







text, text.

**Keywords:** Keyword1 (em Inglês); Keyword2; Keyword3; Keyword4; Keyword5 (arial 11, regular, a espaço e meio e com 18 pontos depois de cada parágrafo).

## Introdução

A maioria dos trabalhos define a existência de três grandes tipos de estilos interpessoais, associados a componentes cognitivas, afectivas 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 a 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 objectivos, sempre acauteladas pelo atribuir de iguais direitos aos outros intervenientes de uma 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 auto-expressão (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 associada 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 deste, 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 de um 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 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 positiva que incentive a prática de comportamentos sociais adequados. O professor pode e deve ser chamado a assumir ativamente um papel para esta 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) e 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 e gerir comportamentos sociais apropriados, 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* pretende 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 tenta a gestão dos comportamentos de um grupo de alunos / turma em particular. Os conteúdos e estratégias preconizados são especialmente dirigidos a professores do 3º ciclo e Ensino Secundário. Embora possam ser igualmente relevantes para professores do 1º e 2º 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 perspectiva



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 (Crick & Dodge, 1994). Estas fases são, em específico: 1) codificação de pistas internas/ proprioceptivas e externas/ contextuais, que são tidas como aspectos 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 decorrer 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 à situação ou na escolha precoce e impulsiva de uma resposta comportamental em detrimento de outras (Huesmann, 1998).

A aplicabilidade deste modelo à explicação do comportamento social tem sido consistentemente validada na literatura, incluindo comportamento prosocial (Dodge & Price, 1994) mas particularmente em relação ao comportamento agressivo (Fontaine & Dodge, 2009). O comportamento prosocial em adolescentes parece estar não só associado (Nelson & Crick, 1999) mas também dependente de um estilo de atribuição benigno do que aquele (Laible, Laible, McGinley, Carlo, Augustine, & Murphy, 2014); em particular em relação ao comportamento assertivo, Vagos e Pereira (2016) reviram a literatura e concluíram existir fundamento suficiente para propor a aplicação deste modelo à sua explicação. Relativamente ao comportamento agressivo, existe evidência consistente de que adolescentes agressivos assumem crenças acerca do comportamento agressivo como normativo, as quais sustentam a sua prática (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, cujo impacto no comportamento é mediado pela atribuição de intenção hostil ao comportamento do outro (Calvete & Orue, 2010, 2012); por sua vez, este estilo de atribuição caracteriza os adolescentes agressivos (de Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002).



Deste enquadramento teórico resultam claras indicações para a promoção de comportamentos sociais apropriados, nomeadamente considerando os vários enviesamentos que estão, por um lado, presentes em jovens com comportamento agressivo e, por outro, ausentes em jovens como 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 a pistas quer positivas quer negativas presentes na situação social; 2) a redistribuição de intenção aos parceiros de interacção; e 3) a reformulação de objectivos, no sentido de ser adoptada uma perspectiva mais social e menos individualista em relação aos resultados a alcançar. A nível comportamental importa promover; i) a diversificação comportamental, permitindo um maior leque de repostas que podem ser contrastadas e eventualmente seleccionadas para prática comportamental e ii) uma prática social eficaz e conducente a reforços sociais imediatos, duradouros e de alta relevância para o individuo (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 objectivos 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 de que é alvo este 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 auto-valorização e engrandecimento (Calvete, 2008), e também dos seus aspetos atípicos apenas recentemente considerados em agressores, nomeadamente a antecipação e medo de avaliação negativa por parte dos outros, e representações de si próprio associadas a temáticas de defeito 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 prossociais. A formação inclui de forma transversal uma forte componente de consultadoria e prática generalizada, que

objectiva 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 por sua vez consistindo de 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 trabalhadas 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 aprendizagem social
	O professor como modelo e actor 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 iniciar 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 reflectir sobre estes ditados, o seu impacto social, e a forma como poderão ser adaptados para uma interação mais reflectida e proveitosa. Um destes ditados é “Dente por dente, olho por olho”, que se refere justificação da agressão reactiva, 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 regadir. Esta punição terá pouco efeito a médio/ longo-prazo, se a regra implícita que a sustenta não for considerada e trabalhada; os professores são chamados a propor uma regra alternativa que possa reger as suas próprias salas de aula.

