

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS EM CONTEXTO ESCOLAR: A AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO

Diana Vieira
Psicóloga Escolar

RESUMO

Neste artigo é apresentada uma intervenção que procurou dar resposta a um dos problemas cada vez mais comum em contexto escolar: a agressividade dos alunos. Começamos por descrever o percurso da tentativa de encontrar uma solução para este problema, passando seguidamente à descrição da aplicação de um programa de desenvolvimento de competências sociais. A nossa população alvo foi constituída por alunos do 2º ciclo pertencentes a duas escolas do ensino básico, sendo a implementação do programa efectuada por professores. Finalmente procedemos à apresentação e discussão dos resultados desta intervenção.

Na origem deste programa esteve a constatação de uma necessidade verbalizada pelos professores das escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico em que trabalhamos: reduzir a agressividade na população discente. Parece-nos interessante realçar que na nossa prática enquanto psicóloga escolar, constatamos frequentemente queixas por parte dos professores relativamente ao aumento da agressividade nos alunos e a uma certa ausência de regras no relacionamento interpessoal. No caso concreto do surgimento deste programa, a questão foi levantada por alguns professores que nos solicitaram apoio para a resolução do problema.

No sentido de dar resposta ao pedido, procedemos à realização de uma reunião com o grupo de professores interessados, tendo como objectivo explicitar o problema e reflectir sobre formas possíveis e viáveis de intervenção.

A partir de um Brainstorming (Osborn, 1938; ref. por Goldstein, 1988) sobre agressividade, os professores identificaram os comportamentos mais frequentes apresentados pelos alunos: agressões verbais (chamar nomes, gritar, etc); agressões físicas (pontapés, empurrões, etc); não adesão a regras de funcionamento na sala de aula (interrupção do discurso de colegas e professores, levantar sem pedir autorização, etc); impulsividade.

Uma vez clarificado o problema, procedeu-se à reflexão sobre a frequência do mesmo e sobre formas possíveis e viáveis de intervenção, tendo-se concluído o seguinte: o número de alunos a exibirem este tipo de comportamentos era muito elevado, e, ao longo dos últimos anos lectivos tinha vindo a aumentar, o que permitiu identificar uma tendência generalizada e não um número restrito

de “alunos-problema”; constatada esta tendência geral, uma intervenção de âmbito remediativo não iria dar resposta ao problema, na medida em que todos os anos lectivos chegam novos alunos à escola que já exibem essa tendência; uma intervenção de âmbito preventivo junto dos alunos que começavam a frequentar a escola pela primeira vez, pareceu-nos a forma mais eficaz de dar resposta ao problema com que estávamos confrontados.

Dado que não seria viável em termos de disponibilidade de tempo a nossa intervenção directa junto dos alunos, foi organizado um grupo de professores que se voluntariaram a desenvolvê-la na modalidade de consultadoria. Segundo Conyne (1987), a consultadoria define-se como um processo triádico no qual um profissional especializado ajuda o consulente a mobilizar recursos para lidar com a situação-alvo da forma mais eficaz. Neste programa, cada professor (consulente) aplica o programa aos seus alunos em horário extra-curricular enquanto que o nosso papel de consultor concretiza-se através da realização de reuniões com os professores. Assim, a elaboração de um programa de desenvolvimento de competências sociais ficou a nosso cargo, bem como apoio aos professores na aplicação directa do programa junto dos alunos (Vieira, 1996).

A investigação tem demonstrado que o treino da assertividade e o treino de resolução de problemas interpessoais são eficazes na intervenção com crianças agressivas (Milan & Kolko, 1985; Rotheram-Borus, 1988; Spivack & Shure, 1988).

O treino assertivo tem sido incluído em intervenções de cariz educacional com crianças e a sua utilização tem sido justificada como um meio “(...) de desenvolver nos indivíduos competências sociais, capazes de proporcionar uma melhoria no relacionamento interpessoal, e daí, exercerem uma acção preventiva e terapêutica do desajustamento social e problemas correlativos: agressão ... (Lopes da Silva, 1987/88, p.84-85)”.

Segundo Yeates & Selman (1989), a escola fornece um contexto privilegiado para a promoção da adaptação social, sendo a intervenção na área do relacionamento interpessoal justificada pela crescente investigação que documenta a importância da qualidade das relações interpessoais na escola enquanto preditora do ajustamento social na adolescência e na idade adulta. Ainda segundo estes mesmos autores, a competência social é descrita como:

“o desenvolvimento de competências e conhecimentos sócio-cognitivos, incluindo a capacidade de regulação emocional, que medeia o comportamento em contextos específicos, os quais por sua vez são avaliados pelo próprio e pelos outros como eficazes, aumentando, portanto, a probabilidade de um ajustamento psico-social positivo (p.66)”.

