



Revista Katálysis

ISSN: 1982-0259

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina

Darwich, Rosângela Araújo; Garcia, Maria Lúcia Gaspar
Grupos vivenciais e permanência com sucesso na escola: conquista de direitos
Revista Katálysis, vol. 22, núm. 3, 2019, Setembro-Dezembro, pp. 558-565
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina

DOI: 10.1590/1982-02592019v22n3p558

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179661377010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Grupos vivenciais e permanência com sucesso na escola: conquista de direitos

Rosângela Araújo Darwich¹

<https://orcid.org/0000-0001-7325-9097>

Maria Lúcia Gaspar Garcia²

<https://orcid.org/0000-0002-7772-5443>

¹Universidade da Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, Belém, PA, Brasil.

²Universidade da Amazônia, Curso de Graduação em Serviço Social, Belém, PA, Brasil.

Grupos vivenciais e permanência com sucesso na escola: conquista de direitos

Resumo: Este artigo objetiva demonstrar relações entre a formação de grupos vivenciais com características não coercitivas e o favorecimento de habilidades sociais de estudantes do ensino médio de escolas públicas. Considera-se que trocas sociais positivas estão relacionadas ao autocuidado e ao respeito mútuo, imprescindíveis para que adolescentes e jovens permaneçam na escola. O direito à educação perpassa, assim, pelo investimento em condições motivacionais construídas no ambiente escolar. Uma pesquisa-ação interdisciplinar, de abordagem qualitativa, com utilização de método vivencial de aprendizagem, é aqui representada pela formação de quatro grupos vivenciais, com um total de 67 participantes reunidos em dez encontros. Por meio de relatos descritivos e dados observacionais, verificaram-se inter-relações entre revisão de significados pessoais e o papel atribuído à escola. Fundamenta-se a necessidade de ênfase em trocas interpessoais que permitam a conquista de direitos quanto ao investimento pessoal e social representado pela permanência com sucesso na escola.

Palavras-chave: Grupos vivenciais. Permanência na escola. Não coerção. Habilidades sociais.

Experiential Groups and Successful Permanence in School: Securing Rights

Abstract: This article aims to demonstrate relationships between the formation of experiential groups with non-coercive characteristics and the social skills favoring public high school students. Positive social exchanges are related to self-care and mutual respect, essential for adolescents and young people to stay in school. The right to education thus permeates the investment in motivational conditions built in the school environment. The study was interdisciplinary action research, adopting a qualitative approach. It used the experiential learning method, forming four experiential groups, with a total of 67 participants gathered in ten meetings. Through descriptive reports and observational data, it was possible to identify interrelationships between the revision of personal meanings and the school's role. The findings reinforced the need to emphasize interpersonal exchanges that lead to securing rights regarding the personal and social investment represented by staying in school.

Keywords: Experiential groups. Stay in school. No coercion. Social skills.

Recebido em 30.01.2019. Aprovado em 16.04.2019. Revisado em 29.07.2019.



© O(s) Autor(es). 2019 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

A pesquisa-ação *Grupos Vivenciais e Vida em Sociedade: uma intervenção interdisciplinar* foi implementada pelos cursos de graduação de Psicologia e Serviço Social e pelo Programa de Pós-Graduação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA), oportunizando a criação de espaços de discussão e reflexão com características não coercitivas. No primeiro semestre de 2017, grupos vivenciais foram formados com estudantes de escolas públicas de ensino médio, segundo demanda das respectivas instituições e diretamente relacionados à investigação de efeitos pessoais e sociais das intervenções. Especialmente em tais grupos foram avaliados desdobramentos em direção a revisões do papel atribuído à educação e à permanência na escola.

O termo *grupos vivenciais* reflete a realização de atividades estruturadas que reproduzem situações cotidianas, de modo que mudanças pessoais decorram das experiências compartilhadas. Ressalta-se, no entanto, que a proposta é voltada à criação de vínculos com características opostas à coerção presente em diferentes contextos sociais, como comumente é o caso do ambiente escolar.