O quarto tema (que inclui 3 sessões) tem como objetivo a promoção de

comportamentos sociais alternativos, mais assertivos e prossociais, 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 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 perspectiva de adolescente/ aluno e, por fim, a praticá-las assumindo o papel de professor que ensina e estimula comportamentos alternativos ao agressivo. É dado particular relevo ao facto de que a estimulação destes comportamentos deverá iniciar-se pela modelagem, por parte do professor, destes 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) intenta a revisão das aprendizagens e a sua integração numa forma e filosofia de ensinar e, principalmente, se relacionar com os alunos. A este respeito, numa das dinâmicas da sessão, os formandos são chamados a reflectir (e partilhar) sobre diversas questões sobre a sua filosofia de ensino, nomeadamente, como, porquê, para quê, para quem, e por quem.

### **Avaliação qualitativa preliminar**

A formação foi aplicada junto a 16 professores (3 homens; 18.75%), ao longo de um ano lectivo, em horário pós-laboral. Todos leccionavam ao nível do 3º ciclo ou ensino secundário, à excepção de uma professora que ao iniciar a formação não estava colocada e foi, entretanto, colocada como professora de 1º ciclo.

No término da formação, foi pedido aos formandos que avaliassem a formação em relação a três critérios gerais, a saber, objectivos, conteúdos e gestão do tempo. Apenas 13 dos professores em formação preencheram a avaliação pedida (81.25% de respostas). Em concreto, quanto aos objectivos 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 objectivos, se houve tempo suficiente dedicado à teoria, e se houve tempo suficiente dedicada 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 objectivos, todos os formandos os consideraram relevantes, e a grande maioria considerou igualmente que foram claros (92.30%) e concretizados (76.92%) ao longo da formação (cf. Imagem 1).

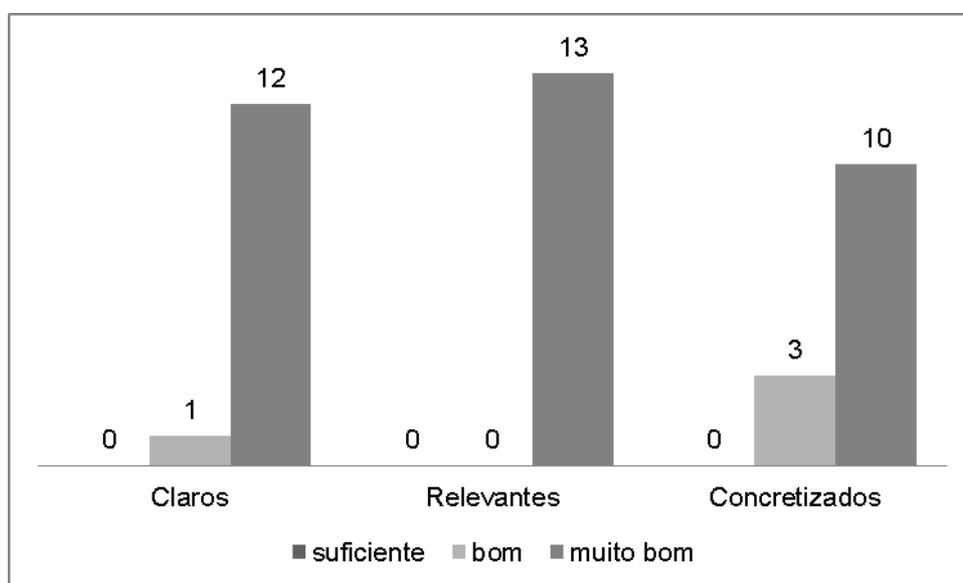


Imagem 1 – Avaliação de objetivos.

No que se refere aos conteúdos da formação, os formandos foram unânimes ao considerar 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%).