Segundo Rotheram-Borus(1988), a assertividade poderá ser definida como um conjunto de competências verbais e não-verbais necessárias para interagir com os outros de forma adequada. O respeito pelos outros associado à capacidade de defender os seus próprios direitos caracteriza a adequação na interacção com os outros (Vieira, 1996).

As competências de resolução de problemas interpessoais poderão definir-se como a capacidade de pensar em múltiplas alternativas para resolver um problema interpessoal bem como a capacidade de considerar as potenciais consequências de cada alternativa (Spivack & Shure, 1988).

Assim, o Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais (P.D.C.S.) por nós elaborado, tem como finalidade promover relações interpessoais mais positivas entre as crianças e destas com os adultos que as rodeiam. O objectivo geral é promover o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, o que se espera conseguir através do treino da assertividade e o treino de resolução de problemas interpessoais.

A orientação das interacções dos professores com as crianças teve por base alguns princípios da Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1969,1977; ref. por Rotheram-Borus, 1988), nomea-

damente, enfatizar e recompensar todos os comportamentos positivos, utilizar o princípio da aproximação progressiva e a importância do professor funcionar enquanto modelo.

Uma descrição global do P.D.C.S. foi previamente apresentada (Vieira, 1996), sendo no entanto pertinente relembrar que o programa é constituído por 14 sessões de frequência semanal e com uma duração de 1 hora cada.

Esta intervenção foi desenvolvida em duas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, sendo que uma se encontra localizada em meio rural e outra em meio urbano.

O principal objectivo deste estudo é avaliar em que medida os sujeitos participantes no P.D.C.S. alteram o seu estilo de relacionamento interpessoal no sentido de uma diminuição da agressividade.

1. METODOLOGIA

1.1. SUJEITOS

Para esta investigação foram constituídos três grupos de sujeitos em cada escola: o grupo dos sujeitos que participaram no programa (Grupo 1), o grupo dos sujeitos que, embora não tenham participado no programa, pertenciam às mesmas turmas dos sujeitos participantes (Grupo 2) e o grupo de sujeitos que além de não participarem no programa pertenciam a turmas que não foram alvo de intervenção (Grupo 3). Um dos critérios de selecção dos sujeitos que integraram o Grupo 1 foi o voluntariado, no entanto, como na maior parte das turmas o número de alunos interessados em participar no programa excedeu o número permitido (14 para cada grupo), recorreu-se ao sorteio, procurando, contudo, equilibrar cada grupo em relação à variável sexo. A necessidade de constituição do Grupo 3 foi devida à possibilidade por nós avançada de que os sujeitos do Grupo 2, por conviverem diariamente com os colegas participantes pertencentes à mesma turma, e sendo a intervenção no âmbito do relacionamento interpessoal, poderiam constituir alvo de uma intervenção mais indirecta, e, portanto, não poderiam ser considerados como um “verdadeiro” grupo de controlo.

Quadro 1 - Descrição dos sujeitos

| | Escola A (Meio Urbano) | Escola B (Meio Rural) |
|------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Grupo 1 “experimental” | M= 63 F= 58 Total=121 | M= 34 F= 47 Total=81 |
| Grupo 2 “controle-turma” | M= 68 F= 55 Total=123 | M= 21 F= 17 Total=38 |
| Grupo 3 “controle-puro” | M= 29 F= 19 Total=48 | M= 8 F= 9 Total=17 |

Quanto à variável idade, as médias nos diferentes grupos variou entre 10 anos e 8 meses e 11 anos e seis meses de idade, não tendo sido encontradas diferenças significativas quanto à idade excepto entre o grupo 1 e o grupo 3 da escola A (a média do grupo 1 é de 11 anos e a média do grupo 3 é de 11 anos e 6 meses).

Relativamente à variável sexo não foram encontradas diferenças significativas dentro de cada grupo.

1.2. INSTRUMENTO

Com o objectivo de avaliarmos os níveis de assertividade, passividade e agressividade nos alunos, utilizámos a “Children’s Action Tendency Scale” (Deluty,1979), na versão traduzida e adaptada pelo Ramo de Psicoterapia, Serviço de Aconselhamento Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa . Esta escala de auto-relato é constituída por 13 situações de conflito, havendo para cada situação três pares de resposta em alternativa. O número de alternativas (agressiva, assertiva e passiva) que o sujeito escolhe constituem o seu score em agressividade, assertividade e passividade, respectivamente. O resultado em cada dimensão varia entre 0 e 26, sendo a soma total dos resultados nas três sub-escalas igual a 39.

