

PROMOÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR COMO GESTOR DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS

Paula Vagos

Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-Comportamental
paulavagos@fpce.uc.pt

Daniel Rijo

Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-Comportamental/
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
drijo@fpce.uc.pt

Isabel M. Santos

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
Isabel.santos@ua.pt

Resumo

O comportamento social que é praticado em contexto escolar pode ter efeitos diversos no bem-estar intra e interpessoal de professores e alunos. Concomitantemente, os professores são cada vez mais chamados a assumir um papel ativo na prevenção de comportamentos inapropriados e na promoção de comportamentos apropriados. Este trabalho apresenta uma formação que foi desenhada para ajudar os professores a desenvolver as competências necessárias para responder a este desafio. Esta formação inclui um total de cinco temas apresentados ao longo de um ano letivo, recorrendo sempre a exposição teórica e a exposição e experimentação ativa por parte dos formandos. Os conteúdos da formação incluem a definição, compreensão e promoção de comportamentos assertivos, em detrimento de passivos ou agressivos, e enfatizam o papel do professor como gestor e modelo de comportamentos assertivos em contextos escolares. Dezasseis professores receberam esta formação e avaliaram-na como muito positiva, em relação à clareza e adequação dos objetivos, à forma como o tempo foi gerido ao longo da formação, e à utilidade e pertinência dos conteúdos abordados; alternativamente, sugeriram aumentar a duração da formação e, ao fazê-lo, disponibilizar mais tempo a conteúdos quer teóricos quer práticos. Este feedback indica que os formandos identificam uma necessidade real ao nível das competências



versadas nesta formação. Assim, é necessário providenciar apoio consistente, generalizado e continuado para que o professor possa contribuir, pela forma como se relaciona, responde e gere comportamentos sociais em contexto escolar, para o desenvolvimento académico, social e cívico dos seus alunos.

Palavras-chave: Comportamento social; Professor; Formação; Avaliação.

Abstract

Social behavior occurring in school contexts may hold diverse effects on intra and interpersonal well-being of both teachers and students. Concomitantly, teachers are evermore called upon to assume an active role in preventing inappropriate behaviors and promoting appropriate ones. This work presents a training program that was designed to help teachers develop skills that will allow them to tackle this challenge. This training includes a total of five themes that are presented throughout a school year, always resorting to theoretical exposition and to the exemplification and active experimentation by the trainees. Contents include the definition, comprehension and promotion of assertive behaviors, in detriment of passive or aggressive behaviors, and emphasize the teacher's role as a manager and model of assertive behaviors in school contexts. Sixteen teachers received this training, and evaluated it very positively, concerning the clarity and suitability of its goals, the way time was managed throughout the training, and the utility and pertinence of its contents; alternatively, they suggested increasing the length of the training and, by doing so, allow more time to be allocated to both theoretical and practical contents. This feedback indicates that trainees identify a real need concerning the skills that are dealt with in this training. Therefore, it is necessary to provide consistent, generalized, and continued support to teachers, so that they can relate, respond and manage social behaviors in school contexts in such a way as to promote academic, social and civic development of their students.

Keywords: Social behavior; Teacher; Training; Evaluation.

Introdução

A maioria dos trabalhos define a existência de três grandes tipos de estilos interpessoais, associados a componentes cognitivas, afetivas e comportamentais. São



eles a assertividade, a passividade e a agressão (Del Prette & Del Prette, 1999). Manifestos nos mais diversos contextos sociais, é de esperar igualmente que estejam presentes numa qualquer sala de aula, em particular na sua manifestação comportamental. Ainda assim, a maioria dos cursos de formação de professores não os preparam explicitamente para gerir e modificar comportamentos sociais com os quais se vêm confrontados por parte dos seus alunos, deixando-os com uma lacuna significativa que poderá ter impacto na forma como lhes será possível praticar aquilo que eles são, de facto, formados para fazer – ensinar.

O comportamento assertivo consiste numa autoexpressão honesta, clara e direta acerca das próprias emoções, pensamentos, necessidades e vontades, bem como persistência na consecução dos próprios objetivos, sempre acuteladas pelo atribuir de iguais direitos aos outros intervenientes numa qualquer situação social (Alberti & Emmons, 2008). Ora se todos têm os mesmos direitos à autoexpressão e à satisfação das próprias necessidades e vontades, decorre que, por vezes, é necessária negociação e compromisso, para que todas as partes envolvidas retirem o melhor proveito possível de cada situação, e se sintam igualmente respeitadas, valorizadas e atendidas pelos demais. Tal resulta num comportamento verbal e não-verbal distinto, associado a benefícios ao nível da saúde mental, das relações estabelecidas (Landazabal, 2006), bem como da produção de comunicação eficaz na sala de aula e consequente desempenho e satisfação académica (Frymier, 2005).

