Rank 200,50), enquanto a “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula” é empregue “nunca” (117,08) e “às vezes” (109,32).

Assim, perante o comportamento “intimidação” a estratégia punitiva mais citada pelos inquiridos é “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento” (maior média do Rank “muitas vezes” 200,50).

Também para o comportamento **“Apropriação de bens”** foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 32, p. A64).

De acordo com os resultados obtidos são localizadas diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação das estratégias punitivas “Perder privilégios adquiridos”, “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento” e “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula” e o comportamento “apropriação de bens”. Com efeito, os docentes aplicam “nunca” (119,10) e “às vezes” (103,54) a estratégia punitiva “Perder privilégios adquiridos” (obtem a menor média do Rank “muitas vezes” 55,70) “muitas vezes” (153,60) a estratégia “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento” e “nunca” (124,29) e “às vezes” (103,03) a estratégia “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula” perante o comportamento “apropriação de bens”.

Verificam-se também diferenças estatisticamente significativas (a 1%) perante o comportamento “Apropriação de bens” no que se refere à utilização das estratégias punitivas “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)” e “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento”. Face à “apropriação de bens” os docentes aplicam “bastantes vezes” (158,08) e “muitas

vezes”(121,70) a estratégia punitiva “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)” e “às vezes” (123,56) a estratégia “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento”.

Em síntese, face ao comportamento “apropriação de bens” a estratégia punitiva mais escolhida pelos docentes é “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)” (obtem a maior média do Rank 158,08).

Também para o comportamento “**Danificar bens alheios**” foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 33, p. A66).

Os resultados obtidos demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação das estratégias punitivas “Perder privilégios adquiridos”, “Aplicar castigos físicos” e “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento” e “danificar bens alheios”. Assim, os docentes utilizam com igual intensidade (“nunca” 108,04 e “às vezes” 108,72) a estratégia “Perder privilégios adquiridos” e o mesmo ocorre em relação à estratégia “Aplicar castigos físicos” (aplicada com igual intensidade “nunca” 105,71 “às vezes” 105,02) face ao comportamento “danificar bens alheios”. Em relação à estratégia “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento” a sua aplicação ocorre “bastantes vezes” (108,36) e “às vezes” (113,93).

Também se localizam diferenças estatisticamente significativas a (1%) face ao comportamento “Danificar bens alheios” no que concerne à aplicação da estratégia punitiva “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento” (aplicada “muitas vezes” (197,13 e “bastantes vezes” 111,25).

Em síntese, face ao comportamento “danificar bens alheios” a estratégia punitiva mais usada pelos docentes é “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento” (Obtem a maior média do Rank).

Para o comportamento “**Mentir**” foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 34, p. A68).

A análise dos resultados determina que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação da estratégia punitiva “Aplicar castigos físicos” e o comportamento “mentir”, cuja intensidade varia entre as opções “poucas vezes” (104,06) e “às vezes” (obtem maior média do Rank 108,63).

Para o comportamento **“Excluir pares”** foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 35, p. A70).

A apreciação dos resultados comprova diferenças estatisticamente significativas (a 1%) perante o comportamento “excluir pares” no que se refere à aplicação da estratégia punitiva “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)”, utilizada com a intensidade “bastantes vezes” (155,75 obtém a maior média do Rank) e “muitas vezes” (130,17) pelos docentes.

Também para o comportamento **“Ridicularizar pares”** foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 36, p. A72).

Em conformidade com os resultados obtidos, verificam-se diferenças estatisticamente significativas (a 5%) no que se refere à aplicação da estratégia punitiva “Exigir a reparação do dano” face ao comportamento “Ridicularizar pares”. As opções “às vezes” (113,59) e “nunca” (105,98) são as escolhas mais frequentes na aplicação da estratégia punitiva susodita.

Verificam-se igualmente diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre a estratégia punitiva “Aplicar castigos físicos” e “Ridicularizar pares”. Com efeito, perante este comportamento a estratégia punitiva é usada “às vezes” (111,82) e “nunca” (110,42).

Em síntese, perante “ridicularizar pares” a estratégia punitiva mais frequentemente aplicada pelos docentes é “Exigir a reparação do dano” (obtém a maior média do Rank).

Para o comportamento **“Desafiar figuras de autoridade”** foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 37, p. A74).

Também se apuraram diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação das estratégias punitivas “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)”, “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança” e “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula” e o comportamento “desafiar figuras de autoridade”. Verifica-se que perante “desafiar figuras de autoridade” os docentes aplicam “bastantes vezes” (108,08) e “muitas vezes” (164,56) a estratégia punitiva “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)”, “muitas vezes” (154,63) a estratégia punitiva “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança” e

“bastantes vezes” (121,96) a estratégia punitiva “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula” (obtem a menor média do Rank “muitas vezes” 47,88).

Verificaram-se ainda diferenças estatisticamente significativas (a 1%) face ao comportamento “desafiar figuras de autoridade” no que concerne à aplicação da estratégia punitiva “Retirar a criança brevemente da situação de sala de aula onde ocorreu o comportamento”, usada “bastantes vezes” (141,25) pelos inquiridos.

Assim, perante o comportamento “desafiar figuras de autoridade” a estratégia punitiva mais escolhida é “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)” (obtem a maior média do Rank).

Para o comportamento “**Espalhar rumores**” foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 38, p. A76).

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação das estratégias punitivas “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento”, “Relembrar e reforçar as regras de sala de aula”, “Exigir a reparação do dano” e “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula” e o comportamento “espalhar rumores”. Perante este comportamento agressivo, os docentes revelam aplicar “bastantes vezes” (129,81) a estratégia “Elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento”, “poucas vezes” (113,18) e “às vezes” (105,86) a estratégia “Relembrar e reforçar as regras de sala de aula”, “às vezes” (113,66) a estratégia “Exigir a reparação do dano” e a mesma intensidade se observa na utilização da estratégia “Afastar a criança dos colegas, mantendo-o na sala de aula” (às vezes 113,20).

Também se localizam diferenças estatisticamente significativas (a 1%) face ao comportamento “espalhar rumores” e a aplicação da estratégia “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)”, sendo “bastantes vezes” (168,59) e “muitas vezes” (138,50) usada pelos docentes.

Assim, perante o comportamento “espalhar rumores” a estratégia punitiva mais citada e aplicada pelos docentes é “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)” (apresenta a maior média do Rank), enquanto a estratégia “Relembrar e reforçar as regras de sala de aula” é a menos frequentemente utilizada (obtem a menor média do Rank “muitas vezes” 42,50).

Para o comportamento **“Desrespeitar regras”** foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 39, p. A78).

Os resultados obtidos demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre a aplicação da estratégia punitiva “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima) ” e o comportamento “desrespeitar regras”. Os docentes afirmam aplicar “nunca” (187,25) e “muitas vezes” (117, 41) a estratégia “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima) ” perante o comportamento agressivo “desrespeitar regras”.

Também são identificadas diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre as estratégias punitivas “Aplicar castigos físicos” e “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança” e o comportamento agressivo “desrespeitar regras”. Face a este comportamento, os dados indicam que os docentes aplicam “às vezes” (110,49) e “poucas vezes” (107,88) a estratégia punitiva “Aplicar castigos físicos” e “muitas vezes” (133,83) e “às vezes” (97,62) a estratégia “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança”.

Em síntese, perante o comportamento “desrespeitar regras” a estratégia punitiva mais citada e aplicada pelos inquiridos é “Elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima)” (maior média do Rank), enquanto a estratégia “Aplicar castigos físicos” (menor média do Rank “nunca” 8,50) é a menos utilizada pelos inquiridos.

Para o comportamento **“Ofensas físicas”** foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 40, p. A80).

Face aos resultados obtidos são localizadas diferenças estatisticamente significativas (a 5%) entre as estratégias punitivas “Aplicar castigos físicos”, “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança” e “Exigir a reparação do dano” e o comportamento agressivo “Ofensas físicas”. Para a estratégia punitiva “Aplicar castigos físicos”, as opções indicadas pelos docentes são “bastantes vezes” (108,41) e “às vezes” (105, 76). A estratégia punitiva “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança” é “muitas vezes” (135,50) e “bastantes vezes” (109,35) aplicada pelos docentes, enquanto a estratégia punitiva “Exigir a reparação do dano” é “bastantes vezes” (114, 49) e “às vezes” (109,44) implementada pelos inquiridos.

Existem também diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre a estratégia punitiva “Relembrar e reforçar as regras de sala de aula” e o comportamento

“Ofensas físicas”, sendo que as opções de resposta mais citadas pelos docentes foram “nunca” (130,17) e “às vezes” (108,63).

Perante o comportamento agressivo “Ofensas físicas”, os resultados indicam que a estratégia punitiva mais citada pelos docentes inquiridos é “Dirigir a reprimenda ao comportamento e não à criança” (maior média do Rank 135,50).

Para o comportamento “**Auto-agressão**” foi aplicado o teste não paramétrico, H de Kruskal-Wallis (Anexo 41, p. A82).

Os resultados obtidos mostram que existem diferenças estatisticamente significativas (a 1%) entre a estratégia punitiva “Aplicar castigos físicos” e o comportamento “Auto-agressão”, cujas opções “muitas vezes” (125,00) e “nunca” (106,72) são as mais indicadas pelos docentes.

Em síntese, os dados recolhidos são estatisticamente significativos e confirmatórios de que o tipo de intervenção, isto é, as estratégias preventivas e punitivas aplicadas pelos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula, portanto confirma-se a hipótese H2.

Seguidamente apresentam-se os resultados atinentes ao teste da hipótese H3, que permitirão responder simultaneamente aos objetivos gerais de verificar se o perfil dos educadores de infância e professores do 1º ciclo está relacionado com os comportamentos agressivos em contexto de sala de aula e contribuir para uma melhor gestão do fenómeno da agressividade nas escolas; e aos objetivos específicos de identificar como atuam os educadores de infância e professores do 1º Ciclo perante a agressividade em contexto de sala de aula e identificar as causas ou fatores explicativos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo identificam como estando na origem do comportamento agressivo.

A hipótese H3: **O nível de formação dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula**, é composta por quatro sub-hipóteses, que serão identificadas no decorrer da sua análise individual. Os dados recolhidos foram submetidos ao teste do Qui-Quadrado.

A análise dos resultados do teste da sub-hipótese 3.1.: **O nível académico dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente**

correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula indicam que não existe associação estatisticamente significativa entre o nível acadêmico dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo e o nível do comportamento agressivo das crianças em contexto de sala de aula, pelo que se comprova que o nível acadêmico dos inquiridos não introduz alterações no comportamento agressivo das crianças, tal como se pode apreciar na tabela em anexo (Anexo 42, p. A84).

No que se refere à sub-hipótese 3.2.: **A existência no currículo escolar da formação inicial de disciplinas sobre gestão de comportamentos agressivos dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula**, verifica-se que existe associação estatisticamente significativa (a 5%) entre o currículo escolar da formação inicial com disciplinas sobre gestão de comportamentos agressivos e o comportamento agressivo “Excluir pares” e associação estatisticamente significativa (a 1%) entre o currículo escolar da formação inicial com disciplinas sobre gestão de comportamentos agressivos e o comportamento “Apropriação de bens”, conforme se observa na tabela remetida em anexo (Anexo 43, p. A87).

Dos 43,6 % inquiridos que afirmam ter observado “às vezes” o comportamento agressivo “Excluir Pares”, somente 16,3% refere ter tido na sua formação inicial disciplinas relacionadas com a gestão de comportamentos agressivos em contexto de sala de aula, sendo que 27,2% refere a sua inexistência no plano curricular. Para o comportamento agressivo “Apropriação de bens”, dos 38,6% docentes que o observaram “poucas vezes”, 6,9% frequentou, durante o seu percurso de formação inicial, disciplinas atinentes à gestão de comportamentos agressivos, enquanto 31,7% afirmou não ter frequentado (Cf. Anexo 56, Cd 1 *Crosstab*).

Os resultados comprovam a existência de uma maioria de docentes que na sua formação inicial não frequentaram disciplinas que os preparassem para gerir e intervir com crianças com comportamentos agressivos. Inversamente, os docentes que tiveram estas disciplinas registam com menor frequência observar comportamentos agressivos na sua sala de aula. Porém, observa-se que a significância desta associação apenas ocorre para dois tipos de comportamento, o que determina algumas limitações na sua generalização.

A apreciação dos resultados do teste da sub-hipótese 3.3.: **Formação contínua com ações de formação sobre gestão de comportamentos agressivos frequentada pelos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente associada com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula** revelam que dos 202 docentes apenas 52 indicou ter frequentado ações de formação contínua sobre a temática da gestão de comportamentos agressivos em contexto escolar. Complementarmente observou-se associação estatisticamente significativa (a 5%) entre a formação contínua com ações de formação sobre gestão de comportamentos agressivos e o comportamento “Desafiar figuras de autoridade” (Anexo 44, p. A89).

Em síntese, dos 37,13% docentes que indicaram observar com a frequência “às vezes” o comportamento “desafiar figuras de autoridade”, apenas 11,39% frequentou ações de formação contínua atinentes à problemática em análise, existindo uma maioria, (25,74%) que afirmou não ter frequentado (Cf. Anexo 56, Cd 1 *Crosstab*).

Também se observou associação estatisticamente significativa (a 1%) entre a formação contínua com ações de formação sobre gestão de comportamentos agressivos e os comportamentos “Apropriação de bens”, “Intimidação” e “Danificar bens alheios” (Anexo 44, p. A87).

Os comportamentos agressivos “Apropriação de bens” (38,61%) e “Intimidação” (40,10%) recolheram pontuações idênticas relativamente aos docentes que durante o seu percurso profissional não frequentaram ações de formação sobre a gestão de comportamentos agressivos (28,22%), e valores aproximados quanto aos docentes que frequentaram as referidas ações de formação (10,40% e 11,88% respetivamente). No caso do comportamento “Danificar bens alheios”, dos 41,9% docentes que indicaram observar “poucas vezes”, 32,18 % não frequentaram ações de formação sobre a temática em análise, e 8,91% indicou ter realizado formação contínua sobre a temática (Cf. Anexo 56, Cd 1 *Crosstab*).

Conclui-se que são sobejamente superiores os valores referentes aos docentes que não frequentaram formação contínua comparativamente àqueles que frequentaram, o que determina, segundo os resultados apurados, um aumento na frequência relativa com que os comportamentos agressivos acima referidos são observados em contexto de sala de aula. Logo confirma-se que existe associação inversa entre o frequentar ações de

formação sobre a gestão de comportamentos agressivos e o comportamento agressivo da criança em contexto de sala de aula.

Todavia, houve a necessidade da subdivisão da sub-hipótese 3.3. em quatro alíneas, com a finalidade de ampliar a sua análise e discussão. Para facilitar a leitura cada alínea será identificada e analisada individualmente.

- i) Carga horária da formação contínua com ações de formação sobre gestão de comportamentos agressivos

Os resultados obtidos através do teste Qui-Quadrado demonstram que relativamente aos docentes que responderam ter frequentado ações de formação contínua sobre a gestão de comportamentos agressivos, não se verifica associação estatisticamente significativa entre o número de horas de formação e o comportamento agressivo da criança em contexto de sala de aula. Pelo que a carga horária não está relacionada com o nível do comportamento agressivo da criança (Anexo 45. p. A91).