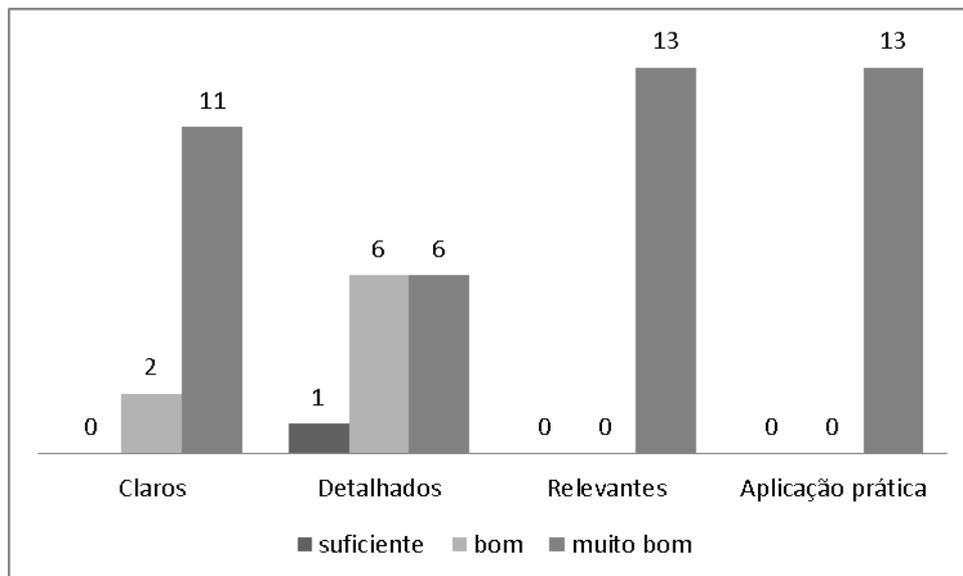


Imagem 2 – Avaliação de conteúdos.

No que se refere à gestão do tempo, todos os parâmetros em análise receberam avaliação positiva (i.e., bom ou muito bom), pese embora uma 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 deste conteúdos.

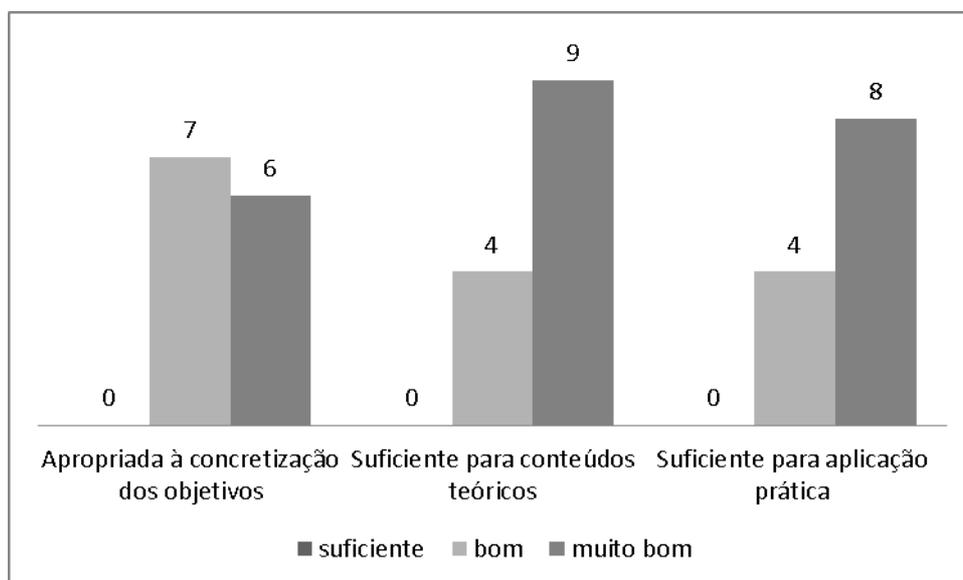




Imagem 3 – Avaliação de gestão de tempo.

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.