Em alternativa, o comportamento passivo ou excessivamente aquiescente sucede quando, temendo comportar-se de uma forma que ponha em causa a sua relação com os outros, o adolescente opta por ceder às vontades e necessidades dos outros, mesmo em detrimento das próprias (Del Prette & Del Prette, 1999). Por isso mesmo, recebe retorno positivo e aceitação social a curto-prazo, embora persista insatisfação intrapessoal pela negligência das próprias necessidades e pela inibição da própria autoexpressão (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010; e.g. não pede ajuda ou esclarecimento em sala de aula, cede às vontades ou exigências mais ou menos razoáveis de outros). Este comportamento caracteriza pelo menos parte das vítimas (aquelas que não são, simultaneamente, agressoras) e surge associado a menores competências de gestão de conflitos, amizades de menor qualidade, e comportamentos, de uma forma geral, conducentes à persistência da dinâmica interpessoal agressiva (Champion, Vernberg & Shipman, 2003).

Já o comportamento agressivo pode ser definido como aquele que é praticado



com o intuito de prejudicar ou causar dano a alguém, que, por sua vez, sente ter sido prejudicado ou alvo de dano (Archer, 2001). A diferenciação da intenção do comportamento (i.e., a função que cumpre em relação às motivações do sujeito) e do tipo de impacto causado (i.e., a forma ou meio pelo qual se provoca esse impacto) deu origem a diferentes classificações do comportamento agressivo, que podem ser conjugadas entre si (Little, Henrich, Jones, & Hawley, 2003). Quando à sua função, o comportamento agressivo pode ser reativo, quando surge como uma reação impulsiva a uma provocação, real ou percebida, por parte da (futura) vítima, ou proactivo quando consiste num ato ponderado e escolhido como aquele que permite obter melhores resultados (pessoais ou sociais) na interação ou contexto em causa (Polman, de Castro, Koops, van Boxtel, & Merk, 2007). Quando à sua forma, a agressão pode ser aberta, quando o impacto causado é físico e observável, sendo claramente identificáveis o agressor e a vítima, ou relacional, quando o impacto é sobre o estatuto social da vítima, sendo que o agressor faz uso das suas próprias relações sociais e/ou estatuto para manipular os outros e conduzir ao impacto social pretendido (Archer & Coyne, 2005). O comportamento agressivo acarreta graves consequências intra e interpessoais, não só para o agressor (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008), mas também para o grupo em que ele se insere (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

Importa considerar que o comportamento social de uma forma geral, e o comportamento agressivo em particular, é mantido em dinâmicas interpessoais que incluem não só aqueles diretamente envolvidos (i.e., vítima e agressor) como também aqueles que estão indiretamente presentes e assumem o papel de espectadores (Sutton & Smith, 1999). Alguns destes espectadores contribuem para reforçar e manter a prática do comportamento agressivo, enquanto outros se empenham na defesa da vítima e colaboração no término do ato agressivo (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, & Osterman, 1996). Assim, além de intervir diretamente com adolescentes agressivos, é necessário que os contextos sociais em que eles se movem, nomeadamente a escola, sejam também preparados para uma mudança que incentive a prática de comportamentos sociais adequados. O professor pode e deve ser chamado a assumir ativamente um papel nesta mudança (Frey, Ruchkin, Martin & Schwab-Stone, 2009). É necessário que os professores estejam sensibilizados acerca da existência, consequências e formas de gestão do comportamento agressivo em contexto escolar, e sejam apoiados no desenvolvimento de planos de ação para prevenção destes comportamentos nas suas turmas e salas de aula (Leff et al., 2010; Merrell, Buchanan, & Tran, 2006; Young, Boye, & Nelson, 2006), contribuindo



ativamente para a promoção de comportamentos alternativos. A formação *Gestão de comportamentos sociais em contexto escolar*, à semelhança de outras desenvolvidas a nível internacional (e.g. Orpinas & home, 2004), pretende dotar os professores de competências teórico-práticas que lhes permitam modelar comportamentos sociais apropriados e gerir comportamentos sociais indesejados, de forma a favorecer um clima de sala de aula mais propício aos processos de ensino-aprendizagem.

Gestão de Comportamento Sociais em Contexto Escolar

A formação *Gestão de comportamentos sociais em contexto escolar* pretender ser de natureza psicoeducativa, conjugando a exposição teórica de conteúdos com a sua experimentação em dinâmicas ativas e personalizadas. Tem como objetivo e inovação um enquadramento sociocognitivo, baseado nos modelos de processamento de informação social (ver abaixo), para a compreensão e explicação da agressividade, conjugado com uma aplicação junto a professores, dotando-os de competências que lhes permitam gerir os comportamentos sociais dos seus alunos em sala de aula. Foi pensada para decorrer ao longo de um ano letivo, no sentido de apoiar o professor ao longo das diferentes fases e desafios que podem ocorrer enquanto gestor dos comportamentos de um grupo de alunos/turma em particular. Os conteúdos e estratégias preconizados são especialmente dirigidos a professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Embora possam ser igualmente relevantes para professores do 1.º e 2.º ciclo, a faixa etária destes alunos mais novos obriga a algumas considerações distintas na forma como são geridos os comportamentos em contexto escolar.