A nossa opção pela utilização da C.A.T.S. prende-se com o facto de que todos os indivíduos apresentam os três estilos de relacionamento interpessoal avaliados nesta escala, no entanto, geralmente um dos estilos predomina sobre os restantes. Ora, a C.A.T.S. permite-nos determinar qual a predominância de estilos de relacionamento interpessoal para cada indivíduo e não apenas classificá-lo como agressivo, passivo ou assertivo, como se estivéssemos a tratar de traços de personalidade.

Não é do nosso conhecimento qualquer estudo de validação desta escala realizado em Portugal. No entanto, os estudos realizados por Deluty (1979) demonstram que esta escala permite avaliar com fidelidade e validade os estilos de relacionamento interpessoal. Um estudo acerca da validade externa da escala também foi desenvolvido por Deluty (1984).

1.3. PROCEDIMENTO

Num primeiro momento a C.A.T.S. foi administrada nos grupos/turma na semana anterior ao início do P.D.C.S. junto dos alunos. A aplicação do programa decorreu ao longo de 14 semanas (uma sessão por semana para cada grupo de 14 alunos) após o que se procedeu a uma segunda administração da C.A.T.S. nos grupos/turma.

2. RESULTADOS

Através do recurso ao *t-test* para amostras emparelhadas, comparamos as médias em assertividade, agressividade e passividade, dentro de cada grupo, antes e depois da aplicação do programa.

No que diz respeito ao Grupo 1, em ambas as escolas houve uma diminuição significativa ($p<0.05$) na agressividade e não houve alteração significativa relativamente à passividade. No entanto, no que concerne à assertividade, enquanto que na escola A não houve qualquer alteração significativa, na escola B houve um aumento significativo ($p<0.05$) da assertividade.

Quanto aos Grupos 2 e 3 não houve, em ambas as escolas, alterações significativas nos níveis de assertividade, agressividade e passividade, entre os dois momentos da avaliação efectuada.

Além das comparações intra-grupo acima referidas, procedemos também a uma análise de variância entre os grupos 1, 2 e 3 de cada escola (*One-Way ANOVA*), relativamente à assertividade, agressividade e passividade, no momento anterior ao início da aplicação do programa. Esta análise permitiu-nos avaliar em que medida os grupos eram equivalentes quanto às variáveis em causa. Não encontramos diferenças significativas entre os grupos, excepto no caso do grupo 1 da escola A que apresentou à partida uma média dos níveis de assertividade significativamente superior à do grupo 3.

3. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A análise dos resultados encontrados parece evidenciar que a participação no Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais promove uma diminuição nos níveis de agressividade dado que esta se verificou nos sujeitos do grupo 1 de ambas as escolas, enquanto que nos sujeitos não participantes no P.D.C.S. (grupos 2 e 3) não foram encontradas alterações em termos da agressividade. Além disso, o facto da diminuição dos níveis de agressividade se ter verificado em ambas as escolas, abona em favor da aplicação do programa tanto em meios rurais como urbanos.

Os resultados relativos à assertividade no grupo 1 merecem especial atenção da nossa parte. Embora na escola A não tenham sido encontradas alterações significativas nos níveis de assertividade nos dois momentos da avaliação, na escola B houve um aumento significativo daqueles níveis. As médias dos níveis de assertividade nos grupos 1 das duas escolas não apresentam diferenças significativas no pré-teste, o que parece apontar para uma certa equivalência dos grupos no momento anterior à aplicação do Programa. Um dos factores que diferencia estes dois grupos é a existência, no grupo 1 da escola B (ao contrário do grupo 1 na escola A), de um número superior de raparigas. Embora não tenham sido encontradas diferenças significativas na distribuição da variável sexo, neste caso (ao contrário do que aconteceu em todos os restantes grupos), o nível de significância aproximou-se bastante de $p < 0.05$ uma vez que apresenta o valor $p = 0.08$. Estes dados parecem demonstrar que as raparigas beneficiam mais com a intervenção em termos de ganhos ao nível da assertividade do que os rapazes.

O facto de não terem sido encontradas alterações significativas nos grupos 2 das duas escolas parece-nos algo surpreendente, na medida em que esperávamos que a convivência diária com os sujeitos participantes no programa viesse a ter alguma influência indirecta nos estilos de relacionamento interpessoal dos sujeitos não participantes. No entanto, o momento da segunda avaliação foi imediatamente após à conclusão do programa, pelo que poderá eventualmente não ter decorrido um período de tempo suficiente para que alguma influência significativa ocorresse. Esta questão aponta para a pertinência de um follow-up, o que de facto está a decorrer neste momento, não havendo ainda dados disponíveis para análise e discussão.