- ii) Modalidades de formação contínua com ações de formação sobre gestão de comportamentos agressivos

Para esta variável foi igualmente aplicado o teste Qui-Quadrado, sendo que os resultados obtidos apontam para a existência de associação estatisticamente significativa (a 5%) entre a variável “Modalidades de formação” e os comportamentos agressivos “Mentir” e “Ofensas físicas” e associação estatisticamente significativa (a 1%) entre a variável “Modalidades de formação” e os comportamentos “Apropriação de bens” e “Gestos ofensivos”. Verifica-se uma menor frequência de observação dos comportamentos agressivos acima referidos por parte dos docentes que frequentaram ações de formação contínua na modalidade “módulo”, o que prova que as modalidades de formação estão relacionadas com o nível de comportamento agressivo da criança (Anexo 46, p. A93).

- iii) Como avalia a formação contínua que teve sobre gestão de comportamentos agressivos

Os valores sombreados comprovam que existe associação estatisticamente significativa (a 5%) entre a “avaliação da formação” e o comportamento “Danificar bens alheios”, e associação estatisticamente significativa (a 1%) entre o “avaliação da formação” e os comportamentos “Ofensas verbais” e “Auto-agressão”. Apresentam valores superiores a menção “boa”, para o comportamento “Danificar bens alheios”, a

menção “suficiente” para o comportamento “Ofensas verbais” e “insuficiente” para o comportamento “Auto-agressão”.

Em síntese, a avaliação feita pelos docentes relativamente à formação contínua recebida está associada com o nível de comportamento agressivo da criança, porque quanto maior o seu grau de satisfação quanto à formação recebida menor é a frequência com que observam certos tipos de comportamentos (acima citados), sendo que o contrário também se comprova (Anexo 47, p. A96).

Os dados recolhidos referentes à sub-hipótese 3.4.: **Necessidade de formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula** indicam que existe associação estatisticamente significativa (a 5%) entre a “Necessidade de formação” e os comportamentos “Ofensas verbais”, “Gestos ofensivos”, “Apropriação de bens”, “Excluir pares” e “Ridicularizar pares”, e associação estatisticamente significativa (a 1%) entre o “Necessidade de formação” e os comportamentos “Ofensas físicas” e “Desrespeitar regras”. Comprova-se que os docentes reconhecem as suas carências formativas na gestão de comportamentos agressivos e a associação destas com o nível do comportamento agressivo da criança em contexto de sala de aula (Anexo 48, p. A98).

Finda a análise das sub-hipóteses, confirma-se a hipótese H3. do estudo em presença.

Em seguida expõem-se os resultados referentes ao teste da hipótese H4, cuja análise possibilita responder ao objetivo geral de contribuir para uma melhor gestão do fenómeno da agressividade nas escolas e, complementarmente, responder aos objectivos específicos de identificar como atuam os educadores de infância e professores do 1º Ciclo perante a agressividade em contexto de sala de aula, identificar as estratégias de intervenção adoptadas, designadamente preventivas ou punitivas, e formas de controlo que os docentes consideram adequadas e confrontar as concepções e práticas dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo com os modelos de melhores práticas identificadas na revisão da literatura.

A quarta hipótese: **O nível experiência profissional dos educadores de infância e dos professores de infância do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula,**

subdivide-se em seis sub-hipóteses, que serão identificadas à medida que forem sendo interpretados os seus resultados.

Para a sub-hipótese 4.1. **A idade dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivos dos alunos em contexto de sala de aula** foi aplicado o teste paramétrico Anova, verificando-se que não existe associação estatisticamente significativa entre a idade dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo e o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula (Anexo 49, p. A100).

Para a sub-hipótese 4.2.: **O género dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula** foi aplicado o teste Qui-quadrado, cujos resultados recolhidos confirmam a não associação estatisticamente significativa entre o género dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo e o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula (Anexo 50, p. A101).

Na sub-hipótese 4.3.: **O nível de ensino dos docentes está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula** os resultados obtidos através do teste Qui-quadrado determinam a associação estatisticamente significativa (a 5%) entre o “nível de ensino” e os comportamentos “Desafiar figuras de autoridade” e “Ofensas físicas”, e associação estatisticamente significativa (a 1%) entre o “nível de ensino” e os comportamentos “Apropriação de bens”, “Espalhar rumores” e “Danificar bens alheios” (Anexo 51, p. A103).

Os dados expõem que na Educação Pré-Escolar a frequência de observação de comportamentos agressivos em contexto de sala de aula é inferior quando comparada com o observado no 1º Ciclo. Embora na amostra do estudo em presença o número de docentes do 1ºCiclo seja claramente superior ao de educadores de infância, não impede de concluir que no 1º Ciclo se verifica um ligeiro aumento da frequência relativa com que os docentes observam os referidos comportamentos agressivos nas suas salas de aula. Assim, conclui-se que o nível de ensino está associado com o nível de comportamento agressivo dos alunos nas salas de aula.

Quanto à sub-hipótese 4.4.: **A situação profissional dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionada com o nível**

do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula foi aplicado o teste do Qui-quadrado concluindo-se que existe associação estatisticamente significativa (a 5%) entre a “Situação profissional” e o comportamento “Intimidação” (Anexo 52, p. A105).

Perante o comportamento agressivo “Intimidação” a opção “poucas vezes” é a mais citada pelos docentes em situação profissional de quadro escola, apresentando valores superiores comparativamente às restantes opções de frequência. Ou seja, dos 40,1% docentes que observam “poucas vezes” o referido comportamento, 33,7% são docentes em situação de quadro de escola (Anexo 53, p. A107). Conclui-se que a situação profissional é relevante no comportamento agressivo dos alunos.

Relativamente à sub-hipótese 4.5.: **A função desempenhada pelos educadores de infância e pelos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula** foi aplicado o teste Qui-quadrado, sendo que os resultados obtidos confirmam a não associação estatisticamente significativa entre a função desempenhada pelos docentes inquiridos e o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula (Anexo 54, p. A108).

Finalmente, a sub-hipótese 4.6.: **O tempo de serviço dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula** foi submetida ao teste Qui-quadrado, obtendo-se como resultados a associação estatisticamente significativa (a 5%) entre o “tempo do serviço” e o comportamento “Espalhar rumores”, e associação estatisticamente significativa (a 1%) entre o “tempo de serviço” e o comportamento “Gestos ofensivos” (Anexo 55, p. A110).

Para os comportamentos “Gestos ofensivos” e “Espalhar rumores” a opção “poucas vezes” é a mais citada pelos inquiridos, sendo que a maioria dos docentes que indicou esta opção tem entre 7 a 18 anos de serviço, seguidos dos docentes com 19 a 30 anos de serviço. Em síntese, os resultados alcançados determinam que o tempo de serviço está associado com o comportamento agressivo dos alunos.

Em síntese, os resultados apurados permitem confirmar parcialmente a hipótese H4, uma vez que confirma-se que o nível de ensino, a situação profissional e o tempo de

serviço são relevantes para o comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

De seguida procede-se à análise dos resultados apurados com as perguntas de resposta aberta do questionário, cujo tratamento da análise de conteúdo pode ser confrontado mediante a consulta do Cd2 (Anexo 57, Cd 2). De notar que ao longo da análise serão apresentados alguns excertos referentes às respostas obtidas de modo a melhor legitimar e consolidar os resultados apresentados.

Na categoria **agressividade infantil** pediu-se aos docentes que definissem o conceito de agressividade infantil. Dos 202 docentes que responderam à questão, 37 entende a agressividade como um comportamento normal da criança enquanto 165 considera anormal a sua manifestação.

Da análise da subcategoria **agressividade normal** verifica-se que 22% dos docentes estão convictos de que a agressividade na infância é um comportamento perfeitamente natural, funcionando como estratégia de afirmação perante os outros e perante o meio. Para além desta certeza, na opinião de 19% dos inquiridos a agressividade é um comportamento normal face à etapa de desenvolvimento.

“A criança através da agressividade tenta afirmar-se” (Q. 223)

“É um mecanismo de afirmação. Exprime o que sente em relação ao mundo ...” (Q. 109)

“Associo a agressividade infantil ao ato praticado pela criança como forma de se afirmar perante os seus pares.” (Q. 53)

“Na maioria dos casos é uma chamada de atenção/afirmação.” (Q.63)

“É um ato normal entre os pares, pois, muitas vezes para eles é como se fosse uma brincadeira.” (Q. 43)

“Quando esporádico enquadra-se no comportamento normal da etapa de desenvolvimento ...” (Q. 24)

“É um comportamento adequado ao seu nível etário.” (Q. 186)

Na subcategoria **agressividade anormal** 27% dos docentes definem a agressividade na infância como um comportamento desajustado, intenso e frequente para com os pares e adultos enquanto 13,3% dos inquiridos compreendem que este é um comportamento que surge com a intenção de magoar o outro ou provocar danos.

“Penso ser uma pulsão que a criança não controla e que se manifesta de modo intenso e frequente...” (Q. 12)

“É um comportamento desajustado e perturbador que envolve o controlo e submissão do outro.” (Q. 56)

“É um comportamento desajustado que a criança manifesta de forma sistemática quando exposta a situações de frustração.” (Q. 224)

“Comportamento intenso, frequente e intencional manifestado pela criança para prejudicar o outro e desafiar figuras de autoridade e normas sociais.” (Q. 65)

“Na minha opinião a agressividade infantil manifesta-se sempre que uma criança exhibe atitudes ou comportamentos intencionalmente para atingir os outros colegas ...” (Q. 36)

“É um comportamento que visa magoar o outro, seja adulto ou criança, ou mesmo destruir algum bem material.” (Q. 155)

“É fazer mal com intenção prévia, prazer em fazer mal.” (Q.145)

Outra das categorias que sobressai do tratamento de dados refere-se ao **comportamento agressivo em contexto de sala de aula**, na qual se integram as subcategorias **agressividade reativa, agressividade proativa, agressividade verbal e agressividade relacional ou social**. Pediu-se aos docentes que emitissem a sua opinião relativamente aos comportamentos que consideravam agressivos em função da frequência e intensidade com que ocorriam na sala de aula. Das 202 respostas obtidas, verificou-se que 77 dos docentes identificou como agressivos comportamentos que se inscrevem na tipologia agressividade proativa, 48 dos docentes indicou comportamentos que se incluem na tipologia agressividade verbal, 44 dos inquiridos citou comportamentos da tipologia agressividade relacional ou social e 33 indicou comportamentos que se inserem na tipologia agressividade reativa.

Para a subcategoria **agressividade reativa** 34% dos docentes referenciam como sendo um comportamento agressivo as agressões físicas a colegas motivadas pela crítica social à qual o agressor é exposto, enquanto 33% dos inquiridos também considerou como comportamento agressivo a agressão física como estratégia para impedir o acesso de determinados focos de interesse do agressor.

“Agressões físicas constantes a colegas movidas pela crítica social.” (Q. 123)

“Agressividade em relação à posse e controle de um objeto que outra criança tenha...” (Q.169)

“O retirar brinquedos da mão de outra criança.” (Q.203)

“...não permitir o acesso a uma coisa que o colega queira.” (Q145)

“Agressões físicas por disputa de algum objeto/material.” (Q. 5)

Na subcategoria **agressividade proativa** existe a convicção de 35% dos inquiridos de que o desafiar figuras de autoridade, com destaque para a figura do professor,

impedindo-o de lecionar é consistente com um comportamento agressivo. Também 29% dos docentes assume como comportamento agressivo o desrespeito deliberado de regras de sala de aula, para além de 25% dos docentes citar a agressão física deliberada e intencional como um comportamento agressivo.

“Não cumprir as ordens do professor sistematicamente, gritando com o professor.” (Q. 66)

“A falta de respeito pelos adultos (professores e colegas) não obedecendo ao professor, não deixar que este leccione, impedindo o bom funcionamento da aula.” (Q. 65)

“O desrespeitar figuras de autoridade é um prenúncio de que a criança é desafiadora e que não tem medo do confronto e que gosta de testar os limites.” (Q. 204)

“...o levantar o tom de voz acima do tom de voz do professor. Fechar as mãos e trincar a língua de raiva perante chamadas de atenção do professor.” (Q.94)

“Não obedecer às regras na sala porque em casa também não têm que as respeitar.” (Q.86)

“Aqueles em que a agressão física é com intenção de ferir e magoar os pares.” (Q. 26)

“Considero agressividade quando uma criança reage frequentemente com um comportamento desordeiro e o faz sem razão aparente.” (Q.78)

Na subcategoria **agressividade verbal** é o comportamento insultos verbais aos colegas e docentes que recolhe maior percentagem. Exatamente 46% dos docentes identifica-o como um comportamento agressivo.

“A constante provocação verbal entre pares” (Q. 116)

“Chamar nomes aos colegas para se sentir mais forte.” (Q. 223)

“Na minha sala de aula são os insultos entre algumas crianças...” (Q.221)

“Respostas verbais ofensivas aos colegas ou adultos.” (Q. 177)

Para a subcategoria **agressividade relacional ou social** constata-se que 30% dos docentes inquiridos consideram a exclusão de pares, um comportamento agressivo. Por outro lado, na opinião de 23% docentes a humilhação de colegas perante o seu fracasso é entendido como um comportamento agressivo.

“Segundo a realidade da minha sala, o que considero mais grave é quando excluem colegas ou simplesmente os ignoram.” (Q.06)

“A chantagem emocional através da exclusão de um colega” (Q.241)

“Não querer estar sentado ao lado de um determinado colega.” (Q.205)

“Considero agressão a falta de respeito pelos colegas e, essencialmente, a xenofobia para com um colega diferente...” (Q. 71)

“...humilhação perante o fracasso do outro.” (Q161)

“Rir-se de um colega que apresenta dificuldades de aprendizagem.” (Q. 93)

“Algumas situações em que provocam sofrimento ao colega em virtude de não dominarem algum conteúdo escolar.” (Q. 228)

Com o objetivo de identificar as causas ou fatores explicativos que estão na gênese do comportamento agressivo, pediu-se aos inquiridos que emitissem a sua opinião relativamente à sua diminuição ou aumento, justificando a sua opinião. Quando confrontados com esta questão, apenas 42 docentes indicaram haver uma diminuição de tais comportamentos, imputando esta situação a fatores de proteção, enquanto 160 afirmaram haver um aumento dos comportamentos agressivos atribuindo esta ocorrência a fatores de ordem biológica (3 docentes), ambiental (120 docentes), de personalidade (29 docentes) e cognitivos e sociais (8 docentes).

Na subcategoria **fatores biológicos** 67% dos inquiridos são de opinião que os comportamentos agressivos têm aumentado devido ao consumo de substâncias bioquímicas, como a droga e o álcool, durante o período de gestação, resultando daí graves efeitos hormonais.

Para a subcategoria **fatores ambientais** 27,5% dos docentes estão convictos de que os comportamentos agressivos têm aumentado e apontam os modelos parentais, bastante permissivos e negligentes, como a principal causa para justificar este aumento. Outra das causas indicada por 11,7% dos docentes para o aumento das práticas agressivas relaciona-se com problemáticas que ocorrem no seio da família como o desemprego, violência doméstica e consumo de substâncias bioquímicas.