Enquadramento Teórico e Conceptual

Os conteúdos abordados na formação derivam de uma perspetiva sociocognitiva sobre o comportamento social, a qual supõe a existência de várias fases de processamento de informação social que antecedem a prática de um determinado comportamento em situações sociais. Estas fases são, em específico: 1) codificação de pistas internas/proprioceptivas e externas/contextuais, que são tidas como aspetos que definem e delimitam a situação; 2) interpretação ou atribuição de significado a essas pistas, tendo em consideração experiências passadas e as aprendizagens que delas foram retiradas em relação ao que esperar em determinada situação; 3) determinação de ganhos pessoais ou sociais que se espera obter no decurso da



situação; 4) avaliação de respostas possíveis, em função da adequabilidade da resposta à situação, da consequências e resultados previstos, e da própria aptidão para a praticar, e 5) prática comportamental da resposta escolhida (Crick & Dodge, 1994). Acresce que este processamento racional de informação é, muitas vezes, influenciado pela emoção que o indivíduo está a experienciar antes de ser confrontado com a situação, e/ou pela emoção que a própria situação suscita (de Castro, 2004). Esta interferência pode fazer-se sentir, nomeadamente, no enviesamento do significado que é atribuído a determinada situação ou na escolha precoce e impulsiva de uma resposta comportamental em detrimento de outras igualmente plausíveis (Huesmann, 1998).

A aplicabilidade deste modelo à explicação do comportamento social tem sido consistentemente validada na literatura, incluindo estudos sobre o comportamento prosocial (Dodge & Price, 1994) mas particularmente em relação aos estudos sobre o comportamento agressivo (Fontaine & Dodge, 2009); recentemente, foi igualmente proposto para a explicação do comportamento assertivo (Vagos & Pereira, 2016). O comportamento prosocial em adolescentes parece não só estar associado (Nelson & Crick, 1999) mas também dependente de um estilo de atribuição benigno quando comparado com o comportamento agressivo e antissocial (Laible, McGinley, Carlo, Augustine, & Murphy, 2014). Relativamente ao comportamento agressivo, existe evidência consistente de que adolescentes agressivos frequentemente atribuem intenção hostil aos outros (de Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002), assumem crenças que normalizam e sustentam a prática de comportamento agressivo (Werner & Nixon, 2005), bem como possuem esquemas cognitivos precoces associados a uma representação grandiosa de si próprio, de justificação da violência, e dos outros como abusivos e indignos de confiança (Calvete & Orue, 2010, 2012).

Deste enquadramento teórico resultam claras implicações para a promoção de comportamentos sociais apropriados, nomeadamente a necessidade de serem tidos em conta os vários enviesamentos que estão, por um lado, presentes em jovens com comportamento agressivo e, por outro, ausentes em jovens com comportamento prosocial. Assim, deverão ser pensadas estratégias que aproximem os primeiros destes últimos, a nível cognitivo e a nível comportamental. A nível cognitivo, será relevante: 1) a realocação da atenção quer a pistas positivas quer a pistas negativas presentes na situação social; 2) a reatribuição de intenção aos parceiros de interação; e 3) a reformulação de objetivos, no sentido de ser adotada uma perspetiva mais social e menos individualista em relação aos resultados a alcançar. A nível



comportamental importa promover; 1) a diversificação comportamental, permitindo um maior leque de repostas que podem ser contrastadas e eventualmente selecionadas para prática comportamental e 2) uma prática social eficaz e conducente a reforços sociais imediatos, duradouros e de alta relevância para o indivíduo (Boxer & Dubow, 2001). Por último, importa considerar a reatividade emocional do jovem, que pode impedir ou deteriorar um processamento de informação social realista e, dentro do possível, não enviesado. Este tipo de intervenção holística, que inclui como objetivos de intervenção a reorientação comportamental e cognitiva e o treino de competências sociais, produz efeitos mais generalizados, contribuindo, em última análise, para o ajustamento pessoal, social e escolar do jovem (Wilson & Lipsey, 2007).

Estrutura e Conteúdos

A formação abordada neste trabalho recorre a uma forte componente psicoeducativa, bem como ao treino, modelagem e reforço de competências e práticas sociais positivas, e seu exercício em role-play. A componente psicoeducativa tem como objetivo ajudar os formandos a definir e compreender o comportamento agressivo em função dos seus componentes típicos, como sejam a atribuição hostil à intenção do outro e representações de si próprio de autovalorização e engrandecimento (Calvete, 2008), e também dos seus aspetos atípicos apenas recentemente identificados e estudados em agressores, nomeadamente a antecipação e medo de avaliação negativa por parte dos outros, e representações de si próprio associadas a temáticas de defeito, inferioridade e fracasso (Marsee, Weems, & Taylor, 2008). Por fim, é também considerada a prática de comportamentos sociais alternativos em contexto de sala de aula, nomeadamente comportamentos assertivos e prosociais. A formação inclui de forma transversal uma forte componente de consultadoria e prática generalizada, que objetiva que os professores apliquem os conceitos teóricos e estratégias trabalhados nas várias sessões à gestão das próprias salas de aula, e que sejam capazes de continuamente adaptar as suas estratégias de gestão de comportamentos em sala de aula às necessidades e particularidades de cada turma.