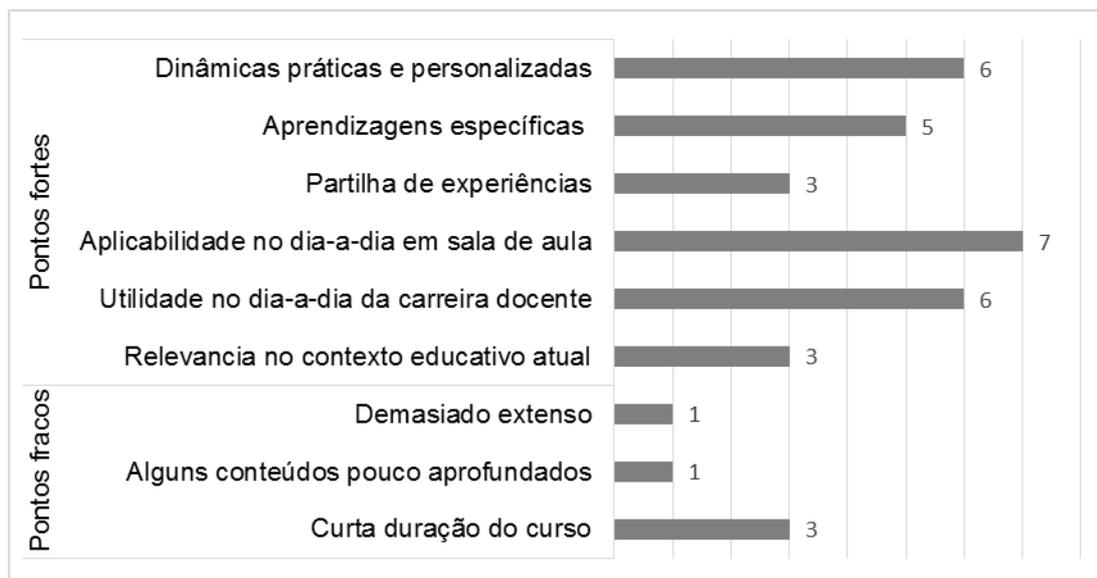


Imagem 4 – Pontos fortes e fracos.

Como pontos fortes, o mais enumerado foi a aplicabilidade dos conteúdos tratados em contexto de sala de aula, seguindo 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), que poderá associar-se diretamente ao fato de um formando ter considerado que alguns dos conteúdos foram pouco aprofundados.

### Notas finais

Os professores são cada vez mais chamados a gerir comportamentos sociais desajustados em contexto escolar e de sala-de-aula. Numa perspectiva 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 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). Este nem sempre é o caso. A formação que lhes é ministrada foca-se particularmente no que e como ensinar, 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 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.

Como tal, esta formação foi disponibilizada a vários professores, que consideraram os conteúdos abordados como claros, detalhados, relevantes e de 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 como agir assertivamente para com os alunos e a necessidade de adotar esta postura interpessoal nos esforços de gerir problemas e conflitos. Em contrapartida, alguns formandos relatam a necessidade de a formação durar mais tempo, concomitante a 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, em si mesma foi mencionada como uma mais-valia da formação. 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) aumentada.

Além desta avaliação por parte dos formandos, a forma como as dinâmicas foram recebidas pelos professores na própria formação, fica clara 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 de assumir um papel de gestor e ator social junto aos 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 (ou deve) assumir-se como um transmissor neutro de apoio, valores, conselhos e perspectivas 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 competências de 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 de 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 em um 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 deve, em momento, algum assumir um papel de confidente ou psicólogo junto ao seu aluno. Pelo contrário, e à semelhança de outras iniciativas semelhantes (Orpinas & Home, 2004), pretende dar -lhe as competências que lhe 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**

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.
- 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. doi: 10.1016/j.amepre.2003.09.016
- Vagos, P. & Pereira, A. (2016). A cognitive perspective for understanding and training assertiveness. *European Psychologist*, 21, 109-121. doi: 10.1027/1016-9040/a000250
- 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. <http://doi.org/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. [http://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903\\_2](http://doi.org/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. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0962184901800135>
- 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. Journal Article.
- 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. Journal Article. <http://doi.org/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. Journal Article. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- 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. Journal Article. <http://doi.org/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. Journal Article. <http://doi.org/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. <http://doi.org/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). Book Section, Washington: American Psychological Association.
- 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), 872–880. <http://doi.org/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. Journal Article. Retrieved from [http://www.ucm.es/info/Psi/docs/journal/v9\\_n2\\_2006/art182.pdf](http://www.ucm.es/info/Psi/docs/journal/v9_n2_2006/art182.pdf)
- 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. Journal Article. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000286030900005
- 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. Journal Article.

<http://doi.org/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. Journal Article. <http://doi.org/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. Journal Article. <http://doi.org/10.1177/0272431699019001002>
- 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. Journal Article. <http://doi.org/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, 22, 1–15.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a Group Process : An Adaptation of the Participant Role Approach, 25(October 1997), 97–111.
- 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. <http://doi.org/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. <http://doi.org/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. Journal Article. <http://doi.org/10.1002/pits.20148>