Em relações coercitivas, busca-se cooperação por meio de imposições e ameaças, solidariedade é incentivada com castigos, respeito advém do medo e palavras frequentemente contradizem atos. Por outro lado, nas relações estabelecidas em grupos vivenciais, limites e regras sociais são estabelecidos por meio da adoção de posturas não coercitivas. Dessa forma, cooperação, solidariedade e respeito passam a resultar de relações inteiramente novas, que aliam a presença de regras a demonstrações de afeto e a possibilidade de reflexão e crescimento de todos os envolvidos.

Trocas não coercitivas representam e favorecem a adoção de posturas socialmente habilidosas, restando saber como introduzi-las nas experiências daqueles que raramente as viram ou que não esperam mais que aconteçam em um mundo real. Tais trocas fundamentam a revisão de interpretações negativas que se estendem inclusive a direitos, como o de pertencer a uma escola, transformando-os, mediante o modelo coercitivo, em obrigações que, mesmo cumpridas, não parecem levar aos resultados propostos.

O desafio de transformação pessoal e relacional é tamanho, que o estudo aqui descrito representa um esforço interdisciplinar e é delineado enquanto pesquisa-ação. Testa-se a hipótese segundo a qual pesquisadores podem representar modelos de ação quando valorizam os posicionamentos dos participantes, combatendo desigualdades por meio da adoção de posturas proativas, voltadas ao bem comum, e não da contraposição de um indivíduo aos demais, no sentido meritocrático. Abre-se, assim, espaço para ampliação de repertórios socialmente habilidosos, apostando no papel dos participantes enquanto agentes de generalização de trocas positivas para outros contextos, estendendo os efeitos de suas próprias experiências à observância e gozo de direitos.

O ensino médio coincide com vivências características da adolescência, representando um espaço de busca de equilíbrio entre o seguimento de regras e o desenvolvimento de autonomia. No atual momento histórico-social, tais experiências coincidem com um amplo acesso à informação e encurtamento de distâncias que, paradoxalmente, tendem a banalizar o fortalecimento de relações próximas. Apostando em uma melhor qualidade de relações sociais, grupos vivenciais buscam representar alternativas para que os estudantes permaneçam na escola e fechem um ciclo de aprendizagem formal na presença de planos para o futuro.

Nesse sentido, objetivou-se, com o estudo realizado, relacionar a formação de grupos vivenciais, com características não coercitivas, ao favorecimento de habilidades sociais de estudantes do ensino médio de escolas públicas. A ênfase em contextos sociais valoriza aprendizagens que fundamentam, questionam e recriam valores culturais em uma perspectiva solidária.

Enquanto pesquisa-ação de abordagem qualitativa, os procedimentos adotados nos grupos sociais foram continuamente avaliados e revistos. Utilizou-se o método vivencial de aprendizagem, base das propostas mais recentes de estruturação de procedimentos utilizados com grupos voltados à formação de habilidades sociais.

Temas referentes a habilidades sociais e relações não coercitivas, bem como à formação de grupos vivenciais em escolas são desenvolvidos a seguir, apoiando as relações estabelecidas entre o procedimento utilizado nos encontros dos grupos vivenciais e os resultados alcançados.

Habilidades sociais e relações não coercitivas

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, o contato com novas tecnologias e a consequente aproximação de distâncias tem acarretado problemas pessoais e interpessoais mais do que favorecido a qualidade de vida (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). Dificuldades são relacionadas a diferentes variáveis, como “[...] baixa autoestima, baixo autoconceito, crenças e atribuições disfuncionais, impulsividade e temperamento difícil [...]” (CIA; BARHAM, 2009, p. 46).