Como tal, a formação inclui cinco grandes temas, cada qual constituído por diversas dinâmicas teórico-práticas (cf. Tabela 1). Ao longo de todos os temas e sessões, os professores são chamados a partilhar e analisar casos práticos, disponibilizados pelo dinamizador ou relatados por eles próprios, na medida em que



desta forma se torna possível uma melhor compreensão prática dos conceitos e estratégias trabalhados em cada sessão.

Tabela 1 – Temas e dinâmicas da formação.

TEMA 1: Conhecer e compreender comportamento agressivo	
Sessão 1	O que é a agressão, suas formas e contextos
	Papéis sociais na agressão
	O pensar, sentir e fazer da agressão
TEMA 2: Motivações cognitivas e emocionais do comportamento agressivo	
Sessão 2	Antecedentes cognitivos e emocionais da agressão
	O autocontrolo cognitivo e emocional
TEMA 3: Gerir comportamentos em sala de aula	
Sessão 3	Os modelos comportamentais para gestão de comportamento em sala de aula:
	Os casos do condicionamento clássico e operante
	Plano de disciplina em sala de aula
Sessão 4	Comportamentos sociais em sala de aula
	Os modelos comportamentais para gestão de comportamento em sala de aula:
	O caso da aprendizagem vicariante/social
	O professor como modelo e ator social
TEMA 4: Promoção de comportamentos alternativos à agressão	
Sessão 5	Comportamentos sociais alternativos por parte do observador
	Treino de comportamentos alternativos em sala de aula – fazer, ensinar, demonstrar e modelar
Sessão 6	Comportamentos sociais alternativos por parte da vítima
	Treino de comportamentos alternativos em sala de aula – fazer, ensinar, demonstrar e modelar
Sessão 7	Comportamentos sociais alternativos por parte do agressor
	Treino de comportamentos alternativos em sala de aula – fazer, ensinar, demonstrar e modelar
TEMA 5: Eu professor, eu gestor, eu ator social	
Sessão 8	Revisão de ganhos e conteúdos
	A minha filosofia de ensino



Os três primeiros temas (que incluem quatro sessões) são de natureza psicoeducativa. Incluem a exposição, de forma dinâmica e interativa, de conteúdos teóricos, nomeadamente, as formas e funções dos comportamentos agressivos e os modelos comportamentais e sociocognitivos que subjazem à explicação e modificação destes comportamentos. Sugere-se que ocorra o mais cedo possível no ano lectivo, ajudando o professor a melhor observar e compreender os comportamentos que ocorrem na sua sala-de-aula, bem como a principiar desde o início do ano letivo esforços no sentido de os controlar. A título de exemplo, a primeira sessão inclui uma dinâmica denominada “Sabedoria popular”, na qual são apresentados aos formandos vários ditados populares que espelham regras implícitas sobre o funcionamento social e que regem o comportamento quer dos alunos, entre si e para com o professor, quer do professor para com os alunos. Os professores são chamados a refletir sobre estes aforismos, o seu impacto social, e a forma como poderão ser adaptados para uma interação mais refletida e proveitosa. Um destes ditados é “Olho por olho, dente por dente”, que pode referir-se à justificação da agressão reativa, presente de forma implícita nas regras sociais e de forma explícita na lei da legítima defesa. Ainda assim, espera-se a punição do aluno que agride, independentemente da provocação (real ou percebida) a que possa estar a reagir. Esta punição terá pouco efeito a médio/ longo-prazo, se a regra implícita que a sustenta não for atendida nem alterada; os professores são chamados a propor uma regra alternativa que possa reger as suas próprias salas de aula (e.g., *An eye for an eye makes the whole world blind*).

O quarto tema (que inclui 3 sessões) tem como objetivo a promoção de comportamentos sociais alternativos, mais assertivos e prosociais, por parte do aluno agressor, vítima e/ou observador. É particularmente enfatizada a forma como cada professor pode agir para ensinar e promover a prática deste tipo de comportamentos, quer da parte de si próprio quer da parte dos seus alunos, recorrendo a exercícios de role-play. Em concreto, na sessão de treino de comportamentos alternativos por parte do agressor, são treinadas as competências assertivas subjacentes ao expressar desagrado e a pedir mudanças de comportamento, responder a críticas e responder a recusas. Partindo de exemplos práticos, os formandos são expostos aos vários componentes verbais e não-verbais que devem integrar cada uma destas competências. Em seguida, são chamados a praticá-las assumindo uma perspetiva de adolescente/ aluno e, por fim, a praticá-las assumindo o papel de professor que ensina e estimula comportamentos alternativos ao comportamento agressivo. É dado particular relevo ao facto de a estimulação destes comportamentos dever iniciar-se



pela modelagem, por parte do professor, desses mesmos comportamentos. Por outras palavras, o professor é chamado não só a incentivar mas de facto a praticar, nas suas salas de aulas, este tipo de comportamento, tornando-se ator e modelo de uma determinada postura interpessoal.

O último tema (que inclui uma sessão) visa a revisão das aprendizagens e a sua integração numa forma e filosofia de ensinar, enfatizando a maneira como o professor se relaciona com os alunos. A este respeito, numa das dinâmicas da sessão, os formandos são chamados a refletir (e partilhar) sobre diversas questões inerentes à sua filosofia de ensino, nomeadamente, explorar a forma como ensinam, o porquê de se dedicarem ao ensinar, o para quem consideram que é dirigido o seu ensino, o objetivo subjacente ao seu ensinar, e as suas características pessoais que consideram que transparecem na sua forma de ensinar.