“Sim. Pais jovens, sem experiência de vida têm manifestado comportamentos permissivos e negligentes em relação à educação dos filhos.” (Q. 223)

“Sim. Famílias com falta de regras, com comportamentos inadequados, alcoolismo e desemprego.” (Q. 8)

“Sim. Existe uma maior tolerância às atitudes negativas e agressivas, nomeadamente os pais são cada vez mais permissivos.” (Q. 143)

“Sim, devido ao aumento dos problemas sociais que advêm da crise económica.” (Q. 124)

“Sim de ano para ano as crianças chegam à sala de aula sem valores morais nem conhecimento que os seus atos prejudicam os colegas. Cada vez mais estas crianças dão ordens, só fazem o que lhes convém e ignoram os próprios pais.” (Q. 150)

Interessa sublinhar que há 10% de docentes que entendem que o aumento da agressividade está relacionado com o fenómeno da desvalorização da escola e à

incapacidade da escola solucionar e gerir com adequação os comportamentos agressivos. Os docentes sentem que aumentou o desinteresse dos seus alunos pela escola e pelo tipo de atividades que esta oferece. Este mau estar, na sua opinião, conduz ao aumento de comportamentos agressivos.

“Sim. Nota-se uma crescente ausência de saber estar na sala de aula, uma diminuição do interesse pelas tarefas, o que leva a um aumento de comportamentos agressivos.” (Q.62)

“Sim. Falta de motivação dos alunos, pouco interesse na realização das atividades.” (Q. 152)

“Sim. Julgo que neste momento a escola não tem respostas para dar em relação a comportamentos agressivos...a escola passou a ser um centro educacional e não de instrução académica.” (Q. 240)

“Tem vindo a aumentar e este é um desafio para o qual a escola não está preparada...” (Q.107)

“Sim, porque cada vez menos se respita o professor e o próprio sistema educativo não permite aplicar as técnicas de controlo da agressividade.” (Q. 129)

Na subcategoria **fatores cognitivos e sociais** 63% dos docentes responderam que entendem existir um aumento dos comportamentos agressivos motivado pela inabilidade da criança para reagir ao insucesso e à frustração. Por outro lado, 25% estão convictos de que o aumento dos comportamentos agressivos é causado pela rejeição à qual a criança é sujeita na escola, pois o facto de serem consideradas “crianças problema” condiciona-as a viver de acordo com o rótulo.

“Penso que sim, porque toda a conjuntura cultural actual revela algum tipo de agressividade, que a criança absorve e aplica no seu dia-a-dia quando algo a desagrada” (Q. 33)

“Sim, porque não sabem reagir à frustração e ao insucesso, recorrendo à agressão para resolver os seus problemas e dificuldades diárias.” (Q. 66)

“Sim, como forma de procurarem atenção.” (Q. 64)

“Sim, pela rejeição a que são sujeitos na escola, quer pelos colegas quer pelos professores. São consideradas crianças problema.” (Q. 74)

Quanto à subcategoria **fatores de personalidade** na opinião de 41% dos docentes as práticas comportamentais agressivas têm aumentado, porque as crianças têm temperamentos difíceis, são cada vez mais impulsivas e menos tolerantes reagindo com agressividade na presença ou ausência de provocação.

“Sim, pois as crianças estão cada vez mais impacientes, intolerantes e irresponsáveis pelas suas ações.” (Q.79)

“Sim. Nota-se que cada vez mais as crianças não respeitam os outros e só pensam nas suas necessidades.” (Q.50)

“As crianças já não sabem relacionar-se de forma saudável e acham normal o magoar e feri os seus pares.” (Q. 108)

“Hoje em dia nota-se que as crianças sentem satisfação em humilhar os colegas.” (Q.233)

“Neste grupo sim, pois existem crianças muito perturbadoras que provocam constantemente os colegas... desafiando a autoridade do professor. Usam constantemente ofensas verbais e físicas entre si.” (Q. 140)

“Sim. Cada vez mais é difícil a manutenção da disciplina e os alunos reagem cada vez pior às medidas penalizadoras.” (Q.19)

Na subcategoria **fatores de proteção** observou-se que 19% dos inquiridos acredita que as práticas comportamentais agressivas estão a diminuir devido à relação de proximidade que mantêm com os seus alunos. Paralelamente, a mesma percentagem de inquiridos, ou seja, 19% partilha da opinião de que os comportamentos agressivos estão a diminuir, porque reconhecem que é determinante impor limites aos comportamentos das crianças, para que entendam que há condutas que não são socialmente aceitáveis. Estes docentes atribuem grande importância ao exemplo do professor como modelo de conduta social.

“Penso que não, porque é fundamental que a criança nesta idade tão jovem tenham bons modelos de relacionamento social e o educador deve estar à altura deste desafio.” (Q. 138)

“Não. Em contexto de sala de aula os comportamentos atrás referidos têm diminuído havendo um maior respeito entre todos os intervenientes e pelas regras estabelecidas, pelo grupo, logo no início das aulas.” (Q.102)

“Não. A agressividade na sala de aula acontece muito pontualmente e raramente. As crianças são capazes de controlar os seus instintos agressivos quando se estimulam os comportamentos positivos.” (Q. 165)

“Penso que não. No meu grupo são mais pontuais e pouco graves, porque tento manter uma relação de proximidade com a criança...”(Q.136)

Complementarmente pediu-se aos docentes que assinalassem quais as causas ou fatores explicativos que acreditam estar na origem do comportamento agressivo. Responderam a esta questão 202 docentes. O gráfico nº 6 recolhe as respostas obtidas.

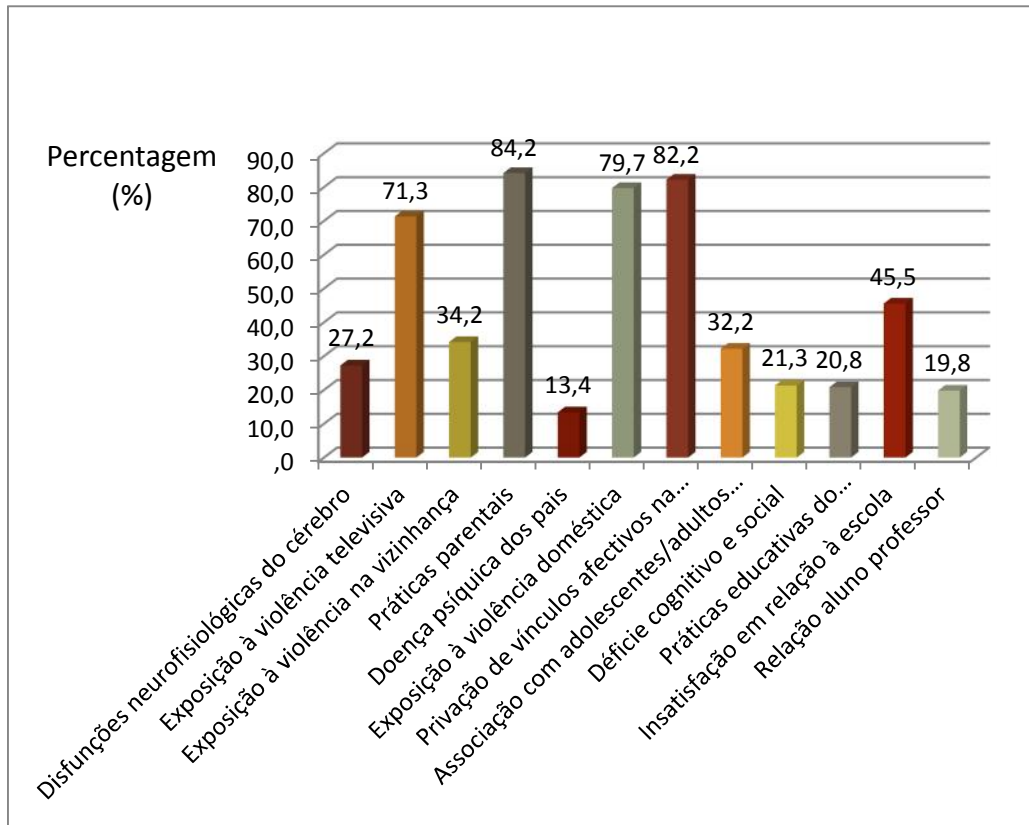


Gráfico nº 6 - Opinião dos educadores dos educadores/professores sobre as causas ou factores explicativos que estão na origem do comportamento agressivo

Da apreciação do gráfico constata-se que 84,2% dos inquiridos atribui às práticas parentais a principal causa para o comportamento agressivo. Interessa também referir que causas como a privação de vínculos afetivos na família, a exposição à violência doméstica e à violência televisiva recolheram junto dos docentes valores significativos. Percebe-se que as causas mais citadas pelos docentes são exógenas à escola e ao professor, concentrando-se nas famílias e nas suas dinâmicas e problemáticas. Não obstante, importa destacar que o fator “Insatisfação em relação à escola” é o quinto mais citado pelos docentes. Verifica-se que para 45,5% dos docentes a escola para muitos alunos perdeu o sentido. Ou seja, mantém-se, segundo os inquiridos, a incapacidade da escola em dar respostas eficazes aos alunos com rituais, motivações, culturas e normas, que em muito se distanciam do universo escolar, o que origina um desfasamento entre as expectativas do aluno e o que a escola realmente pode oferecer, criando-se condições para a manifestação de práticas comportamentais agressivas por parte dos alunos.

Outra das categorias que cabe destacar é a de **conhecer os fatores explicativos da agressividade**, na qual se integram as subcategorias **diagnóstico/avaliação e adequação da intervenção**. Para esta categoria pediu-se aos docentes que emitissem a sua opinião relativamente à importância que atribuíam ao conhecimento dos fatores explicativos na gestão da problemática da agressividade.

Na subcategoria **diagnóstico/avaliação** 19.8% dos docentes consideraram determinante conhecer os fatores explicativos da agressividade porque lhes permite uma avaliação assertiva e a viabilização e desenvolvimento de estratégias educativas adequadas à problemática. Nesta fase de diagnóstico 16% dos docentes evocam a importância da família como recurso para a identificação da problemática.

“Abordar os pais para melhor conhecer os comportamentos da criança. Penso que este deve ser o ponto de partida.” (Q. 139)

“(…) conhecer os elementos da família dos alunos e perceber como os pais lidam com os seus educandos/filhos em casa.” (Q. 1279)

“A agressividade é um problema complexo e não saber a sua origem provoca incertezas na atuação do educador. É importante saber o que motiva a agressividade para assim serem definidas estratégias eficazes e duradouras num plano alargado que envolva a turma, a criança e a família.” (Q. 11)

“É fundamental a existência deste conhecimento para que se possa entender e agir de acordo com a problemática em vez de contribuímos para o agravamento da agressividade por ignorância dos factos.” (Q. 48)

Na subcategoria **adequação da intervenção** existe a convicção de 20% dos docentes de que este conhecimento ajuda a compreender e a enquadrar as manifestações agressivas da criança, bem como a definir um plano de intervenção com vista a melhorar a sua conduta social. Os docentes sentem que existe uma escassez de formação contínua neste domínio da gestão de comportamentos agressivos, o que condiciona a sua atuação.

“Só assim podemos lidar melhor com este problema. Devia haver mais ações de formação nesta área.” (Q. 45)

“É importante esse conhecimento para que na sala de aula se possam criar situações ou aproveitar situações para, em conjunto com as crianças, dar as soluções para corrigir a situação exposta.” (Q. 177)

“Ter conhecimento desses fatores permite ao professor agir de forma a compensar positivamente o estado psicológico desequilibrado da criança.” (Q. 161)

“Só percebendo as razões ou causas do comportamento agressivo é que se consegue ajudar uma criança a ultrapassar o sentimento de revolta/frustração que motivou esse comportamento.” (Q. 33)

Para a categoria **estratégias de prevenção da agressão em contexto de sala de aula**, na qual se incluem as subcategorias ao **nível da relação professor/aluno**, ao **nível das dinâmicas de sala de aula** e ao **nível da cooperação com parceiros educativos**, pediu-se aos docentes que partilhassem quais as estratégias que entendiam como adequadas na prevenção da agressividade. Interessa sublinhar que 111 docentes citou estratégias centradas na relação professor/aluno, 20 citou estratégias centradas na cooperação com parceiros educativos e 71 referiu estratégias centradas nas dinâmicas de sala de aula.

Observou-se que para a subcategoria ao **nível da relação professor/aluno** 25% dos docentes entende como adequado, para prevenir práticas comportamentais agressivas, a clarificação das regras e expectativas em relação à criança. Também 24% dos inquiridos acredita que o manter uma relação próxima, segura e afetiva com a criança constitui uma medida preventiva da agressividade na criança.

“Clarificar bem as regras da sala logo no início das aulas.” (Q. 127)

“Ter bem explícitas as regras dentro da sala de aula, bem exploradas e bem visíveis. Imposição de limites, a criança tem de ter noção até onde pode ir.” (Q. 24)

“Regras claras desde o início e coerência no cumprimento das mesmas.” (Q. 177)

“É muito importante a afetividade, porque são muitas as crianças que estão privadas deste sentimento nas suas famílias. Procuo, através do sorriso, do contato visual, do elogio consolidar uma relação de proximidade.” (Q. 27)

“Criar uma relação de maior empatia e de compreensão face ao aluno, dizendo-lhe o que se espera dele.” (Q. 165)

“Incentivar no grupo manifestações de afeto. Criar um ambiente de segurança, responsabilidade e de cooperação entre as crianças.” (Q. 3)

“Valorizar a dimensão emocional da criança e conquistá-la emocionalmente.” (Q. 105)

Para a subcategoria ao **nível das dinâmicas de sala de aula** 45% dos docentes reconhece, como adequado na prevenção da agressividade, o recurso ao debate e à reflexão acerca de comportamentos menos positivos, com a finalidade de ajudar o aluno a perceber o comportamento e as suas consequências, sugerindo dinâmicas como a assembleia de turma.

“(…) expor ao grupo determinada ocorrência, convidando-os a avaliar os atos.” (Q. 177)

“O diálogo em plenário, a auto e heteroavaliação, a reflexão para o auto conhecimento.” (Q. 161)

“Haver um momento em que o grupo dá a avaliação ao dia, o que correu bem, o que correu mal e o que fazer para melhorar. É importante envolver as crianças em toda a dinâmica de sala.” (Q. 208)

“Realizar uma vez por semana uma assembleia de turma para se reflectir sobre os comportamentos da semana.” (Q. 83)

Na subcategoria ao **nível da cooperação com parceiros educativos** a maioria dos inquiridos, 55%, indicou como fundamental para a prevenção da agressividade, o manter com a família da criança uma relação de proximidade, embora alguns reconheçam que nem sempre a família está receptiva.

“Penso que a intervenção deve começar na família, num trabalho de articulação, embora nem sempre a família está disponível.” (Q. 75)

“Manter um contato regular com o encarregado de educação sobre os comportamentos dos seus educandos.” (Q. 36)

“Definir regras de conduta em cooperação com a família.” (Q. 105)

“Comunicar com os pais e pensar em cooperação com os pais como agir.” (Q. 153)

Em continuação, outra das categorias que se evidencia no tratamento de conteúdos é a das **estratégias de punição da agressão em contexto de sala de aula**, na qual se incluem as subcategorias ao **nível da relação professor/aluno**, ao **nível das dinâmicas de sala de aula** e ao **nível da cooperação com parceiros educativos**. Neste ponto, foi também pedido aos docentes que citassem quais as estratégias que entendiam como adequadas na punição da agressividade. Observou-se que as estratégias mais citadas se situam ao nível das dinâmicas de sala de aula com 97 respostas, seguida das estratégias centradas na relação professor/aluno com 75 respostas e, por último, as estratégias situadas ao nível da cooperação com outros parceiros educativos com 30 respostas.