Estudos realizados nas últimas décadas demonstram que características pessoais resultam de interações sociais que, por sua vez, são criações humanas. Nesse sentido, os indivíduos não apenas reproduzem o contexto social do qual participam, como são capazes de alterá-lo, transformando a si próprios e à sociedade. Conclui-se que habilidades sociais bem estabelecidas favorecem a convivência e atuam como fator de proteção diante de adversidades, sendo que mesmo experiências dolorosas podem passar a ser fonte de fortalecimento emocional (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010; FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Habilidades sociais correspondem a diferentes desempenhos que, inter-relacionados, viabilizam a ocorrência de competência social, no sentido de uma prática coerente com o equilíbrio entre demandas do indivíduo e dos ambientes dos quais participa. Dentre as habilidades sociais destaca-se a assertividade, enquanto expressão de pensamentos e sentimentos negativos e positivos, a empatia, demarcada pela adoção da perspectiva do outro, e a solução de problemas, referente à identificação de alternativas e escolha eficiente de estratégias de ação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Tais desempenhos vêm sendo desmembrados em outros, como escuta não defensiva e validação de sentimentos (CARDOSO; DEL PRETTE, 2017). De um modo amplo, habilidades sociais são identificadas com posturas de atenção e respeito à perspectiva de terceiros, com foco no reconhecimento de pontos positivos de indivíduos e situações.

Crianças podem adquirir habilidades sociais naturalmente, ao longo do desenvolvimento, no convívio com modelos adequados na família e na escola, e principalmente quando parcerias são estabelecidas entre os dois contextos (GAVASSO; FERNANDES; ANDRADE, 2016). Em diferentes países, a educação escolar inclui programas de desenvolvimento emocional e interpessoal, motivados pelos mesmos paradigmas que associam a qualidade de vida à qualidade dos relacionamentos interpessoais (CABALLO, 2003; FRÖHLICH-GILDHOFF; MOREAU; GOMES, 2013; MURTA, 2005).

Habilidades sociais podem, portanto, ser aprendidas mediante orientações e acompanhamento adequado. Destaca-se o papel de intervenções precoces, já que problemas de comportamento tendem ao agravamento quando as situações nas quais se desenvolvem são mantidas. Dentre as diferentes intervenções que vêm sendo realizadas, resultados positivos têm derivado da realização de trabalhos com grupos. Programas voltados à construção de repertório de habilidades sociais em grupo proporcionam a presença de modelos a serem imitados, a definição de regras claras que favorecem o conjunto de participantes e a apresentação de *feedback* diante de avanços (WEBSTER-STRATTON; HAMMOND, 1997; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

Percebe-se que determinadas circunstâncias ambientais tendem a favorecer trocas interpessoais construtivas e criativas. Identificadas como relações não coercitivas, são melhor compreendidas em contraste à noção de coerção, que corresponde ao “[...] uso da punição e da ameaça de punição para conseguir que outros ajam como nós gostaríamos, e à nossa prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de nossas punições e ameaças”. (SIDMAN, 2009, p. 17). Variadas instituições sociais, como é o caso da escola, adquirem características coercitivas que são fundamentadas na necessidade de manutenção de regras e transmissão de práticas sociais que visam garantir o bem comum.

O que parece importante para a cultura pode ser prejudicial para os indivíduos em particular, e também na família a coerção é utilizada com a justificativa de educar. No entanto, achados científicos demonstram o perigo emocional e social derivados da coerção. Ganhos imediatos, como encerramento de conflitos mediante obediência, podem se fazer presentes em relações autoritárias, mas o preço a ser pago, em longo prazo, é alto: problemas emocionais, restrições na criatividade, na iniciativa e mesmo na capacidade de distinguir entre experiências dolorosas ou prazerosas, o que pode culminar na experiência generalizada de dor. É também possível que vítimas de violência passem a adotar posturas igualmente agressivas, levando adiante a coerção (ANDERY; SÉRIO, 1999).