Avaliação Qualitativa Preliminar

A formação foi aplicada a 16 professores, 3 homens (18.75%) e 13 mulheres (81.25%), ao longo de um ano letivo, em horário pós-laboral. Todos lecionavam ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico ou Ensino Secundário, à exceção de uma professora que ao iniciar a formação não estava colocada e foi, entretanto, colocada como professora de 1.º ciclo.

No término da formação, foi pedido aos formandos que avaliassem a formação em relação a três critérios gerais, a saber, objetivos, conteúdos e gestão do tempo. Apenas 13 dos professores em formação preencheram a avaliação pedida (81.25% de respostas). Em concreto, e quanto aos objetivos, foi questionada a sua clareza, relevância e concretização ao longo da formação. No que concerne aos conteúdos, foi perguntado acerca da clareza e detalhe da sua exposição, da sua relevância e da sua aplicabilidade prática. Em relação à gestão do tempo foi indagado se foi apropriada ao atingir dos objetivos, se houve tempo suficiente dedicado à teoria, e se houve tempo suficiente dedicado à aplicação prática dos conteúdos. Foi pedido aos formandos que avaliassem cada um destes critérios recorrendo a uma escala de quatro pontos, que incluem insuficiente, suficiente, bom e muito bom. Uma vez que não houve respostas na categoria insuficiente, os resultados apresentados em seguida reportam-se apenas às restantes categorias.

Em relação aos objetivos, todos os formandos os consideraram relevantes (100%), e a grande maioria considerou igualmente que foram claros (92.30%) e

concretizados (76.92%) ao longo da formação (cf. Imagem 1).

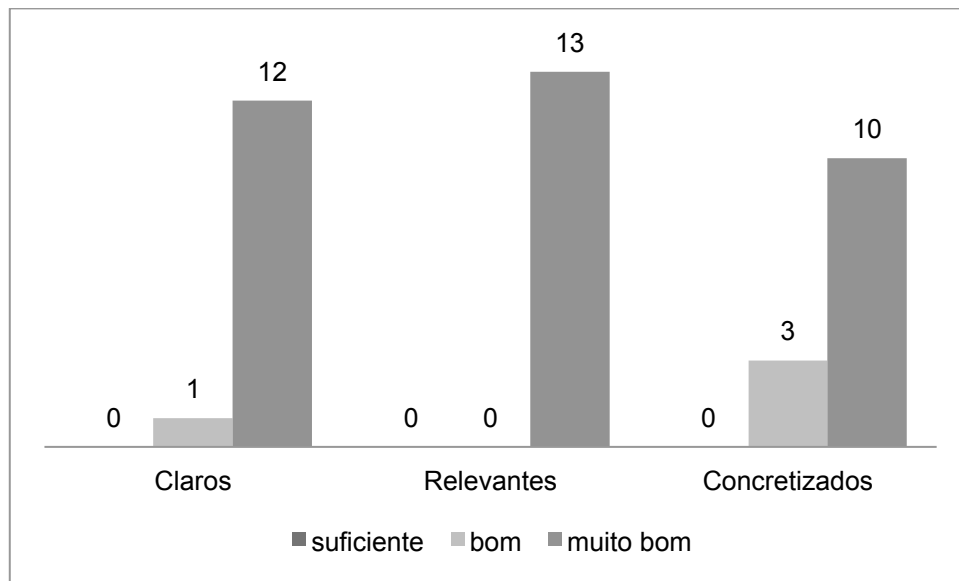


Imagem 1 – Avaliação de objetivos.

No que se refere aos conteúdos da formação, os formandos foram unânimes ao considerarem a sua relevância e aplicabilidade prática muito boas (cf. Imagem 2). A maioria concluiu, igualmente, que foram claramente expostos ao longo da formação (84.62%). Em relação ao nível de detalhe ou aprofundamento com que foram expostos, no entanto, e ainda que a maioria dos formandos os avalie de forma positiva (i.e., 93.31% avaliaram este critério como bom ou muito bom), existe uma maior disparidade de opiniões, chegando mesmo um formando a avaliar este critério como tendo sido apenas suficientemente cumprido (7.69%).