Assim, e para a subcategoria ao **nível da relação professor/aluno** os dados indicam que 60% dos docentes apontam como adequado a repreensão verbal como forma de punir o comportamento agressivo. Perante este os docentes repreendem verbalmente o aluno na tentativa de o elucidar para os efeitos da sua conduta.

“Advertência verbal e informar o encarregado de educação.” (Q. 120)

“Advertir verbalmente a criança, levar a criança a perceber as consequências dos seus atos.” (Q. 119)

“A repreensão oral o explicar que aquela ação não se deve fazer ou fazer o aluno reconhecer que está a proceder mal.” (Q. 2)

Na subcategoria ao **nível das dinâmicas de sala de aula** 39% dos docentes veem na eliminação de privilégios uma estratégia adequada para prevenir a agressividade. A perda do tempo destinado ao recreio substituindo-o por trabalho escolar é outra das estratégias entendida como adequada por 22% dos docentes.

“Perda de privilégios já adquiridos.” (Q. 14)

“Acho importante retirar do aluno algumas actividades ou brinquedos que o aluno goste muito, para que ele perceba que perde privilégios sempre que tem um comportamento agressivo” (Q. 101)

“Privação de algumas regalias até que os alunos em causa sintam o que perderam com tais comportamentos.” (Q. 205)

“Privação de actividades mais lúdicas ou de recreio.” (Q. 20)

“Retirar tempo de recreio à criança é o único mecanismo que aplico para punir.” (Q. 111)

“Ficar privado do recreio e fazer exercícios que não terminou.” (Q. 39)

Na subcategoria ao **nível da cooperação com parceiros educativos** 77% dos docentes citaram, como estratégia punitiva perante comportamentos agressivos, a advertência escrita da ocorrência com comunicação e presença do encarregado de educação.

“Contatar com o encarregado de educação e tentar um acordo em ambas as partes.” (Q. 128)

“Advertência escrita com presença dos encarregados de educação e punição comunitária ou monetária.” (Q. 150)

“Registar o incidente na caderneta e chamar os pais.” (Q. 39)

A categoria **atuação do professor perante o comportamento agressivo** e as subcategorias **autopercepção do seu papel** e **práticas implementadas** permitem perceber como cada docente percebe o seu papel enquanto educador e gestor dos comportamentos agressivos e que práticas mobilizam neste processo.

Na subcategoria **autopercepção do seu papel** obteve-se 91 respostas em que os docentes expressaram o seu entendimento em relação ao papel que desempenham na gestão da agressividade. Assim, 28% dos inquiridos evidenciam disponibilidade em dialogar com a criança agressora com a finalidade de fazê-la entender que existem outras estratégias menos agressivas e mais eficazes para resolver os seus conflitos. Deste modo, entendem que o seu papel na gestão dos comportamentos agressivos é o de reguladores das emoções da criança agressora.

“Estabeleço diálogo sobre a conduta agressiva de modo que a criança entenda que existe outras soluções para resolver determinados problemas/frustrações.” (Q. 28)

“Valorizo a boa atitude e dialogo sobre o bom comportamento que seria adequado consciencializando o aluno.” (Q. 48)

“Explora-se o acontecido, analisa-se qual a resposta mais correta e leva-se o aluno a comprometer-se com a autocorreção do seu comportamento em situações análogas futuras.” (Q. 245)

“Partilho experiências para ganhar a confiança do aluno.” (Q. 7)

“Converso com o aluno e tento acalmá-lo, fazê-lo compreender que existem regras de conduta de atuação (...) tentar perceber que causou tristeza, dor e mágoa no colega.” (Q. 150)

Na subcategoria **práticas implementadas** obteve-se 111 respostas em que os docentes citaram práticas que habitualmente aplicam no seu contexto de sala de aula quando confrontados com comportamentos agressivos. Assim, 17% dos inquiridos destaca as advertências verbais à criança agressora, 14% a comunicação aos encarregados de educação em situações de reincidência do comportamento e 10% atua retirando à criança agressora o seu tempo de recreio, isolando-a do grupo. Observamos que as práticas mais citadas pelos inquiridos são consistentes com estratégias punitivas da agressão. Por outro lado, interessa referir que apenas 10% dos docentes opta por práticas de controlo de emoções, ao afirmarem que perante o comportamento agressivo procuram acalmar a criança, afastando-a da situação que despoletou a conduta agressiva.

“Retiro a criança da sala de aula para poder dialogar com ela, longe dos restantes alunos (...)” (Q. 27)

“Através do diálogo procuro acalmar a criança, para que ela se autocontrole. De seguida tento saber o que motivou o conflito.” (Q. 12)

“Converso com o aluno sobre o assunto e aviso-o que não haverá próxima oportunidade e que o encarregado de educação será avisado caso venha a ocorrer novamente.” (Q. 114)

“Zango-me, isolo a criança e pode acontecer que considere que a criança deva ser privada de ir ao recreio.” (Q. 166)

“Em situação extrema ou grave retiro o tempo de recreio, ficando com o aluno na sala de aula.” (Q. 161)

“Escreva dez vezes a negação do seu comportamento para depois dar conhecimento ao encarregado de educação” (Q. 9)

“Chamo a atenção dos pais para estes comportamentos.” (Q. 30)

Por último, cabe destacar a categoria **impacto da atuação do professor** na qual estão incluídas as subcategorias **autoavaliação do seu desempenho**, **melhorias alcançadas** e **constrangimento ao seu desempenho**.

Assim, pediu-se aos docentes que avaliassem o impacto da sua atuação no progresso do comportamento social dos seus alunos. Quando confrontados com esta questão, os docentes autoavaliaram o seu desempenho e referenciaram as melhorias alcançadas. Todavia, apontaram alguns constrangimentos que os impedem de alcançar melhores resultados ao nível da modelação do comportamento social dos seus alunos.

Para a subcategoria **autoavaliação do seu desempenho** dos 202 docentes que responderam, 125 refletiram sobre o seu desempenho na gestão dos comportamentos agressivos em contexto de sala de aula. Assim, 43,2% dos docentes manifestam a convicção de que o seu desempenho tem um impacto positivo nas relações sociais dos seus alunos, porque estimulam nos seus alunos comportamentos de respeito pelos outros e valorizam comportamentos positivos, o que atenua as situações de risco no que concerne a práticas comportamentais agressivas. Acresce ainda que estes docentes afirmam que se esforçam para serem modelos e moderadores na aprendizagem de comportamentos socialmente adequados e aceites.

“Penso estar a contribuir para o crescimento, o autocontrolo e a maturidade dos meus alunos.” (Q. 220)

“Motivo sempre o grupo à amizade e espírito de partilha. Quando se sente a harmonia na sala, reforço o sentimento e ambiente “leve” que todos sentem.” (Q. 169)

“Tem resultado, pois esforço-me por ser coerente e persistente em relação ao comportamento a modificar.” (Q. 56)

“Positivo, porque acima de tudo esforço-me por ser um bom modelo para os meus alunos.” (Q. 66)

“Penso ser positivo, devido à relação de proximidade que mantenho com as minhas crianças, tenho conseguido eliminar alguns comportamentos inadequados.” (Q. 41)

“(…) são os próprios alunos a corrigirem os colegas imitando as minhas atitudes, o que tem contribuído para a melhoria de alguns comportamentos.” (Q. 48)

Na subcategoria **melhorias alcançadas** interessa referir que dos 202 docentes que responderam, apenas 30 menciona que observou melhorias. Assim, 23% dos docentes referem que as melhorias alcançadas no comportamento social dos seus alunos se justificam pela sua disponibilidade para ouvir e dialogar com os seus alunos, motivando-os para repensar os seus atos e as suas consequências. Também 17% dos inquiridos afirmam que as melhorias alcançadas se explicam pela relação de afetividade

e de proximidade que mantêm com os seus alunos, aspeto que ajuda a minimizar comportamentos socialmente inadaptados.

“Os alunos começam a apresentar um comportamento dito “normal”, na sala de aula e fora desta. Começam a ter mais cuidado com a forma como falam (menos agressiva) e com as situações de conflito com os colegas.” (Q. 20)

“Avalio positivamente, pois tento ser exemplo e basear-me no diálogo e acho que os meus alunos desenvolveram a consciência face aos seus atos.” (Q. 222)

“Considero que tem um impacto positivo, uma vez que os alunos repensam e até melhoram os comportamentos.” (Q. 83)

“Lecionei durante 2 anos uma turma de OPI e, pela primeira vez, deparei-me com casos de agressões físicas e verbais e o facto de ter mantido uma boa relação com esses alunos, conquistando-lhes a confiança, pude constatar que muitos deles interiorizaram muitas das mensagens discutidas e mudaram os seus comportamentos.” (Q. 157)

“(…) os alunos esforçam-se por cumprir as regras estabelecidas, procurando explicar o seu comportamento e mostrando arrependimento. Procuo que estas situações não marquem todo o relacionamento, considerando-as apenas pontuais. Progressivamente os alunos melhoram a sua atitude e reação face a situações adversas” (Q. 165)

Com a finalidade de perceber a relação entre as estratégias de prevenção e de punição citadas pelos docentes como adequadas na gestão da agressividade e as melhorias conseguidas no comportamento social dos seus alunos, procedeu-se à análise dos referidos 30 questionários. O gráfico que abaixo se expõe apresenta os dados referentes ao impacto das estratégias preventivas nas melhorias alcançadas pelos docentes relativamente ao comportamento social dos seus alunos.

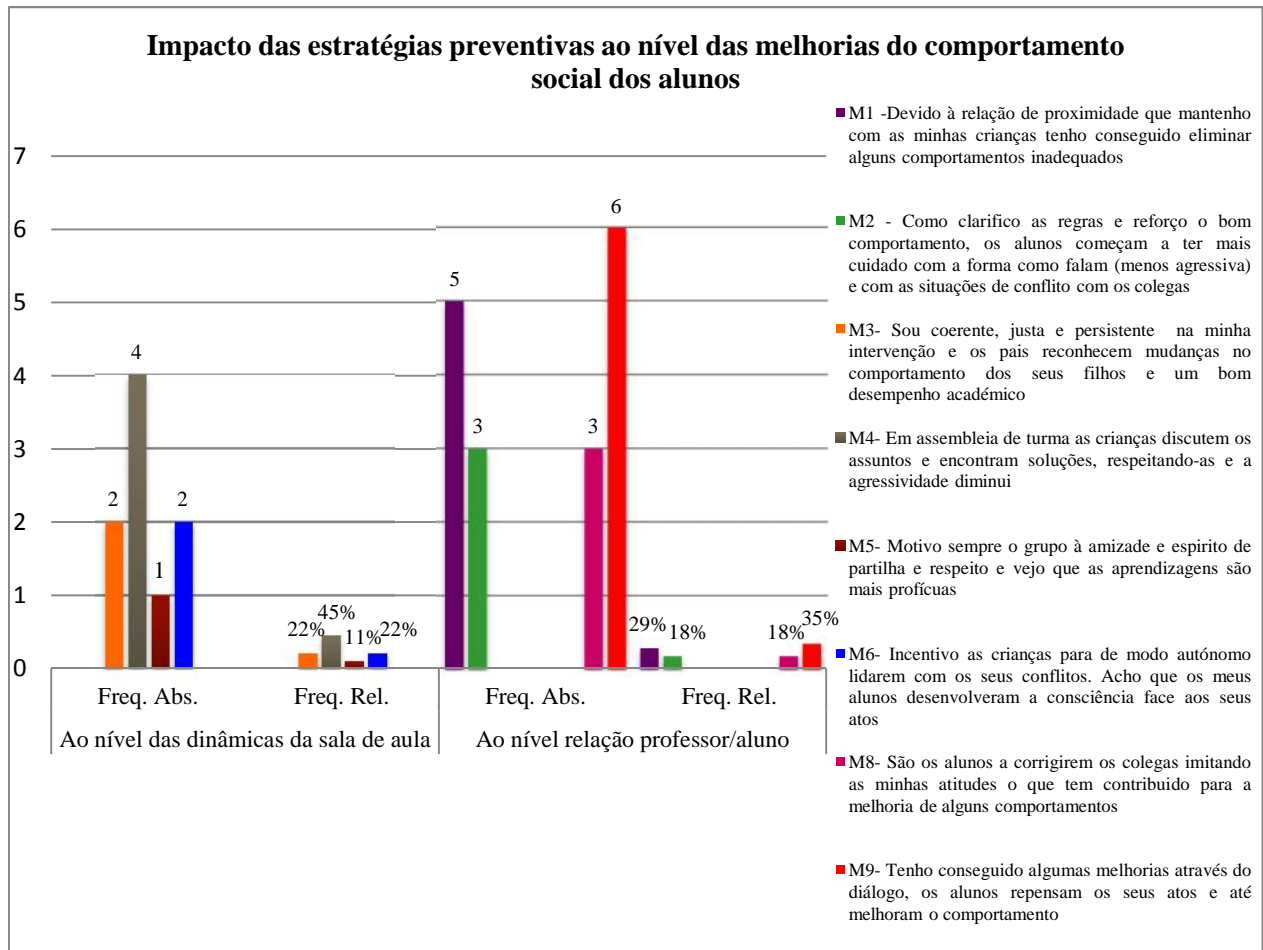


Gráfico nº 7 - Impacto das estratégias preventivas ao nível das melhorias no comportamento social dos alunos

A apreciação do gráfico permite aferir que o desenvolvimento de estratégias preventivas centradas nas dinâmicas de sala de aula e na relação pedagógica professor/aluno produz, segundo os respondentes, melhorias significativas no comportamento social dos alunos. Também se observa um maior investimento por parte dos docentes respondentes na relação pedagógica professor/aluno no sentido de prevenir a agressividade, sendo que 35% dos docentes manifesta sensibilidade e disponibilidade para ouvir e dialogar com os alunos para que consigam resolver os seus conflitos de forma eficaz e socialmente adequada. Sob o ponto de vista das estratégias direcionadas para as dinâmicas de sala de aula, verifica-se que 45% dos docentes respondentes referem a realização de assembleias de turma como sendo eficaz no progresso do comportamento social dos alunos.