Relações coercitivas mantêm viva a crença de que não se pode esperar da humanidade mais do que a sujeição a regras anteriormente instituídas, ainda que os resultados sejam frequentemente decepcionantes. As relações humanas trazem a coerção tão arraigada que é difícil até mesmo imaginar um convívio livre de castigos, ameaças e medos (KIENEN; BOTOMÉ, 2007). “[...] Vivemos em um mundo coercitivo, bombardeados por sinais de perigo e ameaças”. (SIDMAN, 2009, p. 33).

Trocas não coercitivas representam e favorecem a adoção de posturas socialmente habilidosas, restando saber como introduzi-las nas experiências daqueles que raramente as viram ou que não esperam mais que aconteçam em um mundo real.

Torna-se claro que reconhecer a importância de relações não coercitivas não significa saber como concretizá-las. Um possível caminho parece corresponder à ampla adoção de posturas socialmente habilidosas. Fröhlich-Gildhoff, Moreau e Gomes (2013) destacam a importância de resiliência na prevenção de violência, definindo o termo por meio da presença de diferentes desempenhos, dentre os quais aqueles identificados como habilidades sociais.

Em suma, a assertividade é uma habilidade social que caracteriza relações não coercitivas, contrastando com duas posturas opostas, típicas de relações coercitivas: agressividade e passividade, correspondentes à imposição de vontade e a tentativas de esquiva de punição. Em um extremo, compartilhamento de ideias; em outro, castigos e submissão. Se o estabelecimento de limites fundamenta relações sociais, a presença de respeito recíproco entre todos os envolvidos as torna não coercitivas. Ações assertivas são libertadoras, pois refletem enfrentamento e resolução de problemas, gerando resultados que multiplicam a harmonia assim instituída.

Considera-se que a substituição de relações coercitivas por não coercitivas depende de um primeiro passo, como o proporcionado pela participação em um grupo vivencial enquanto espaço de aquisição e fortalecimento de habilidades sociais.

Grupos vivenciais em escolas

O estudo aqui descrito corresponde a uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Assim sendo, caracteriza-se pela busca de aprimoramento da prática por meio de avaliação dos procedimentos implementados. Análise qualitativa foi realizada enquanto meio de valorização da subjetividade dos participantes, considerando o papel fundamental dos pesquisadores nas mudanças descritas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIPP, 2005; TURATO, 2003).

Destaca-se a utilização de método vivencial de aprendizagem, voltado à oportunidade representada por encontros em grupo e frequentemente utilizado em programas de implemento de habilidades sociais. Por este se tratar de uma metodologia ativa, o espaço de compartilhamento de reflexões e a variabilidade comportamental são otimizados. A perspectiva teórico-metodológica adotada permite, portanto, que as metas propostas sejam alcançadas indiretamente, por meio de vivências que dão suporte à construção de fatores de proteção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, 2014).

A formação dos grupos vivenciais derivou de convite realizado por estudantes bolsistas em salas de aula do ensino médio, em duas escolas públicas de diferentes bairros de periferia de Belém, Pará. Os 67 estudantes que demonstraram interesse em participar foram divididos em um total de quatro grupos, um na escola de um dos bairros, no turno da noite, e três na outra escola, um em cada turno.

Houve uma participação maior de estudantes do sexo feminino (54%, no total). Os participantes mais velhos tinham vinte anos quando da realização da pesquisa, e os mais novos, catorze, estando a faixa etária distribuída de maneira regular entre os grupos. Três grupos foram formados por alunos de diferentes anos letivos e em apenas um todos os participantes estavam cursando o 1º ano.

Ambas as escolas disponibilizaram salas de aula para a realização da pesquisa, nas quais as carteiras podiam ser distribuídas no espaço físico de acordo com a demanda de cada atividade planejada. Nos encontros foram utilizadas folhas de registro para coleta de dados e análise dos procedimentos. Estes foram descritos em roteiros de acordo com as dinâmicas utilizadas a cada encontro.

As coordenadoras das escolas em que os grupos vivenciais foram formados assinaram uma declaração de instituição e infraestrutura, enquanto os participantes e responsáveis legais assinaram termos de consentimento livre e esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Amazônia (parecer nº 2.074.755 e CCAE: 65534217.8.0000.5173).