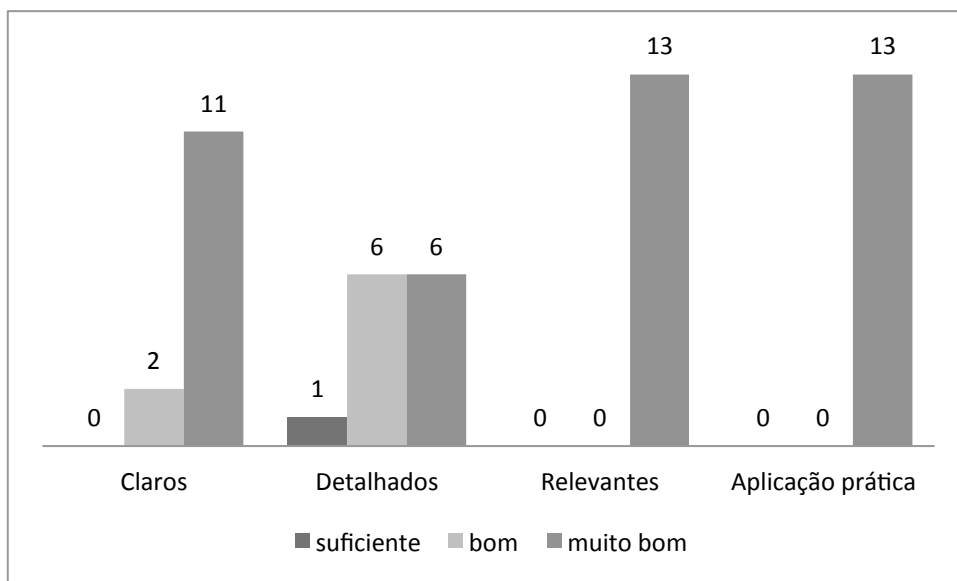


Imagem 2 – Avaliação de conteúdos.

No que se refere à gestão do tempo, todos os parâmetros em análise receberam avaliação positiva (i.e., bom ou muito bom), pese embora a maior variabilidade de respostas (cf. Imagem 3). Especificamente, e referindo-se à opção com maior frequência de respostas, 53.84% dos formandos considerou ter sido boa a adequabilidade da gestão do tempo para a concretização dos objetivos, 69.23% considerou ter sido muito boa a alocação do tempo à exploração de conteúdos teóricos, e 61.54% considerou ter sido muito boa a alocação do tempo à aplicação prática destes conteúdos.

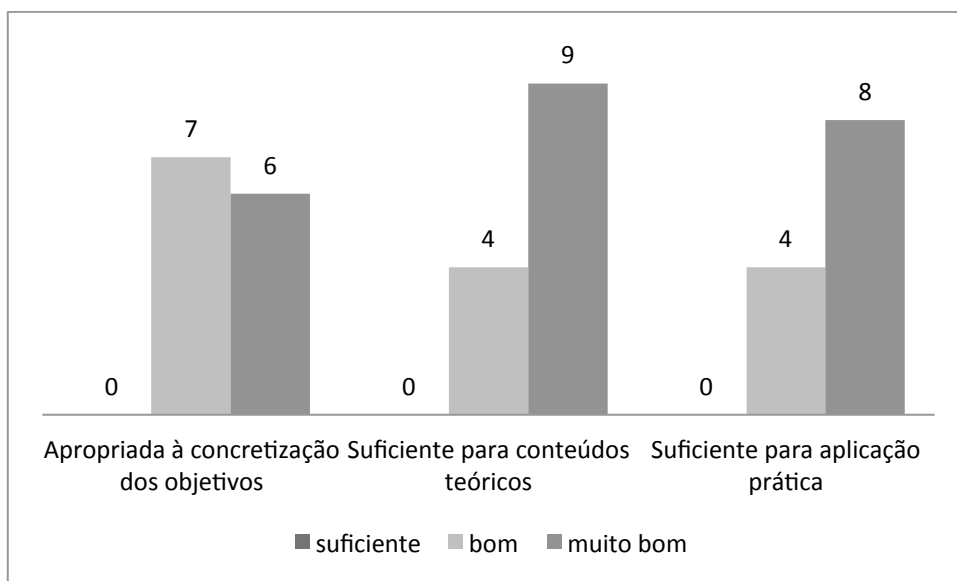


Imagem 3 – Avaliação de gestão de tempo.

Por fim, no término da formação, os formandos foram questionados sobre os pontos fortes e fracos da formação, sendo que podiam enumerar tantos quantos quisessem. As respostas foram analisadas em relação ao seu conteúdo, e organizadas nas unidades temáticas apresentadas na Imagem 4, onde se apresenta também a frequência com que foram mencionadas pelos participantes.