Pensamos ser pertinente, no entanto, chamar a atenção para alguns aspectos que nos levam a ter algumas precauções quanto à possibilidade de generalização dos resultados encontrados neste estudo. De facto, todos os sujeitos participantes foram voluntários, o que desde logo os diferencia dos restantes sujeitos. Além disso, o único instrumento de avaliação utilizado (C.A.T.S.) é de auto-relato, isto é, traduz apenas as percepções que os próprios sujeitos relatam quanto à forma como actuariam em diferentes situações. Assim, pensamos que no futuro seria interessante proceder também a uma avaliação em termos comportamentais baseada em hetero-relatos, o que nos possibilitaria enriquecer a avaliação dos efeitos do P.D.C.S.

Quanto ao facto da aplicação do programa ser efectuada pelos professores pensamos que os eventuais custos em termos de rigor metodológico poderão ser ultrapassados por ganhos a outros níveis dado que a preparação para o programa não só inclui formação na área das competências

sociais como também engloba o treino, ainda que breve, das competências sociais dos professores. Além disso, a possibilidade do professor se encontrar com os alunos fora do âmbito das aulas curriculares promove uma relação de maior proximidade, de todo desejável. Finalmente, o envolvimento dos professores na aplicação do programa tornou viável o que, em termos temporais, seria impraticável se estivesse dependente da nossa intervenção directa. Parece-nos, portanto, que o trabalho de colaboração no âmbito da consultadoria constitui uma forma eficaz de rentabilização da intervenção do psicólogo em contexto escolar (Vieira, 1996).

Apesar das limitações apontadas, esperamos, com este estudo, contribuir de alguma forma para promover ou incentivar o desenvolvimento de intervenções na área do relacionamento interpessoal em contexto escolar. Finalmente, gostaríamos apenas de referir que os problemas de relacionamento com os pares durante a infância encontram-se associados a desordens de comportamento e/ou da personalidade na adolescência e na idade adulta (Ladd & Asher, 1985; Milan & Kolko, 1985; Spivack & Shure, 1988; Kupersmidt & Patterson, 1991), o que, por si só, justifica o desenvolvimento de intervenções no âmbito do relacionamento interpessoal.

4. REFERÊNCIAS

- Conyne, R.K. (1987). *Primary Preventive Counseling*. London, Ed. Sage.
- Deluty, R.D. (1979). Children's Action Tendency Scale: A Self-Report Measure of Aggressiveness, Assertiveness, and Submissiveness in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1061-1071.
- Deluty, R.D. (1983). Behavioral Validation of the Children's Action Tendency Scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 6, nº2, 115-130.
- Goldstein, A.P.(1988). *The Prepare Curriculum - Teaching Prosocial Competencies*. Cap. 2, Problem-Solving Training. Illinois: Research Press.
- Kanfer, F.H. & Phillips, J.S. (1970). *Learning Foundations of Behavior Theory*. N.Y; Wiley and Sons.
- Kupersmidt, J.B. & Patterson, C.J. (1991). Childhood Peer Rejection, Aggression, Withdrawal, and Perceived Competence as Predictors of Self-Reported Behavior Problems in Preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.
- Ladd, G.W. & Asher, S.R. (1985). Social Skill Training and Children's Peer Relations. In L.L' Abate & M.Milan (Eds), *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: Wiley and Sons.
- Lopes da Silva, A. (1987/8). Auto-afirmação e desenvolvimento: conceptualizações, investigações e implicações educacionais. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 75-130.
- Rotheram-Borus, M.J. (1988). Assertiveness Training with Children. In Price, R., Cowen, E., Lorion, R., McKay, J.R. (ed) *Fourteen Ounces of Prevention*. Washington: APA.
- Spivack, G & Shure, M.B. (1988). Interpersonal Cognitive Problem Solving. In Price, R., Cowen, E., Lorion, R., McKay, J.R. (ed) *Fourteen Ounces of Prevention*. Washington: APA.
- Vieira, D. (1996). Para uma prática do psicólogo escolar: Uma reflexão e uma experiência. In L. Almeida, J.Silvério & S.Araújo (org.s). *Actas do II Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, 156-162. Braga: Universidade do Minho.
- Yeates, K.O. & Selman, R.L. (1989). Social Competence in the Schools: Toward an Integrative Developmental Model for Intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.