No campo, contou-se com a presença de professoras e estudantes de Serviço Social, de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia, em consonância com a proposta de interdisciplinaridade. As professoras ficaram responsáveis pelas orientações e supervisões semanais dos dezoito estudantes pesquisadores. Estes assumiram funções diversas, da coordenação dos grupos ao preenchimento de folhas de registro e distribuição e organização do conjunto de materiais utilizados.

Os dez encontros dos grupos vivenciais foram realizados com regularidade semanal, ao longo de cerca de três meses, cada um com noventa minutos de duração. O primeiro encontro de cada grupo foi direcionado a planejamento (locais e horários dos encontros, discussões acerca da proposta) e o último, a uma cerimônia de encerramento. Nesse sentido, as dinâmicas de grupo ocorreram ao longo de oito encontros. Foram utilizadas cinco dinâmicas adaptadas da literatura da área (DI PIERRO; ORTIZ, 2011; RANGÉ, 2008; ROJÃO *et al.*, 2011) e duas de autoria dos pesquisadores.

Encontros voltados ao autoconhecimento envolveram a criação de crachás individuais e debates acerca do *Curtograma* (RANGÉ, 2008). Nessa dinâmica foram identificadas atividades que os participantes realizam

com prazer ou por obrigação, assim como aquelas que gerariam prazer, mas são relegadas a um segundo plano, e as que geram desprazer e não são realizadas. Objetivou-se voltar o foco ao próprio eu e, em grupo, refletir acerca da possibilidade de realização de mudanças.

Questões referentes a relações interpessoais foram abordadas mais diretamente nos encontros baseados em adaptações das dinâmicas *Concordo e Discordo*, *Os Modelos que Eu Vejo*, *Fazendo Cena e Invertendo Papéis* (DI PIERRO; ORTIZ; 2011) e *Cara ou Coroa* (ROJÃO *et al.*, 2011), bem como nas dinâmicas *Meninas e Meninos* e *Identificação com Desenhos*, criadas pelos pesquisadores. Todas as dinâmicas objetivaram o estabelecimento de contato com as percepções dos participantes e as emoções que as acompanham quando são expressas e, mais ainda, vivenciadas em grupo.

Concordo e Discordo (DI PIERRO; ORTIZ; 2011) é uma dinâmica especialmente carregada de significado emocional, pois favorece a expressão de perspectivas contrárias às que o indivíduo identifica em si. Em *Fazendo Cena e Invertendo Papéis* (DI PIERRO; ORTIZ; 2011), dá-se um passo adiante, pois os participantes representam papéis do gênero oposto ao seu. Em *Cara ou Coroa* (ROJÃO *et al.*, 2011), também por meio de teatralizações, posturas agressivas e passivas são contrastadas às assertivas, com destaque a vantagens e desvantagens do tipo de posicionamento cotidianamente adotado pelos participantes em situações semelhantes. A dinâmica *Os Modelos que Eu Vejo* (DI PIERRO; ORTIZ; 2011) é centrada na possibilidade de flexibilização ou mesmo alteração de estereótipos socialmente difundidos.

As duas dinâmicas criadas no contexto do grupo de pesquisa, *Meninas e Meninos* e *Identificação com Desenhos*, giram em torno da identificação dos participantes com a descrição de características de diferentes pessoas em um poema e em desenhos, respectivamente. Expectativas culturalmente difundidas foram, assim, contrastadas a diferentes consequências derivadas de trocas coercitivas ou não coercitivas, com destaque ao papel de cada um na obtenção de objetivos próprios e compartilhados.