Em continuidade, abaixo sintetizam-se os dados referentes ao impacto das estratégias punitivas nas melhorias alcançadas pelos docentes relativamente ao comportamento social dos seus alunos

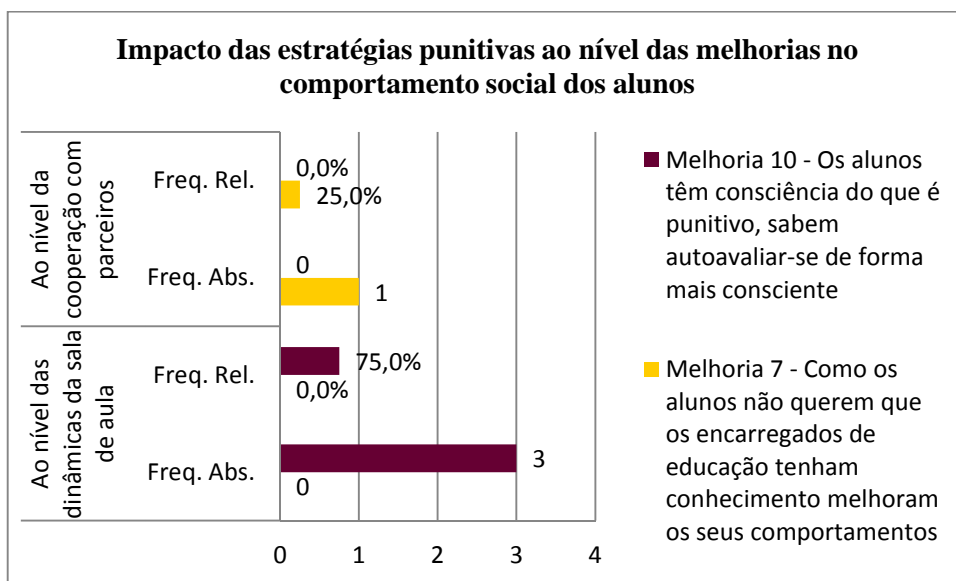


Gráfico nº 8 – Impacto das estratégias punitivas ao nível das melhorias no comportamento social dos alunos

O gráfico mostra que dos 30 docentes que citaram melhorias no comportamento social dos alunos, existe uma minoria (4 docentes) cuja intervenção se centrou na implementação de estratégias punitivas da agressividade, havendo 75% que refere que o receio pela punição impede os alunos de manifestarem condutas agressivas em contexto de sala de aula. Logo, estes dados são indicativos de que as melhorias no comportamento social dos alunos ocorrem com menor incidência quando os docentes investem em estratégias punitivas para gerir os comportamentos agressivos.

Na subcategoria **constrangimentos ao seu desempenho** dos 202 docentes que responderam, 47 apontam um conjunto de situações que condicionam o sucesso no que respeita ao comportamento social dos seus alunos. O constrangimento que reuniu maior consenso refere-se à falta de cooperação entre a escola e a família. Os docentes sentem que estão sozinhos na luta contra a agressividade em contexto de sala de aula, e apontam as dinâmicas familiares como um entrave à mudança comportamental da criança. Referem que nem sempre a família está receptiva a cooperar e dialogar com o professor, para além de não estar em sintonia com a escola no que concerne à prevenção e gestão de práticas comportamentais agressivas. Esta opinião é partilhada por 34% dos respondentes.

“O professor é apenas mais um interveniente, por isso a minha atuação é pouco notória, porque não há continuidade no seio familiar.” (Q. 141)

“Em alguns casos já surtiu efeito, mas outros devido ao seu ambiente familiar, repetem esses mesmos comportamentos.” (Q. 230)

“Tenho sentido algumas limitações na minha atuação, porque nem sempre os pais querem colaborar.” (Q. 163)

“Pouco ou insuficiente. O seu comportamento já vem definido de casa, aprendido com os pais e por isso é difícil mudar.” (Q. 47)

“Por vezes é anulado, uma vez que não é dada continuidade, por parte dos encarregados de educação das práticas levadas a cabo na escola ” (Q. 223)

“Por vezes o comportamento dos alunos melhora, quando sobretudo existe o interesse por parte do encarregado de educação em resolver a situação. Contudo, em alguns casos a minha intervenção é solitária e estes comportamentos vão-se mantendo e aumentando.” (Q. 112)

Interessa registar que 23,4% dos docentes indicou falta de formação na área da gestão de comportamentos agressivos como uma dificuldade que também os impede de alcançar melhores resultados nesta área. Sentem que não têm a segurança nem as ferramentas necessárias para desenvolver, de modo eficaz e duradouro, estratégias de prevenção e de gestão de comportamentos agressivos.

“(…) por vezes também me questiono se estou ou não a agir da maneira mais assertiva em relação às situações.” (Q. 1)

“Cada vez menos positiva, devido às minhas necessidades formativas que geram algumas incertezas na minha atuação.” (Q. 53)

“Penso que caso houvesse mais formação neste domínio o meu impacto seria mais eficaz (…)” (Q. 204)

3. Discussão dos resultados

Concluída a apresentação dos resultados obtidos pretende-se proceder à sua discussão e triangulação considerando os objetivos e as hipóteses do estudo, não descurando o quadro teórico que suporta o estudo em presença.

No âmbito desta investigação o construto “atitude” é entendido como o conjunto de crenças, opiniões e sentimentos dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo face à problemática da agressividade em contexto escolar. Assim, o teste da hipótese H1. **O nível da atitude face à agressividade dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está diretamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula** confirmou que o modo como

os docentes sentem, pensam e reagem face à agressividade influencia o comportamento agressivo das crianças. Isto indica que a atitude dos docentes perante a agressividade é um possível preditor do seu comportamento em relação ao objeto atitudinal, que no caso em presença é o comportamento agressivo da criança. Este resultado está em concordância com a Teoria da Ação Refletida proposta por Fishbein e Ajzen (1975), que defende que a atitude perante um objeto é um fator preditivo do comportamento, dado que este é determinado pela intenção de o realizar, sendo esta influenciada pela atitude. Uma vez que as atitudes não são observáveis sendo deduzidas a partir dos comportamentos verbais e não verbais dos sujeitos sociais, é possível inferir que existem fortes intenções dos docentes concretizarem o comportamento em concordância com a sua atitude.

Neste seguimento, a análise da EAPA permitiu determinar que nos docentes inquiridos predomina a identificação com a atitude ofensiva e a atitude destrutiva perante a agressividade. Estes resultados estão em sintonia com os alcançados no estudo de Rosa (2008), pois também se observaram valores relativamente equilibrados em relação à predominância da atitude ofensiva e da atitude destrutiva. Similarmente, Rosa (2008) concluiu que os enfermeiros que recorriam regularmente a medidas restritivas para lidar com situações de agressão identificavam-se com uma atitude ofensiva e destrutiva perante a agressividade. Logo, confirma-se que a forma como o sujeito lida com a agressão no seu contexto de trabalho é influenciada pela sua atitude perante a agressão.

Segundo Tanaka (2007) para que o sujeito social possa expressar uma opinião favorável ou desfavorável sobre o objeto atitudinal é fundamental que tenha uma representação cognitiva do mesmo, ou seja, que tenha um conhecimento claro e adequado do mesmo. É neste aspeto que reside a componente cognitiva das atitudes. Nesta linha, constata-se que os docentes têm, predominantemente, uma opinião desfavorável acerca da agressividade. No seu entendimento, a agressividade consiste num comportamento anormal, portanto não adaptativo, desajustado e intencional que visa provocar danos ao outro.

A identificação com a atitude ofensiva e a atitude destrutiva permite concluir que os docentes revelam fortes probabilidades de agirem de forma agressiva perante o comportamento agressivo dos seus alunos, conforme determinam as teorias explicativas das atitudes (i.e. Teoria da Ação Refletida e Teoria do Comportamento Planeado).

A mesma conclusão foi confirmada por Tricoli (2002, p. 97) ao transmitir que os docentes que expressam uma atitude agressiva face aos comportamentos não adaptativos dos seus alunos inspiram nestes comportamentos semelhantes. Logo, após um período de convivência, os alunos adotam atitudes tão agressivas como aquelas observadas e manifestadas pelo professor ou então poderão manifestar comportamentos de retraimento, em virtude do medo da punição

“O professor agressivo, que grita para colocar ordem em classe, com certeza após um período de convivência com estes alunos, terá em sua classe pessoas parecidas com ele, falando alto e agredindo a todos, inclusive a ele próprio (...)

Concorda-se com as conclusões da investigação de Mendes (2001), segundo as quais existe uma relação de circularidade entre as atitudes e comportamentos dos professores e dos alunos, de tal modo que o ensino adequado, o respeito pela individualidade e dignidade do aluno e a justiça relacional conduzem à satisfação, identificação e à aprendizagem, enquanto a afronta e a injustiça resultam em hostilidade, frustração, indisciplina e agressividade.

Ainda no que se refere à hipótese H1 os resultados apurados indicam a presença de comportamentos agressivos ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo, sendo que os comportamentos agressivos que se destacaram pelo nível de frequência são: mentir, excluir pares, desafiar figuras de autoridade, ofensas verbais, desrespeitar regras e ofensas físicas. Os dados qualitativos e quantitativos confirmam a predominância da agressividade proativa seguida da agressividade verbal.

As conclusões da presente investigação corroboram os resultados alcançados nos diversos estudos analisados. Nesta linha de investigação, o estudo conduzido por Souza (2008) referente à problemática da “Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor” confirmou a existência de comportamentos agressivos observados pelos docentes em meio escolar, sendo os mais frequentes a agressão física e o comportamento desafiador face ao professor. A investigação realizada por Picado e Rose (2009) concluiu que os alunos em idade pré-escolar apresentavam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas tais como manifestações de raiva, irritabilidade, condutas desafiadoras, birras, insultos, ameaças e desobediência. Em sintonia, Raimundo (2005) apurou que são as crianças mais jovens que recorrem com maior frequência à agressão física. Também Loverna (2008) chegou à mesma conclusão num estudo realizado com crianças com idades compreendidas entre

os seis e onze anos, afirmando que neste período é possível observarem-se comportamentos agressivos de cariz hostil e emocional.

O estudo desenvolvido por Fonseca (1992, *cit. in* Avelez, 2010) apresentou conclusões que confirmam a presença de comportamentos agressivos em idades precoces, sendo os mais referidos a agressão verbal e física. Pereira (1996, *cit. in* Avelez, 2010) realizou um estudo, cuja amostra constituída por 6200 alunos a frequentar as escolas públicas, permitiu concluir que os comportamentos agressivos mais frequentemente observados foram os insultos, agressões físicas, espalhar rumores e roubos. Por sua vez, Ribeiro (2007) ao investigar a problemática do bullying e da violência entre pares numa escola básica integrada da ilha de São Miguel, apurou que os comportamentos agressivos de cariz verbal são predominantes em alunos do 3º ciclo. Em consonância, Avelez (2010) também constatou a presença de comportamentos agressivos em 196 alunos matriculados no 8º ano e 10º ano, sendo os mais frequentes a agressão verbal, a agressão social, agressão contra a propriedade e agressão física.

Estas são conclusões alarmantes, pois estudos sobre esta temática afirmam que a presença de comportamentos agressivos de natureza não adaptativa em idades tão precoces constitui um forte preditor de desajustamentos sociais e emocionais na idade adulta. Tal como afirma Raimundo (2005, p. 143) “(...) o melhor preditor da agressividade aos 19 anos de idade é ser-se agressivo aos 8 anos”.

Por outro lado, existe o entendimento entre os docentes de que o fenómeno da agressividade em meio escolar está a aumentar. As opiniões dos docentes divergem quanto questionados sobre os fatores explicativos que estão na génese do comportamento agressivo, sendo que o mesmo se verifica nos estudos pesquisados. Todavia, destacam-se os fatotes ambientais, em que os docentes inquiridos apontam a família, as suas dinâmicas e problemáticas como responsáveis pela manifestação de comportamentos agressivos protagonizados pelos alunos em meio escolar. Apenas um número residual de docentes reconhece que a escola contribui para o agravar dos comportamentos agressivos, ao não saber geri-los adequadamente, contribuindo para o agravamento do desinteresse dos alunos pela escola e pelo tipo de atividades que esta pode proporcionar. Na opinião destes docentes, este mal-estar favorece os comportamentos agressivos.

De facto são diversos os estudos pesquisados que confirmam a influência das dinâmicas familiares no surgimento de comportamentos agressivos. Estes demonstram que questões como a violência doméstica, o recurso a práticas disciplinares violentas, punitivas, negligentes e permissivas e a ausência de um vínculo afetivo desencadeiam na criança comportamentos de agressividade. Neste âmbito, cabe destacar o estudo conduzido por Nunes (2004) sobre a agressividade escolar e a exposição à violência doméstica, cuja amostra composta por cento e dezassete alunos matriculados no 4º ano do Ensino Básico, da zona de Penafiel, Matosinhos e Paredes, revelou que as crianças classificadas pelos docentes como agressivas estavam mais expostas a situações de violência física e emocional na família. A investigação realizada por Silva (2008), sobre o papel parental nas Perturbações do Comportamento Infantil, comprovou que o comportamento parental está na génese das PCI, onde se integra a agressividade. Ou seja, que a permissividade e práticas educativas inconstantes promovem a descredibilização da autoridade dos pais e inclusive dos professores, conduzindo a criança a hostilizar figuras de autoridade. Silva (2008) reforça que o comportamento de desafio à autoridade, hostilidade e de coerção são mantidos e alargados pela criança a diferentes contextos sociais, onde se insere a escola, no ambiente restrito da sala de aula.

Na verdade, a agressividade é produto de uma pluralidade de fatores inter-relacionados e de uma multiplicidade de intervenientes. Estudos que analisaram esta temática focam fatores internos e externos à escola (Guimarães, 1988; 1992; Debarbieu & Balya, 1996; 2002; Batista & El-Moor, 1999; Oliveira, 2000; Ristum, 2001; Sposito, 2001; Candau, 2001; Castro, 2001; Nascimento & Candau, 2001; Abramovay, 2002; 2003; Abramovay & Rua, 2002; Ortega & El-Rey, 2002; Santos, 2002; Waiselfisz & Maciel, 2003; Noletto, 2004; *cit. in* Andrade, 2007). Todavia, no caso em presença percebe-se que os docentes apontam predominantemente causas exógenas à escola e ao professor para explicar os comportamentos agressivos que acontecem em meio escolar. Fica demonstrado que os docentes admitem a existência do problema da agressividade, mas não se consideram parte do problema, ou seja, não reconhecem que a sua atitude face à agressividade também contribui para o agravamento do comportamento agressivo da criança a par com outros fatores.

A este propósito, Anser e seus colaboradores (2003) apuraram que os docentes consideram que são os alunos os principais agentes da violência, mantendo-se aqueles

alheios a este fenómeno. Os resultados obtidos na investigação conduzida por Ferreira (2000, *cit. in* Avelez, 2010), bem como na investigação da autoria de Santos (2004, *cit. in* Sousa, 2005) são bastante reveladores ao concluírem que as práticas educativas que isolam os alunos através de suspensões e expulsões, a imposição de regras pouco claras e pouco justificadas, o ridicularizar o aluno perante os colegas, o atribuir alcunhas depreciativas, o castigar, o impedir de ir à casa de banho, o ignorar o aluno e acusá-lo aos pais contribuem para o favorecimento de comportamentos agressivos nos alunos.

Conclui-se que, segundo a posição dos docentes, os comportamentos agressivos por eles observados em contexto de sala de aula decorrem de fatores exteriores à escola. Contudo, os resultados revelam que estes comportamentos também estão relacionados com a atitude dos docentes perante o fenómeno da agressividade.

Sendo que a atitude dos docentes concretiza-se no seu comportamento face à agressividade, é possível afirmar que estes atuam como modeladores dos comportamentos dos seus alunos, tal como preconiza a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1999). Na sua essência, esta teoria defende que a criança adquire um comportamento através de um processo designado por modelação, em que observa o comportamento do outro imitando-o e passando a integrá-lo no seu quadro de respostas. Neste seguimento, ao se identificarem com uma atitude ofensiva e destrutiva face à agressividade os docentes contribuem para a modelação deste tipo de comportamentos nos seus alunos.