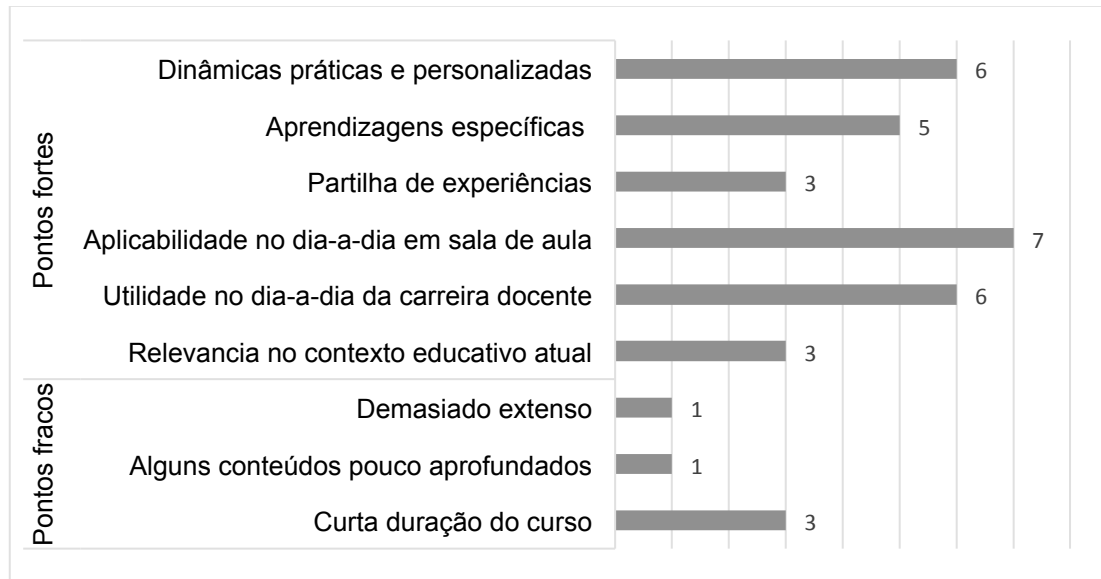


Imagem 4 – Pontos fortes e fracos.

Como pontos fortes, o mais enumerado foi a aplicabilidade dos conteúdos tratados em contexto de sala de aula, seguido de perto da utilidade no dia-a-dia da carreira docente e da inclusão ao longo da formação de variadas dinâmicas práticas e personalizadas às dificuldades expressas pelos formandos. Como aspetos negativos, foi mencionada a curta duração da formação (em contraste com uma opinião que o considerou muito extenso).

Notas Finais

Cada vez mais os professores são chamados a gerir comportamentos sociais desajustados em contexto escolar e de sala-de-aula. Numa perspetiva de que a escola deve assumir um papel ativo, enquanto local social propiciador do desenvolvimento de todos os seus membros, espera-se que os professores tenham um papel também ele ativo na formação cívica e psicossocial (e não meramente académica) dos seus alunos. Para tal, é necessário que lhes seja dada formação específica acerca do



desenvolvimento e construção de relações, bem como recursos e incentivos para que se foquem nas relações e que estejam preparados para atender não só aos conteúdos a transmitir mas também ao clima social de sala de aula (Frey, et al., 2009). Nem sempre este é o caso. A formação que lhes é ministrada foca-se particularmente no que ensinar e em como fazê-lo, negligenciando aspetos relativos à compreensão e gestão de comportamentos sociais, ao seu papel ativo na prática e promoção de comportamentos sociais ajustados, ou mesmo a uma filosofia de ensino que inclua os aspetos psicossociais a par dos académicos. A formação apresentada neste trabalho pretende assumir-se como um complemento à formação continuada de professores (em particular de professores de níveis mais avançados do ensino obrigatório), focando-se na compreensão, gestão e promoção de comportamentos sociais apropriados em contexto escolar.

Esta formação foi disponibilizada a vários professores, que consideraram os conteúdos abordados como claros, detalhados, relevantes e com elevada aplicação prática. De facto, este foi um dos pontos positivos mais realçado pelos participantes, nomeadamente a utilidade das aprendizagens no dia-a-dia da carreira docente e em sala de aula, para além das aprendizagens específicas realizadas, nomeadamente as referentes ao como responder assertivamente com ao comportamento dos alunos e a necessidade de adotar esta postura interpessoal nos esforços de gerir problemas e conflitos. Em contrapartida, alguns formandos relataram a necessidade da formação durar mais tempo, bem como o facto de alguns conteúdos teóricos e práticos terem recebido o tempo apenas suficiente. Aumentar a duração da formação permitiria aprofundar os conteúdos em maior detalhe e aumentar a componente de aplicação prática da formação, a qual foi mencionada como uma mais-valia. Fica, assim, evidente, que o professor se confronta, com frequência, com a necessidade de praticar as competências aprendidas, pelo que mesmo a forte componente prática da formação lhes pareceu poder ser (ainda mais) desenvolvida.

Além desta avaliação por parte dos formandos, a forma como as dinâmicas foram recebidas pelos professores na própria formação foi igualmente informativa, deixando em aberto uma importante reflexão a considerar futuramente. Dada a natureza das relações que se estabelecem (e devem estabelecer) entre professor e aluno, esta experiência de formação permitiu concluir que o professor terá mais oportunidade e facilidade em assumir um papel de gestor e ator social junto dos seus alunos, mas não de modelador ativo (i.e., de ensinar, modelar e reforçar comportamentos sociais assertivos nos seus alunos). Além de transmissor de



conhecimentos relativos ao saber-fazer, o professor pode (e deve) assumir-se como um transmissor neutro de apoio, valores, conselhos e perspetivas adultas, não pela sua exposição explícita, mas sim pelo estabelecer de relações baseadas num bom nível de competências sociais e num comportamento social sistematicamente ajustado às exigências e contextos interpessoais com que se confronta (Fredriksen & Rhodes, 2004).