Ao final de cada encontro, os participantes eram convidados a completar a frase “eu não posso sair daqui sem dizer...”, enquanto oportunidade de expressão de sentimentos, dúvidas, gratidão ou mesmo para que conclusões fossem apresentadas acerca do que foi vivenciado. Quando do último encontro de cada grupo três questões foram acrescentadas, enquanto forma de viabilizar uma autoavaliação mais ampla, referente à totalidade do processo vivenciado (“eu não posso sair do grupo vivencial sem dizer...”, “quem eu era antes do grupo vivencial?”, “quem eu sou depois do grupo?” e “o que eu espero para o futuro?”).

Ao longo dos encontros também foram utilizadas técnicas de *mindfulness* (SODRÉ, 2016), visando permitir relaxamento e preparar o grupo para o foco no aqui e agora das vivências. Complementarmente, os pesquisadores permaneceram atentos aos desempenhos dos participantes de modo a destacar, sempre que possível, avanços e posicionamentos importantes para cada um e o grupo.

Reflexões realizadas nos encontros semanais do grupo de pesquisa nortearam decisões futuras quanto aos procedimentos, no sentido característico de uma pesquisa-ação. Utilizou-se, como parâmetro para a análise dos procedimentos adotados, a construção e o fortalecimento de habilidades sociais dos participantes.

Para avaliação dos procedimentos de intervenção, registros semanais abarcaram respostas individuais e observações sobre o grupo vivencial em questão, permitindo a verificação da postura adotada por cada um deles no grupo. Para tanto, foram consideradas variações na frequência e na qualidade das verbalizações e expressões não verbais dos participantes, no sentido de engajamento e concentração nas dinâmicas, demonstração de reflexões por meio de perguntas e busca de pensamentos alternativos, e descrições de ocorrências de mudança.

Em linhas gerais, a cada encontro dos grupos vivenciais lançou-se mão de *feedback* positivo como consequência a posicionamentos adotados pelos participantes, mas também direcionados ao próprio contato estabelecido entre eles. Afeto e limites, em meio a regras compartilhadas, embasaram vivências que reproduziam situações cotidianas, mas com características não coercitivas.

Destaca-se que, no contexto de implementação de grupos vivenciais, diferentes variáveis que foram consideradas a partir do entrelaçamento entre os temas propostos nos encontros e a construção de habilidades sociais permitiram a avaliação de cada participante, de cada grupo e das intervenções propostas. Contrastando-se, em cada caso, o encontro inicial ao final, verificou-se a ocorrência de variações positivas (a) na frequência de verbalizações, (b) na qualidade do conteúdo expresso, e (c) na postura adotada, enquanto participação e iniciativa no contexto das atividades propostas.

Independentemente da problemática inicial, verificada na escola e motivadora da formação do grupo, o aumento qualitativo na fluência das interações mostrou-se coerente com a adoção de posturas assertivas, empáticas e de resolução de problemas, características de um repertório elaborado de habilidades sociais, pelos participantes. Os resultados alcançados também demonstraram generalização das posturas conquistadas pelos participantes a outros ambientes e, portanto, a multiplicação de relações não coercitivas.

Quanto à autoavaliação realizada pelos participantes, estes também descreveram mudanças referentes à aquisição de habilidades sociais, partindo de posturas identificadas por eles como grosseiras e rudes para o

alcance de comportamentos mais pacíficos que foram transportados dos encontros dos grupos vivenciais para o ambiente escolar, familiar e da comunidade mais ampla. Indicaram ainda o reconhecimento, por terceiros, de que se tornaram mais pacientes e solícitos. Acompanhando as mudanças de atitudes e em suas reações emocionais, os participantes descreveram como positivo o contato com diferentes percepções e perspectivas diante da realidade. Daí foram desdobrados o reconhecimento do prazer de serem quem são, a importância que têm para os demais e o valor de investimentos no futuro.