Partilha-se da opinião dos diversos estudos pesquisados relativamente à importância que a relação pedagógica assume na prevenção ou favorecimento de comportamentos agressivos, na medida em que a qualidade das relações que o professor estabelece com os alunos é um importante preditor do seu comportamento social (Howes, 2000; Rimm-kauffman, 2002; Perry et alii., 2007; *cit. in* Cadima, et al., 2011; Alves, 2002; Molon & Santos, 2008; Franco, 2009; Cadima, et al., 2011).

Da pesquisa efetuada emerge o entendimento de que a primeira infância constitui o período ideal para se iniciar um trabalho de prevenção e intervenção face à agressividade (Silva & Del Prette 2003). É portanto, nesta fase que devem ser desenvolvidos programas de intervenção de cariz preventivo, cuidadosamente planeados, com práticas educativas consistentes e em estreita cooperação com a família (Cleto & Costa, 1996; Atlas & Pepler, 1998; Carvalhosa, et al., 2001; *cit. in* Raimundo,

2005; Salmivalli, et al., 1998, *cit. in* Avezel, 2010; Silva, 2008). Neste contexto, o estudo em presença pretendeu aferir a hipótese H2. **O tipo de intervenção dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula.**

Os resultados são estatisticamente significativos e confirmatórios de que o tipo de intervenção dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula. Isto significa que os docentes inquiridos implementam estratégias preventivas do comportamento agressivo, e nos casos em que já estão estabelecidos os padrões comportamentais agressivos, os docentes implementam estratégias punitivas. Este resultado converge com os estudos identificados na revisão da literatura. Vários estudos pesquisados enfatizam a importância da implementação de estratégias preventivas, como forma de evitar e minimizar os padrões de agressividade das crianças (Fonseca, et al., 1995, *cit. in* Raimundo, 2005; Anser, et al. 2003; Silva, 2004; Raimundo, 2005; Luizzi, 2006; Ribeiro, 2008; Gequelin & Carvalho, 2008; Picado & Rose, 2009; Avezel, 2010). Outros estudos acrescentam que esta intervenção deverá abranger todo o grupo e não exclusivamente a criança que já evidencia sinais de agressividade não adaptativa (Cleto & Costa, 1996; Skinner & Wellborn, 1997; Atlas & Pepler, 1998; Guerin & Hennessy, 2002; Cleto & Costa, 2002; *cit. in* Raimundo, 2005; Luizzi, 2006). Quanto à aplicação de estratégias punitivas, a sua aplicação deverá ser seletiva, embora exista o risco de estigmatização da criança (Walker, et al., 1995, *cit. in* Luizzi, 2006). Neste seguimento, a eficácia das estratégias punitivas é questionável, pois tal como é assegurado por vários autores a sua natureza baseia-se em medidas coercivas, punitivas e inconsistentes, cujo efeito é a manutenção do comportamento agressivo (Mayer, 1995; Walker & Gresham, 1997; Shiff & Bargil, 2004; *cit. in* Luizzi, 2006). Sendo verdade, então é possível afirmar que os docentes inquiridos ao aplicarem estratégias punitivas estão a intensificar o comportamento agressivo ao invés de minimizá-lo. Por outro lado, o facto dos docentes se identificarem, predominantemente com uma atitude ofensiva e atitude destrutiva perante a agressividade é relevante na implementação de estratégias punitivas.

A triangulação dos dados põe em evidência que as estratégias preventivas mais implementadas pelos docentes são a clarificação das regras e expectativas em relação à criança, manter com a criança uma relação segura e positiva, elogiar os comportamentos

positivos e estimular os comportamentos positivos na resolução de situações de conflito (utilização de reforços positivos). Relativamente às estratégias punitivas verifica-se que as mais implementadas pelos docentes são o advertir verbalmente, elucidar a criança acerca dos sentimentos do outro (vítima), relembrar e reforçar as regras de sala de aula, eliminação gradual de privilégios, elucidar a criança acerca das consequências do seu comportamento e perder tempo de recreio, substituindo-o por trabalho escolar.

As práticas preventivas indicadas pelos docentes convergem com as conclusões que emergem do estudo de Picado e Rose (2009), no qual são identificadas algumas estratégias capazes de prevenir a agressividade. O estudo também concluiu que para a superação e não intensificação do padrão agressivo no final da primeira infância é importante que haja uma intervenção planeada e consistente focada na família e na escola, de carácter ecológico e sistémico. Neste último aspeto a investigação em presença diverge, pois a triangulação dos dados comprova que o investimento dos docentes em estratégias preventivas centradas na cooperação com outros parceiros educativos, onde se inclui a família, é consideravelmente reduzido quando comparado com os valores registados para as estratégias centradas na relação professor/aluno e dinâmicas de sala. É possível concluir que os docentes desvalorizam esta vertente da intervenção.

Na pesquisa efetuada atinente à temática em estudo destaca-se a consensualidade relativamente à importância que a articulação família/escola assume na tarefa de prevenir comportamentos agressivos (Cleto & Costa, 1996; Atlas & Pepler, 1998; Carvalhosa, et al., 2001; *cit. in* Raimundo, 2005; Salmivalli, et al., 1998, *cit. in* Avezel, 2010; Silva, 2008; Picado e Rose, 2009).

O estudo qualitativo põe em destaque um dado interessante. Verifica-se que somente uma percentagem residual de docentes indicou, como estratégia preventiva centradas na relação professor/aluno, a disponibilidade para ouvir os seus alunos. Depreende-se que esta constitua uma estratégia pouco valorizada, o que reforça a posição de Amado (1998), que aponta o desenvolvimento da dimensão relacional da competência como essencial na prevenção e intervenção face a comportamentos agressivos.

Relativamente às estratégias punitivas que os docentes consideram adequadas verifica-se que citaram predominantemente estratégias centradas na dinâmica de sala de

aula, com destaque para a perda de privilégios, o retirar tempo de recreio, com reforço de trabalhos académicos e o isolamento da criança em relação à turma. Também sobressai que nas estratégias centradas na cooperação com outros parceiros educativos os valores são igualmente reduzidos, muito embora sejam superiores comparativamente aos alcançados nas estratégias preventivas. É possível inferir que os docentes contactam mais vezes com os pais quando o comportamento agressivo já está instalado, causando preocupação e incómodo aos docentes, do que quando ainda é possível preveni-lo. Santos (2004, *cit. in* Sousa, 2005) alerta para a existência de várias formas de agressão na relação pedagógica, sendo o acusar a criança aos pais uma das muitas formas identificadas pela autora. Para lidar com a agressão do professor, o aluno cria estratégias que podem divergir para a simples desatenção na sala de aula ou para a manifestação de um comportamento agressivo face aos colegas e ao professor (Santos, 2004, *cit. in* Sousa, 2005).

Observa-se que as práticas implementadas pelos docentes na gestão dos comportamentos agressivos não divergem das estratégias preventivas e punitivas que consideram adequadas. Destacam-se práticas de gestão e intervenção como o comunicar aos pais perante a persistência do comportamento, a advertência verbal à criança, o isolamento do grupo e o retirar tempo de recreio. Cabe destacar que as práticas mencionadas pelos docentes são consistentes com estratégias punitivas da agressão, não se destacando práticas preventivas, de acordo com a análise de conteúdo efetuada.

No entanto, um número reduzido de docentes reconhece melhorias no comportamento dos seus alunos, todavia cabe destacar que os resultados são indicativos de que as melhorias no comportamento social dos alunos ocorrem com menor incidência quando os docentes investem em estratégias punitivas para gerir os comportamentos agressivos.

Os docentes apontam um conjunto de constrangimentos condicionam o sucesso no que respeita ao comportamento social dos seus alunos. Consideram que a falta de diálogo e de cooperação entre a escola e a família constitui um sério entrave ao sucesso. Afirmam que as práticas implementadas na escola não estão sintonia com as práticas veiculadas na família. Este é um resultado suportado pela pesquisa realizada Picado e Rose (2009). Estes autores consideram que quando a escola e a família dão respostas inadequadas às reais necessidades da criança expõem-na a riscos, daí que Slavin (2006,

cit. in Picado & Rose, 2009) defende que a criança é colocada em risco na fase de escolarização.

Por outro lado, os docentes identificam a falta de formação específica na área da gestão de comportamentos agressivos como outro dos constrangimentos ao sucesso da sua intervenção.

Relativamente à hipótese H3. **O nível de formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula**, é composta por quatro sub-hipóteses, cujos resultados serão discutidos individualmente.

No que se refere à sub-hipótese 3.1. **O nível académico dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula**, não foram identificadas associações estatisticamente significativas que permitam a sua confirmação. Logo, conclui-se que o nível académico dos inquiridos não introduz alterações no comportamento agressivo das crianças. Todavia, importa referir que os dados recolhidos demonstram um claro desinvestimento dos docentes na formação pós-graduada. A este propósito Rocha (2010) faz notar que a formação docente não se esgota na formação inicial. É natural que com o decorrer do tempo haja uma desatualização da formação inicial, já que esta não oferece produtos acabados. Cabe aos docentes recorrer à formação contínua para suprimir necessidades detetadas, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema educativo, a fim de otimizar a qualidade do desempenho docente.

Na sub-hipótese 3.2. **A existência no currículo escolar da formação inicial de disciplinas sobre gestão de comportamentos agressivos dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula** apesar de se verificar associação estatisticamente significativa, esta apenas ocorre para dois comportamentos, o que impõe limitações à sua generalização. Ainda assim é possível observar que os docentes que receberam conteúdos atinentes à gestão de comportamentos agressivos observaram com menor frequência os referidos comportamentos na sua sala de aula.

Da investigação emerge que a maioria dos docentes não frequentou, durante o seu percurso de formação inicial, disciplinas com conteúdos atinentes à temática da

agressividade em contexto de sala de aula, existindo uma minoria que, neste período, recebeu conteúdos sobre a agressividade. Note-se que a avaliação que é feita à qualidade da formação recebida apresenta valores equilibrados entre as menções “*insuficiente*” e “*suficiente*”.

Partilha-se da opinião de Royer (2002) ao defender que o desenvolvimento de capacidades de cariz académico não é suficiente para educar as crianças que atualmente frequentam as nossas escolas. As constantes alterações na sociedade obrigam que o professor, no âmbito da sua formação inicial, tenha de adquirir e desenvolver competências que o habilitem a prevenir e gerir comportamentos agressivos em meio escolar, pese embora deva continuar a investir na sua formação contínua. Existe o consenso partilhado por vários autores que os professores possuem alguma ineficiência e ineptidão para lidar com comportamentos agressivos (Royer, 2002; Fante, 2005; Andrade, 2007; Souza, 2008; Picado et al., 2009).

A apreciação dos resultados do teste à sub-hipótese 3.3. **Formação contínua com ações de formação sobre gestão de comportamentos agressivos frequentada pelos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente associada com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula** concluiu-se que a formação contínua atinente à temática acima identificada é significativa para o nível do comportamento agressivo dos alunos. Os resultados apurados indicam que os docentes que não frequentaram as citadas ações de formação registaram valores superiores no que se refere à frequência com que observaram os referidos comportamentos, observando-se a situação inversa para os docentes que indicaram ter frequentado referidas ações de formação.

De facto, considerando o universo da amostra, o número de docentes que indicou ter frequentado ações de formação contínua sobre a temática em estudo é reduzido (corresponde a um quarto da amostra). Complementarmente obteve-se resultados análogos relativamente à frequência dos docentes de formação específica sobre como lidar com comportamentos agressivos em meio escolar.

Para além de se confirmar a associação inversa entre as variáveis formação contínua dos docentes e comportamento agressivo dos alunos, são identificadas carências formativas nesta área específica, considerando a frequência relativa dos comportamentos agressivos observados pelos docentes em contexto de sala de aula. São

os docentes que reconhecem que a escassez de formação contínua no domínio da gestão de comportamentos agressivos constitui um constrangimento à sua atuação. Da pesquisa efetuada emerge a unanimidade entre os diversos autores de que a formação contínua é fundamental para ativar reaprendizagens nos sujeitos e nas suas práticas, devendo ser orientada para a mudança e inovação. Deve posicionar-se como uma oportunidade dos docentes regularem a sua prática pedagógica, de melhorarem as suas competências inter-relacionais e o seu tato pedagógico (Royer, 2002; Andrade, 2007; Nóvoa, 2009; Rocha, 2010; Coelho, 2012).

Quanto à alínea i) da sub-hipótese 3.3. que corresponde à carga horária da formação contínua com ações de formação sobre gestão de comportamentos agressivos apurou-se que o número de horas de formação contínua não está relacionado com o nível de comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula. Todavia, cabe destacar que a maioria dos docentes frequentou ações de formação de curta duração, não superior a 25 horas.

Para a alínea ii) da sub-hipótese 3.3 os resultados apurados determinam que relativamente à modalidade de formação, os docentes que receberam formação contínua sobre a gestão de comportamentos agressivos na modalidade “módulo”, indicaram observar com menor frequência os comportamentos nos quais se observou associação estatisticamente significativa. Confirma-se a relevância desta variável no nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

Na alínea iii) da sub-hipótese 3.3 verifica-se a existência de associação estatisticamente significativa entre avaliação feita pelos docentes relativamente à formação contínua recebida e o nível de comportamento agressivo da criança. Os resultados confirmam que quanto maior é o grau de satisfação dos docentes relativamente à formação recebida menor é a frequência com que observam determinados tipos de comportamentos, sendo que o inverso também se confirma.

Por outro lado, os dados obtidos da análise descritiva das respostas ao questionário também indicam que a avaliação dos docentes situa-se na menção “suficiente” e “boa”, com valores identificados.

Aceita-se a opinião de Royer (2002) que afirma que a formação contínua de professores só será eficaz se estes compreenderem o porquê e como se manifestam os comportamentos agressivos nas crianças, se acreditarem que as políticas educativas e a

escola podem contribuir para a minimização e descontinuidade dos comportamentos agressivos, se houver um investimento em parcerias com a família e se os professores reconhecerem a relevância do trabalho em equipa. Ora os resultados alcançados no presente estudo também evidenciam que docentes não hesitam em reconhecer a importância da família na identificação e avaliação da problemática dos comportamentos agressivos, mas também admitem a existência de limitações ao nível da cooperação entre a escola e a família, o que constitui um constrangimento à sua atuação no que respeita à gestão de comportamentos agressivos. Por outro lado, também é notório o desinvestimento dos docentes no que concerne à implementação de estratégias de intervenção centradas na cooperação com outros parceiros educativos, tal como já foi referido.

Tal como afirma Coelho (2012, p. 403) cabe ao professor consciencializar-se das suas fragilidades formativas e “(...) da importância da sua actualização permanente para redimensionar a sua prática pedagógica.” É neste enquadramento que os dados recolhidos referentes à sub-hipótese 3.4. **Necessidade de formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula** confirmam a presença de associação estatisticamente significativa entre as necessidades formativas dos docentes e o comportamento agressivo dos alunos na sala de aula. Os docentes estão conscientes das suas necessidades formativas no que concerne à gestão de comportamentos agressivos, reconhecendo que a falta de formação adequada impõe limitações no que concerne à segurança e eficácia com que atuam perante os comportamentos agressivos dos seus alunos. Este aspeto não diverge da posição defendida por vários autores, ao afirmarem que a classe docente evidencia necessidades formativas no âmbito da competência inter-relacional, que se expressam na ineficiência e ineptidão com que lidam com a agressividade dos seus alunos (Amado, 2001; Royer, 2002; Fante, 2005; Andrade, 2007; Souza, 2008).