De facto, enquanto modelador ativo, o professor estaria a desenvolver intervenções no âmbito do treino de competências sociais, em específico, competências assertivas (Rakus, 1991). Tal treino implica, muitas vezes, componentes não só comportamentais, mas também cognitivas e emocionais. A literatura em psicologia tem vindo a mencionar a relevância dos antecedentes cognitivos e emocionais como fatores subjacentes e até determinantes de uma posterior prática de comportamentos sociais mais ou menos adequados (Crick & Dodge, 1994; Vagos & Pereira, 2016). Se bem que a compreensão destas vulnerabilidades possa ser útil ao professor para melhor compreender e definir uma forma de interagir e gerir o comportamento dos seus alunos, o conhecimento detalhado destas vulnerabilidades num aluno, bem como o trabalho da sua reestruturação devem ser deixados a cargo de um psicólogo, sob o risco de questionar a imparcialidade e relativo distanciamento interpessoal e hierárquico que devem caracterizar a relação professor-aluno.

Assim, a presente formação não pretende, de forma alguma, propor que o professor deva, em momento algum, assumir um papel de confidente ou de psicólogo junto do aluno. Pelo contrário, e à semelhança de outras iniciativas semelhantes (Orpinas & Home, 2004), pretende desenvolver nos professores as competências que lhes permitam mudar o que possa ser mudado em contexto escolar e de sala-de-aula, e encaminhar para ajuda especializada, nomeadamente no âmbito da psicologia, aquilo que caracterize comportamentos demasiado rígidos, generalizados e estáveis para serem geridos apenas em sala-de-aula. Como benefício colateral a esta formação acrescentamos, assim, a promoção de relações de interação e cooperação mútua entre a psicologia e a educação, envidando esforços para a construção de uma escola, não só de alunos, mas sim de cidadãos.

Referências Bibliográficas

Alberti, R., & Emmons, M. (2008). *Your perfect right – Assertiveness and equality in your life and relationships guide to assertive living* (9ª). Book, California: Impact



Publishers .

- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10(2), 267–271. Journal Article. doi: 10.1111/1467-9507.00163
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 9(3), 212–230. doi: 10.1207/s15327957pspr0903_2
- Boxer, P., & Dubow, E. (2001). A social-cognitive information-processing model for school-based aggression reduction and prevention programs: Issues for research and practice. *Applied and Preventive Psychology*, 10, 177–192. doi: 10.1016/S0962-1849(01)80013-5
- Calvete, E., & Orue, I. (2010). Cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents: The mediating role of social information processing. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 190–201.
- Calvete, E., & Orue, I. (2012). Social information processing as a mediator between cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(1), 105–117. doi: 10.1007/s10802-011-9546-y
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Champion, K., Vernberg, E., Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies. Aggression, social skills, and friendships characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 535-551. doi: 10.1016/j.appdev.2003.08.003
- Crick, N. R., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x
- de Castro, B. O., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73(3), 916–934. doi: 10.1111/1467-8624.00447
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais - Terapia e educação*. Book, Rio de Janeiro: Vozes Editora.
- Dodge, K., & Price, J. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65, 1385–1397. doi: 10.2307/1131505



- Fontaine, R. G., & Dodge, K. (2009). Social information processing and aggressive behavior: A transactional perspective. In A. J. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 117–135). Washington: American Psychological Association.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13. doi: 10.1007/s10578-008-0105-x
- Frymier, A. B. (2005). Student classroom communication effectiveness. *Communication Quarterly*, 53(2), 197-212.
- Laible, D., McGinley, M., Carlo, G., Augustine, M., & Murphy, T. (2014). Does engaging in prosocial behavior make children see the world through rose-colored glasses? *Developmental Psychology*, 50(3), 872–80. doi: 10.1037/a0033905
- Landazabal, M. G. (2006). Psychopathological symptoms, social skills and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 182–192.
- Leff, S. S., Waasdorp, T. E., Paskewich, B., Gullan, R. L., Jawad, A. F., MacEvoy, J. P., ... Power, T. J. (2010). The Preventing Relational Aggression in Schools Everyday Program: A Preliminary Evaluation of Acceptability and Impact. *School Psychology Review*, 39(4), 569–587.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–133. Doi: 10.1080/0165025024400128
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. (2010). Assertiveness and self-control: a behavior-analytic interpretation. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26, 295–303.
- Merrell, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, 43(3), 345–360. doi: 10.1002/pits.20145
- Nelson, D. A., & Crick, N. R. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information-processing of prosocial young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 17–38. doi: 10.1177/0272431699019001002
- Orpinas, P. & Home, A.M. (2004). A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(S1),



29-38.

- Polman, H., de Castro, B. O., Koops, W., van Boxtel, H. W., & Merk, W. W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(4), 522–535. doi: 10.1007/s10802-007-9109-4
- Rakus, R. (1991). *Assertive behavior – Theory, research and training*. Book, Londres, Inglaterra: Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., & Osterman, K. (1996). Bullying as a Group Process : Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a Group Process : An Adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97–111. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7
- Vagos, P. & Pereira, A. (2016). A cognitive perspective for understanding and training assertiveness. *European Psychologist*, 21, 109-121. doi: 10.1027/1016-9040/a000250
- Werner, N. E., & Nixon, C. L. (2005). Normative Beliefs and Relational Aggression: An Investigation of the Cognitive Bases of Adolescent Aggressive Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 229–243. doi: 10.1007/s10964-005-4306-3
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2 Suppl), S130-43. doi: 10.1016/j.amepre.2007.04.011
- Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43(3), 297–312. doi: 10.1002/pits.20148