A utilização de diferentes dinâmicas de grupo demonstrou ter sido fundamental para as mudanças observadas. Os grupos constituíram espaços em que os adolescentes e jovens puderam expressar seus pensamentos e, assim, perceber que cada indivíduo é único e o quanto podem ser falhos os estereótipos propagados socialmente, restringindo a autoconfiança, a autoestima e o sentido de valor social. Mesmo aqueles mais introvertidos foram sendo incluídos nas trocas de ideias, de maneira que cada um pôde ver o mundo e as situações cotidianas através dos olhos dos demais. O exercício de se colocar no lugar das outras pessoas e de ampliação de perspectivas favoreceu o reconhecimento de importância pessoal como parte da coletividade e a valorização de oportunidades e direitos adquiridos, com destaque ao pertencimento a uma escola.

Considerações finais

As relações humanas vêm sendo historicamente estudadas por diferentes áreas de conhecimento, abordagens filosóficas e proposições científicas. O acúmulo de teorias acerca do indivíduo enquanto ser social tem gerado variadas propostas de intervenção nos mais diversos contextos de vivência e interação, em todas as etapas do desenvolvimento humano. Desse modo, construções teóricas e resultados de pesquisas estão disponíveis, hoje, para a criação de intervenções interdisciplinares a favor de questões sociais.

Se desafios são inevitáveis, busca-se que sejam compreendidos como oportunidade de crescimento e superação. Quando relações coercitivas são substituídas por não coercitivas, ganhos podem ser alcançados em diferentes contextos de vida, como descrito neste estudo. Verifica-se, assim, que a interação entre pesquisadores e participantes permitiu a revisão de posturas adotadas nas mais variadas relações interpessoais. Confirma-se a hipótese que descreve uma interinfluência entre participação em relações não coercitivas e aquisição de habilidades sociais que, justamente, são incompatíveis com coerção, tendendo a perpetuar a qualidade das interações.

Vivência é prática, muito além de explicações e defesas de ideias, mas não as exclui. Um grupo vivencial formado em contexto escolar reúne colegas e permite que cada um se aproxime mais integralmente de si próprio. Convívio interpessoal de qualidade combate problemas postos e abre espaço para a prevenção de dificuldades tipicamente resultantes de trocas coercitivas. Em espaço de empatia e cooperação, fundadas em confiança e respeito, falar, ouvir e ser ouvido se tornam atos possíveis, exemplos de civilidade e fortalecedores da construção de cidadania.

O direito à educação pública, enquanto conquista social, implica a observação de múltiplas perspectivas. Fatores motivacionais devem ser considerados, pois, para que se exerça um direito conquistado, é importante que ele não seja confundido com obrigação. Permanecer na escola é uma escolha individual, socialmente construída e, portanto, fruto de responsabilidade compartilhada. Considera-se que a construção de conhecimento acerca do favorecimento de habilidades sociais por meio de trocas não coercitivas possibilita o destaque a fatores motivacionais no discernimento de deveres mediante a valorização de direitos.

Os grupos vivenciais formados em escolas corresponderam a um pequeno recorte da realidade e, portanto, conviveram com diversas outras fontes de influência, muitas delas tipicamente coercitivas. Da mesma forma que o contato com um único adulto que representa apoio e amor para uma criança faz toda a diferença na aquisição de postura resiliente (FRÖHLICH-GILDHOFF; DÖRNER; RÖNNAU-BÖSE, 2016), experiências de construção de fatores de proteção, ainda que isoladas, são essenciais ao longo do desenvolvimento humano.

Compreender o valor da multiplicação de práticas solidárias e democráticas traz consigo novas responsabilidades quanto à transformação de ambientes formais e informais de aprendizagem. Diferentes lutas por direitos permanecem necessárias em países como o nosso, e o investimento na qualidade das relações estabelecidas socialmente representa um movimento a mais em que se acreditar.

Referências

ANDERY, M. A.; SÉRIO, T. M. A. P. A violência urbana: aplica-se a análise da coerção? In: BANACO, R. A. *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitiva*. 2. ed. Santo André: ARBytes, 1999. p. 433-444.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceituais-metodológicas. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n2/v16n2a07.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CABALLO, V. E. *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos, 2003.