É também possível inferir que o reconhecimento das suas fragilidades formativas sugere que os docentes revelam o interesse em receber formação que os capacite para lidar com a problemática da agressividade. Nesta linha de investigação, Amado (2001) e Souza (2008) mencionam estudos em que as conclusões não se afastam das alcançadas no estudo em presença, na medida em que apuraram que os professores identificam

carências formativas na gestão da agressividade, o que gera sentimentos de mau estar, angústia e de culpa.

O estudo realizado por Rocha (2010) sobre as necessidades de formação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico está em concordância com as conclusões do presente estudo. O investigador apurou que um número superior de docentes revelou interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais, sendo que a agressividade não adaptiva enquadra-se na tipologia de necessidades educativas especiais.

Os dados do estudo qualitativo põem em evidência que uma larga maioria de docentes recorre, na sua atividade letiva, a práticas consistentes com estratégias punitivas da agressão para lidar com comportamentos agressivos na sala de aula. É possível depreender a necessidade latente dos docentes ativarem reaprendizagens ao nível da sua competência para gerir de modo eficaz os problemas de comportamento agressivo dos seus alunos. Considerando as dimensões que integram o conceito de competência proposto por Amado (1998), é importante que os docentes invistam na sua competência técnica, que no âmbito da agressividade, consiste na capacidade do professor adequar a sua reação às características específicas da situação, atuando de modo preventivo (Del Prette, 2001; 2004; 2006; Perrenoud, 2002; Rey, 2002; Royer, 2002, *cit. in* Andrade, 2007). O mesmo se aplica à dimensão relacional, em que os docentes evidenciam pouca disponibilidade para ouvir os seus alunos, mesmo quando o assunto é de natureza exterior à escola. Os dados expõem que quando questionados sobre a sua atuação, apenas um número reduzido de docentes se autoperceciona “(...) como um gestor de conflitos, de emoções e de interesses” (Barros, 2010, p. 76), capazes de dotar os seus alunos com habilidades sociais, que os capacitem para resolver pacificamente conflitos (Andrade, 2007). Esta mesma permissa é reforçada no estudo realizado por Luizzi (2006) em que a autora recomenda que os docentes devem investir, no âmbito da sua formação, no desenvolvimento de competências que lhes permitam desenvolver nos seus alunos habilidades sociais, de resolução de problemas e de autocontrole, de modo a alterar-se a trajetória de risco de comportamentos agressivos.

Molon, Santos (2008) e Andrade (2007) reconhecem que ao longo do seu percurso profissional, o professor vai construindo saberes sobre como lidar com os comportamentos agressivos dos seus alunos. É neste processo de construção de conhecimentos e de melhoria de práticas que se fundamenta sua experiência

profissional. É neste contexto que se enquadra a hipótese H4. **O nível de experiência profissional dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula**, a qual foi subdividida em seis sub-hipóteses, que serão discutidas individualmente.

Os resultados obtidos não confirmam a sub-hipótese 4.1. **A idade dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivos dos alunos em contexto de sala de aula.** Conclui-se que a idade não é relevante para o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula. Da pesquisa efetuada não se identificaram estudos empíricos atinentes à análise da influência da variável idade dos docentes no nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

Não foram igualmente identificados valores estatisticamente significativos que permitissem confirmar a sub-hipótese 4.2. **O género dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.** Assim, conclui-se que o género não está associado ao nível de comportamento agressivo dos alunos.

Este resultado difere dos resultados alcançados por Rosa (2008). Na sua investigação o autor identificou diferenças estatisticamente relevantes entre o género masculino e a identificação com a atitude protetora face à agressão.

Em contrapartida, no que se refere à sub-hipótese 4.3. **O nível de ensino dos docentes está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula**, os resultados alcançados determinam que o nível de ensino está associado com o nível de comportamento agressivo dos alunos nas salas de aula. Verifica-se que na Educação Pré-Escolar a frequência de observação de comportamentos agressivos em contexto de sala de aula é inferior comparativamente à frequência de observação no 1º Ciclo. Considerando os estudos pesquisados, a teoria que melhor explica e fundamenta o resultado alcançado consiste na Teoria do U Invertido. Esta abordagem explica que os comportamentos agressivos iniciam-se na idade pré-escolar e vão-se intensificando durante a infância até atingir o seu pico de expressão no início da adolescência (entre os 10 e os 14 anos). No final da adolescência observa-se uma diminuição progressiva dos comportamentos

agressivos (Humphreys & Smith, 1987; Bjorrvik, et al., 1992; *cit. in* Raimundo, 2005). Os alunos que frequentam o 1º ciclo situam-se na faixa dos 6 e aos 11 anos, altura em que, de acordo com a referida teoria, se verifica a intensificação dos comportamentos agressivos.

Quanto à sub-hipótese 4.4. **A situação profissional dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula**, os dados obtidos permitem concluir que a situação profissional é relevante no comportamento agressivo dos alunos.

Considerando o total da amostra, verifica-se a presença predominante de docentes em situação de quadro de escola, o que determina uma maior estabilidade profissional. Por outro lado, os dados indicam que os docentes em situação de quadro de escola e que observam com a frequência “poucas vezes” o comportamento agressivo “intimidação” têm uma atitude mais tolerante face aos comportamentos agressivos, dada a sua identificação com uma atitude de proteção. Novamente constata-se que a atitude perante o objeto atitudinal é o melhor preditor do comportamento.

É pertinente relembrar que um clima emocional favorável é um forte preditor de comportamentos pró-sociais e inibidor de comportamentos disruptivos (Howes, 2000, *cit. in* Cadima et al., 2011). A identificação com a atitude de proteção aumenta a intenção dos docentes concretizarem o comportamento em concordância com a sua atitude, levando a que as suas interações com os alunos sejam mais positivas. Existe o entendimento entre os autores pesquisados que os professores que mantêm com os seus alunos uma relação positiva em termos afetivos e emocionais, produzem efeitos positivos e saudáveis no comportamento social dos seus alunos (Pianta et al., 1992, 1998, 2005, *cit. in* Picado, 2009; Blaya, 2006, *cit. in* Avez, 2010; Cadima et al., 2011).

Nesta linha de investigação, Cadima e seus colaboradores (2011) referenciam um estudo realizado pelo National Institute of Child Health and Human Development (2002) que envolveu a observação de mais de 800 salas do 1º ano de escolaridade. Os resultados revelaram que nas salas onde o professor era sensível às necessidades e interesses da criança e nas quais existia afetividade positiva inerente às interações, os alunos evidenciavam níveis comparativamente mais elevados de envolvimento nas

tarefas em relação aos alunos provenientes de salas onde não existiam as condições acima identificadas.

Quanto à sub-hipótese 4.5. **a função desempenhada pelos educadores de infância e pelos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula**, confirma-se a não associação entre a função desempenhada pelos docentes inquiridos e o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

Na revisão da literatura não foram identificadas investigações referentes à relevância das funções desempenhadas pelos docentes no comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

Na sub-hipótese 4.6. **O tempo de serviço dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionada com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula** verifica-se que os resultados obtidos são estatisticamente significativos, concluindo-se que o tempo de serviço está associado com o comportamento agressivo dos alunos.

Fica demonstrado que os docentes com 7 a 18 anos de serviço, seguido dos docentes com 19 a 30 anos de serviço, observam com menor frequência comportamentos agressivos por parte dos seus alunos.

Este resultado não diverge dos resultados obtidos por Rosa (2008), que concluiu que ter maior experiência profissional é fator preditivo da identificação com uma atitude comunicativa.

Estes resultados contradizem a posição de Vonk & Schars e Huberman (1987, 1989; *cit in* Alves, 2002). Estes autores defendem que à medida que os docentes vão progredindo na carreira, vão-se distanciando nas suas relações com os alunos, observando-se fenómenos como o *desengagement* e *desinvestissement* em relação a vários aspetos da esfera escolar, entre os quais a relação pedagógica.

VI – CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Considerações finais

O estudo em presença pretendeu verificar se o perfil e as atitudes dos educadores de infância e professores do 1ºCiclo estão relacionadas com os comportamentos agressivos em contexto de sala de aula, contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre o fenómeno da agressividade nas escolas e contribuir para uma melhor gestão do fenómeno da agressividade nas escolas.

Subjacentes à escolha da temática da investigação estiveram motivações científicas e sociais, bem como motivações pessoais e profissionais da investigadora, claramente identificadas na introdução do estudo em presença.

A fim de alcançar os resultados agora expostos, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar os comportamentos que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo qualificam como sendo agressivos; identificar como atuam perante a agressividade em contexto de sala de aula; identificar as causas ou fatores explicativos que identificam como estando na origem do comportamento agressivo; identificar as estratégias de intervenção adotadas, designadamente preventivas ou punitivas, e formas de controlo que consideram adequadas e confrontar tais conceções e práticas com os modelos de melhores práticas identificadas na revisão da literatura.

Complementarmente foram formuladas as seguintes hipóteses de estudo: o nível da atitude face à agressividade dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está diretamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças em contexto de sala de aula; o tipo de intervenção dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças em contexto de sala de aula; o nível de formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo das crianças em contexto de sala de aula e o nível de experiência profissional dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está inversamente correlacionado com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

Relativamente à metodologia empregue, o carácter eminentemente correlacional e exploratório configura a investigação realizada. Trata-se também de um estudo não experimental, porque não se suporta a manipulação e/ou controlo de variáveis. O estudo

segue o paradigma misto, e portanto, foi implementada a triangulação múltipla ao nível das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados.

Os dados obtidos foram recolhidos através de um questionário de tipo misto, caracterizado pela coexistência de respostas fechada e aberta; em que os dados produzidos pelas questões fechadas foram tratados e analisados sob o paradigma quantitativo e os dados obtidos pelas questões abertas foram analisados numa perspetiva qualitativa. A construção e validação do questionário fizeram-se com recurso a mecanismos de suporte tecnológico, concretamente o SurveyMonkey. Previamente, este foi submetido a um estudo preliminar designado por pré-teste e validação por peritagem. Outro dos instrumentos aplicado consistiu na escala ATAS validada e adaptada para a população portuguesa por Rosa (2008) e integrada num estudo sobre a violência em contexto psiquiátrico, sob a denominação de EAPA.

Considerando o primeiro objetivo geral da investigação em presença, resultados alcançados permitem concluir que:

Predomina nos docentes inquiridos a identificação com uma atitude ofensiva e uma atitude destrutiva perante a agressividade, para além de ter sido identificada uma correlação estatisticamente significativa entre a atitude dos docentes perante a agressividade e o comportamento agressivos dos seus alunos em contexto de sala de aula, o que possibilita concluir que a atitude dos docentes influencia o comportamento agressivo dos alunos. Comprova-se a existência de comportamentos agressivos observados pelos docentes em contexto de sala de aula, com frequência variável, mas que não deixam de constituir um alerta, dado que ancorado na Teoria do U Invertido, a tendência será do comportamento se intensificar. Assim, confirma-se que a atitude perante o objeto atitudinal é um forte preditor do comportamento do sujeito social, sendo que no caso em presença o objeto atitudinal é o comportamento agressivo da criança.

Em relação ao segundo objetivo geral da investigação os resultados apurados indicam que:

Se confirma que o tipo de intervenção dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo está associado com o nível do comportamento agressivo das crianças na sala de aula. Isto significa que os docentes inquiridos implementam estratégias preventivas do

comportamento agressivo, e nos casos em que já estão estabelecidos os padrões comportamentais agressivos, os docentes implementam estratégias punitivas.

Quanto à variável nível acadêmico dos docentes não foram identificadas associações estatisticamente significativas, pelo que se conclui que esta variável não introduz alterações no comportamento agressivo das crianças. Contrariamente, o estudo determinou que a existência no currículo escolar da formação inicial de disciplinas sobre gestão de comportamentos agressivos está associada com o nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula, muito embora a significância apenas se verifique para dois comportamentos, o que impõe constrangimentos à sua generalização. Apurou-se que formação contínua atinente à gestão de comportamentos agressivos é significativa para o nível do comportamento agressivo dos alunos, sendo que os docentes que não frequentaram as citadas ações de formação registaram valores superiores no que se refere à frequência com que observaram os referidos comportamentos em sala. Acresce também, que considerando o total da amostra, a percentagem de docentes que indicou ter frequentado a referida formação é reduzida, o que denota graves carências formativas neste domínio.

Quanto à variável carga horária os resultados revelam que não existe associação desta variável com o nível de comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

Relativamente à variável modalidade de formação, os docentes que receberam formação contínua sobre a gestão de comportamentos agressivos na modalidade “módulo”, indicaram observar com menor frequência os comportamentos nos quais se observou associação estatisticamente significativa. Confirma-se a relevância desta variável no nível do comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

Para a variável avaliação feita pelos docentes relativamente à formação contínua recebida os resultados confirmam que quanto maior é o grau de satisfação dos docentes relativamente à formação recebida menor é a frequência com que observam determinados tipos de comportamentos, sendo que o inverso também se confirma.

Os resultados alcançados para a variável necessidades de formação evidenciam que os docentes estão conscientes das suas necessidades formativas no que concerne à gestão de comportamentos agressivos, reconhecendo que a falta de formação adequada

impõe limitações no que concerne à segurança e eficácia com que atuam perante os comportamentos agressivos dos seus alunos.

Finalmente, no que concerne às variáveis idade, género e funções desempenhadas pelos educadores de infância e professores do 1º ciclo conclui-se que não são relevantes para o nível de comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula. Por outro lado, os resultados também possibilitam concluir que o nível de ensino está associado com o nível de comportamento agressivo dos alunos nas salas de aula. Verifica-se que na Educação Pré-Escolar a frequência de observação de comportamentos agressivos em contexto de sala de aula é inferior comparativamente à frequência de observação no 1º Ciclo.

O mesmo se aplica em relação à variável situação profissional, em que os dados obtidos permitem concluir que a situação profissional é relevante no comportamento agressivo dos alunos.

Verifica-se que os resultados obtidos são estatisticamente significativos no que concerne à variável tempo de serviço. Assim, conclui-se que o tempo de serviço está associado com o comportamento agressivo dos alunos.

Fica demonstrado que os docentes com 7 a 18 anos de serviço, seguido dos docentes com 19 a 30 anos de serviço, observam com menor frequência comportamentos agressivos por parte dos seus alunos.

2. Limitações do estudo

Os resultados alcançados foram afetados por diversos constrangimentos que influenciaram o percurso normal do trabalho de investigação. Desde já a falta de experiência enquanto investigadora associada à necessária articulação da atividade de investigação com as demais responsabilidades e atividades profissionais e pessoais que nos incumbem, constituíram um dos principais obstáculos ao normal desenvolvimento do estudo em presença.

Por outro lado, o processo de recolha de dados foi moroso, criando condicionalismos quanto à gestão do fator tempo. Recorde-se que em algumas escolas, houve a necessidade de estender o prazo para a entrega dos questionários e escalas, atendendo à baixa taxa de retorno. Perante este cenário, fez-se novas tentativas através de contatos telefónicos e presenciais com os intervenientes no estudo que não haviam, inicialmente, respondido aos questionários e escalas.

O facto de o estudo considerar como amostra apenas os docentes do ensino pré-escolar e primeiro ciclo em exercício de funções nas unidades orgânicas do concelho de Ponta Delgada constitui uma limitação, pois o seu alargamento às unidades orgânicas dos restantes concelhos da ilha de São Miguel permitiria uma maior representatividade e generalização dos resultados obtidos. Todavia, esta é uma sugestão que fica para futuras investigações.

Não obstante, estas mesmas contingências abrem novos percursos de análise que abaixo se expõem.

3. Linhas abertas de investigação e recomendações

Os resultados agora alcançados pretendem ser um contributo para a análise, discussão e reflexão em torno da problemática da agressividade em meio escolar, com a finalidade de auxiliar os docentes na gestão dos comportamentos agressivos em contexto de sala de aula. Porém, a temática da agressividade em meio escolar não se esgota, e como tal, é fundamental que continue a merecer a atenção da comunidade educativa e científica.

É neste contexto que se ressalva a necessidade de aprofundar a investigação relativamente à agressividade em meio escolar, contrastando com variáveis distintas das testadas no estudo em presença. Deste modo, sugere-se uma abordagem investigativa, que considere as teorias estudadas e os resultados alcançados, e que investigue e

determine se variáveis que afetam a situação do professor, como o *stress* laboral, a precariedade laboral, o aumento da componente letiva, o excesso de burocratização inerente ao processo de ensino aprendizagem, a satisfação e a motivação profissional, bem com as constantes alterações curriculares influenciam o comportamento agressivo dos alunos em contexto de sala de aula.

Outra perspectiva que se afigura pertinente passaria pela inclusão dos órgãos de gestão, no sentido de aferir quais as medidas que estão previstas no Projeto Educativo de Escola e no Projeto Curricular de Escola para a prevenção e gestão de comportamentos agressivos e a sua operacionalização em termos efetivos, uma vez que os órgãos de gestão das unidades orgânicas contribuem, em larga medida, para a construção da identidade e cultura de valores e de tolerância de cada escola.

Cumprer realçar que esta investigação contribuiu para o enriquecimento pessoal e profissional da investigadora, quer pelo agregar de novos conhecimentos, resultado das diversas pesquisas e leituras efetuadas, quer pelo contato com visões e opiniões distintas sobre os comportamentos agressivos expressas pelos docentes que participaram no estudo.

Por último seria interessante e benéfico que as escolas e os docentes envolvidos neste estudo tivessem acesso aos resultados obtidos, com o propósito de fomentar a análise, discussão, reflexão e partilha sobre a temática, com o intuito de introduzir melhoramentos e mudanças no âmbito das práticas de gestão dos comportamentos agressivos.

Considerando os objetivos gerais da investigação, seguidamente apontam-se algumas recomendações, que recaem essencialmente na formação docente, com a finalidade de contribuir para uma melhor gestão do fenómeno da agressividade em meio escolar e conseqüentemente para a diminuição do padrão agressivo dos alunos.

- i) No âmbito da formação inicial propõe-se um maior investimento na abordagem de conteúdos atinentes à problemática da agressividade em contexto de sala de aula, dotando os futuros docentes de habilidades relacionais que os auxiliem a intervir e evitar comportamentos agressivos;
- ii) Sugere-se a partilha/divulgação de boas práticas no que respeita à prevenção e gestão de comportamentos agressivos em meio escolar, com recurso a meios formais e informais;

iii) Tal como recomenda Coelho (2012) importa proceder ao levantamento das necessidades e interesses formativos dos docentes, sobretudo porque 84,2% dos docentes inquiridos afirmou necessitar de formação na área da gestão de comportamentos agressivos. Assim, propõe-se a constituição de programas de formação que respondam às expetativas dos docentes em termos das suas necessidades formativas;

iv) Investir em ações de formação contínua sobre a temática da agressividade que ajudem os docentes a compreender o porquê, como se manifestam e como prevenir e agir perante os comportamentos agressivos. Esta recomendação é de extrema importância, porque contribuiu para a formação de atitudes mais positivas perante o objeto atitudinal, pois em conformidade com a abordagem afetiva-emocional a formação das atitudes resulta de um processo denominado por efeito da exposição direta (Zajonc 1968). Segundo este autor, a exposição a um mesmo estímulo tende a melhorar a atitude face a esse estímulo, isto é, a maior familiaridade com o objeto conduz ao surgimento de sentimentos positivos.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa, Edições Presença.
- Amado, J., (1998). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Tese de Doutoramento (policopiada), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto, Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto, Edições ASA.
- Amado, J. et alii. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Bacelar, S.M. (1999). *Amostragem nas ciências sociais – Relatório de aula teórico prática*. Porto, Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- Barros, N. (2010). *A violência nas escolas: Bullying*. Lisboa, Bertrand Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa, Gradiva.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. London, Routledge.
- Branco, C. (2006). *Crianças intimidantes: estudo exploratório do comportamento agressivo de crianças em idade escolar e pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia, da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Coelho, M. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico Face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Tese de Doutoramento, Universidade da Estremadura.
- Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha, Instituto de Inovação Educacional.
- Dicionário da Língua Portuguesa, (2011). Porto Editora, p. 772.

- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto, Porto Editora.
- Fante, (2005). Fenómeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª ed., São Paulo, Verus
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research Addison*. Wesley Pub. Co.
- Gelfand, D. et alii. (1988). *Understanding child behavior disorders – An introduction to child psychopathology*. Chicago, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ghiglione, R. & Montalon, B. (1995). *O inquérito, a teoria e a prática*. Oeiras, Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Diccionario Ciências da Educação*. Madrid, Ediciones Anaya, S.A.
- Kernberg, P. & Chazan, S. (1991). *Children with conduct disorders – A psychotherapy manual*. New York, Basic Books.
- Melo, M. (2010). *Coordenador de Núcleo e Coordenador do Departamento do Primeiro Ciclo o Ensino Básico: Desafios, constrangimentos e Dinâmicas*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Mendes, C., (2009). *Inclusão escolar de crianças com trissomia 21: atitudes dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, ESE de Beja.
- Outeiro, M. (2011). *Auto-avaliação de escolas: Atitudes dos professores*. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa.
- Pain, J. (2006). Violence et Prévention en milieu scolaire. In. Estrela, M. & Marmoz, L. *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes*. Paris, L'Harmattan, pp. 121-133.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Raimundo, R. (2005). *Conflitos entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes com e sem comportamentos agressivos em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Ramirez, F.C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora, McGraw Hill.

Richardson, R. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo, Atlas.

Royer, E. (2002). A violência escolas e as políticas da formação de professores. In: Debarbieux, et Blaya, (org). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Unesco, Brasília, pp 251-267

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Almeida, A. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: Contributos para a identificação do problema, *Avaliação psicológica: formas e contextos*, vol. nº 3, pp 525-540.

Berliner, C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Reserch*, nº 5, pp. 5-13

Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. *Psycologica*, vol. nº 36, pp. 149-166.

Cadima, J. et alii. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. nº 24, pp. 7-34

Cecconello & Koller, (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre a resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, vol.5, nº 1, pp. 3-17

Fortin, M. F. et alii. (1999). As etapas do processo de investigação. In Fortin (ed), *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lourdes, Lusociência, pp.35-43.

Hunter, L. 2003. School psychology: a public health framework. Managing disruptive behavior in schools: the value of public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology*, vol. nº 41, pp. 39-59.

Nóvoa, A. (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. Fazenda, I. (Ed.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*, pp. 29-41.

Pinheiro, D. (2004). A resiliência em estudo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 9, nº1, pp. 67-75.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, nº 24, pp. 129-141.

Webgrafia

Alves, F. (2002). O problema relacional da profissão docente numa óptica de (in) satisfação. [Em linha]. Disponível em <<http://www.catraios.pt> [Consultado em 23-12-2011].

Amado, J., (s/d). A indisciplina e a formação do professor competente. [Em linha]. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt> [Consultado em 23-11-2011]

Andrade, F. (2007). Competência para fazer face à violência: definindo a competência inter-relacional do educador no manejo da violência na escola. *Olhar de Professor*, vol. 10, nº 1. [Em linha]. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br> [Consultado em 24-12-2011].

Avez, M. (2010). Indisciplina e violência na escola: factores de risco – Um estudo com alunos do 8 ºe 10º anos de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://www.repositorio.ul.pt> [Consultado em 23-12-2011].

Bazi, A. (2003). As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções. Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe> [Consultado em 22-11-2011].

Benavente, R. (2001). Perturbações do comportamento na infância: diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt>. [Consultado em 22-10-2011].

Coutinho, C. (2010). Como elaborar um questionário. [Em linha]. Disponível em <<http://www.wikispace.com/Survey>. [Consultado em 10-03-2013].

Duque, C. (1999). Atitudes e Comportamento. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/2453422>. [Consultado em 23-12-2011].

- Dalfovo et alii., (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. [Em linha]. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo
- Franco, (2009). A Psicopatologia vista pelos professores: necessidades de intervenção em crianças do 1º ciclo, Revista do Nufen, ano 01, vol. 01, abril-agosto. [Em linha]. Disponível em <http://www.ciep.uevora.pt> [Consultado em 30-12-2011].
- Gomes, A. & Oliveira D. (2005). Estudo da estrutura da representação social da autonomia profissional em enfermagem. Dissertação de Mestrado em Enfermagem, *Rev. esc. enferm. USP*, vol. 39, nº 2. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br> [Consultado em 27-12-2011].
- Gonçalves, L. (2008). Atitudes empáticas e aprendizagem: Estudo sobre a relação professor aluno, através do olhar da abordagem centrada na pessoa. [Em linha]. Disponível em <<http://www.educacao.ufrj.br>. [Consultado em 23-12-2011].
- Lisboa, C. (2005). Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade pré-escolar: factores de risco e protecção. Tese de Doutoramento em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Em linha]. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br> [Consultado em 22-11-2011].
- Lovera, R. (2008). Agressividade no período da latência através do teste do conto de fadas. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. [Em linha]. Disponível em <<http://www.pucrs.br> [Consultado em 28-10-2011].
- Martins, A., (2010). A agressividade em crianças e adolescentes: uma compreensão a partir da Teoria Social e Cognitiva. [Em linha]. Disponível em <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia> [Consultado em 26-12-2011].
- Mendes, J., (2001). Resolução de conflitos na sala de aula: critérios para a sua avaliação. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Em linha]. Disponível em <<http://www.repositorio.ispa.pt> [Consultado em 22-11-2011].
- Ministério da Educação, (2014). Relatório da Segurança na Escola. [Em linha]. Disponível em <<http://www.portugal.gov.pt> [Consultado em 29-01-2014].
- Molon & Santos, (2008). O papel do professor para o desenvolvimento afectivo-emocional do aluno, III Amostra de Pesquisa da Pós-graduação PUCRS. [Em linha]. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs> [Consultado em 22-11-2011].

Nascimento, F. et al., (s/d). Agressividade e desempenho na aprendizagem de alunos do ensino fundamental: um estudo de caso. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ufpe.br> [Consultado em 29-12-2011].

Nóvoa, A., (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão, *Revista da Educação*, 350, pp.203-218. [Em linha]. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es> [Consultado em 3-09-2014].

Nuno, C., et al., (2004). A agressividade escolar e a exposição à violência doméstica. [Em linha]. Disponível em <<http://www.bdigital.ufp.pt> [Consultado em 18-11-2011].

Observatório da Segurança em Meio Escolar. [Em linha]. Disponível em <http://www.ore.org.pt/observatorio/> [Consultado em 10-09-2012].

Ochoa, G. et al., (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitudes towards authority, and violent behavior at school in adolescence. [Em linha]. Disponível em <http://www.uv.es/lisis/estevez/E_A1pdf [Consultado em 27-11-2011].

Ormeno, G. (2004). Intervenção com crianças pré-escolares agressivas: suporte à escola e à família em ambiente natural. Universidade Federal de São Carlos, Brazil. [Em linha]. Disponível em <<http://www1.capes.gov.br> [Consultado em 28-10-2011].

Pavarino, M. G., et alii., (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Revista Psico*, Porto Alegre, vol. nº 36, pp. 127-134. [Em linha]. Disponível em <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br> [Consultado em 21-12-]

Pereira, M. (2008). Desenvolvimento de crianças em centros de acolhimento temporário e relação com os seus cuidadores. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. [Em linha]. Disponível em <<http://www.repositorium.sdum.uminho.pt> [Consultado em 22-11-2011].

Pombo, (2003). O insuportável brilho da escola. In Alain Renaut et alii. *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 31-59. [Em linha]. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/> [Consultado em 3-09-2014].

Rocha, S., (2010). Necessidades de formação dos professores do 1º ciclo do ensino básico: um contributo para o seu estudo. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://www.repositorio.ul.pt> [Consultado em 23-12-2011].

Ribeiro, A. (2007). O *bullying* em contexto escolar estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense. [Em linha]. Disponível em <<http://www.repositorio.uportu.pt> [Consultado em 22-11-2011].

Ribeiro, E. (2008). Crianças que se revelam agressivas: um estudo fenomenológico sobre o reconhecimento de agressividade em escolas. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ppgp.ufpa.br> [Consultado em 28-10-2011].

Rosa, A. (2008). Violência em contexto psiquiátrico: Tradução, adaptação cultural e validação da versão portuguesa da ATAS (Attitudes towards aggression scale). Dissertação de Mestrado em Psiquiatria e Saúde Mental, Faculdade de Medicina, Universidade do Porto. [Em linha] <<http://www.repositorio-aberto.up.pt> [Consultado a 23-11-2011]

Scortegagna, P. & Levandowsky, D. (2004). Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. *Revista Interações*, Porto Alegre, vol. 9 nº 18, pp 127-152. [Em linha]. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo>. [Consultado em 28-10-2011].

Silva, S. (2008). Papel parental em perturbações do comportamento infantil. Monografia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Em linha]. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt> [Consultado em 28-10-2011].

Sisto, F. (2005). Rejeição e agressividade na escola. *Psicologia em estudo*, vol. 10, nº 1, pp. 117- 125. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br> [Consultado em 29-10-2011].

Sousa, P. (2005). A agressividade em contexto escolar. Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. [Em linha]. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt>. [Consultado em 22-11-2011].

Souza, M. (2008). A agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo*, vol. 13, nº 4. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br> [Consultado em 9-11-2011].

Stival, M., & Fortunato, S., (2008) Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. [Em Linha]. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere> [Consultado em 30-12-2011]

Tanaka, E. (2001). O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. [Em linha]. Disponível em <<http://www.marilia.unesp.br> [Consultado em 23-12-2011].

Teixeira, P. (2006). Representações sociais da morte em enfermeiros. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde, Universidade Aberta. [Em linha]. Disponível em <<http://www.repositorioaberto.univ.ab.pt> [Consultado em 27-12-2011].

Tricoli, V. (2002). O papel do professor no manejo do stress do aluno. In: Lipp, M. (org). O Stress do professor. Papirus, 5º edição. [Em linha]. Disponível em <<http://www.google.pt/books> [Consultado em 21-12-2012]

Zajonc, R. B. (1968). The attitudinal effects of mere exposure. *Journal of personality and social psychology*. vol. 9, pp. 1-27. [Em linha]. Disponível em <<http://www.generallythinking.com> [Consultado em 23-12-2011]