CARDOSO, B. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais conjugais: uma revisão da literatura brasileira. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 19, n. 2, p. 124-137, nov. 2017. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/1036/516>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 45-55, jan./mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-166X2009000100005&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 29 jul. 2019.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-127.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P (org.). *Habilidades Sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Paradigmas culturais, habilidades sociais e análise do comportamento. In: VICHI, C.; HUZIWARA, E. M.; SADI, H. M.; POSTALLI, L. M. M. *Comportamento em foco*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, 2014. p. 139-148.

DI PIERRO, G.; ORTIZ, M. *Gênero fora da caixa: guia prático para educadores e educadoras*. São Paulo: Instituto Sou da Paz, 2011. Disponível em: http://www.soudapaz.org/upload/pdf/genero_fora_da_caixa_web.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v22n1/2175-3563-pusf-22-01-00001.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K.; DÖRNER, T.; RÖNNAU-BÖSE, M. *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK*: ein förderprogramm. München: Reinhardt, 2016.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K.; MOREAU, C.; GOMES, M. P. Reflection, Discussion, Perspectives. In: FRÖHLICH-GILDHOFF, K.; KJELLMAN, C.; LECAPLAIN, P.; GOMES, M. P.; WOJCIECHOWSKI, T. *Violence Prevention and Resilience Promotion in Schools*: Report about the international research project STRONG - Supportive Tools for Resilient Open-minded and Non-violent Grassroots work in schools. Freiburg: FEL Verlag. 2013. p. 225-262.

GAVASSO, M. S. B.; FERNANDES, J. S. G.; ANDRADE, M. S. Revisão sistemática de estudos sobre habilidades sociais: avaliação e treinamento. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 52-58, mar. 2016. Disponível em: http://www.cienciascognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1050/pdf_70. Acesso em: 29 jul. 2019.

KIENEN, N.; BOTOMÉ, S. P. Assédio moral: a coerção tem muitos graus. *Psicologia, Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 181-185, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/1934/5409>. Acesso em: 29 jul. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27480.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

RANGÉ, B. Tratamento cognitivo-comportamental para o transtorno de pânico e agorafobia: uma história de 35 anos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 4, p. 477-486, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a02v25n4.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ROJÃO, G.; ARAÚJO, T.; SANTOS, A.; MOURA, S.; CARREIRA, R. *Coolkit: jogos para a não violência e igualdade de gênero*. Covilhã: Coolabora, 2011. Disponível em: <http://www.coolabora.pt/publicacoes/coolkit.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SIDMAN, M. *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno, 2009.

SODRÉ, J. L. *Baralho Mindfulness: o jogo da atenção plena*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

WEBSTER-STRATTON, C.; HAMMOND, M. Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In: GURALNICK, M. J. *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes Publishing, 1997. p. 429-453.

Rosângela Araújo Darwich

E-mail: rosangeladarwich@yahoo.com.br

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA)

UNAMA

Endereço (Avenida Alcindo Cacela, 287 – Umarizal)
Belém – Pará – Brasil
CEP: 66060-902

Maria Lúcia Gaspar Garcia

E-mail: maluciagarcia@hotmail.com
Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Professora do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade da Amazônia (UNAMA)

UNAMA

Endereço (Avenida Alcindo Cacela, 287 – Umarizal)
Belém – Pará – Brasil
CEP: 66060-902

Agradecimentos

Agradecemos a todos os pesquisadores e pesquisadoras, escolas e jovens estudantes que constroem, acolhem e vivem nossa proposta de apoio mútuo.

Agência financiadora

Não se aplica.

Contribuições das autoras

As autoras são coordenadoras da pesquisa “Grupos Vivenciais e Vida em Sociedade: uma intervenção interdisciplinar”, participando juntas em todas as etapas de elaboração e aplicação dos passos necessários, inclusive na elaboração deste artigo.

Aprovação por Comitê de Ética e consentimento para participação

Aprovado. Parecer nº 2.074.755 e CCAE: 65534217.8.0000.5173.

Consentimento para publicação

Não se aplica.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses