

Orientação

ÍNDICE

Resumo analítico	3
Introdução	5
1. Comportamentos disruptivos	7
1.1. Factores associados ao comportamento disruptivo	11
1.2. Impacto dos comportamentos disruptivos nos professores	17
1.4. Programas de intervenção	26
2. Método	34
2.1. Introdução e objectivos do estudo	34
2.2. Participantes	36
2.3. Instrumentos	37
2.4. Intervenção	39
2.5. Análise de dados	41
2.6. Discussão	45
Conclusão	46
Bibliografia	48
Anexos	52
Anexo A Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores ECS K-6	52

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Sílvia Alves, pela forma empenhada e competente com que orientou esta dissertação. Sem o seu rigor e incansável disponibilidade, não seria possível a realização deste estudo;

À Inês, colega e amiga de todas as horas. Por me ensinar a riqueza que há na partilha, por não me deixar desistir nos momentos de maior cansaço e algum desespero.

Aos meus pais, por tudo o que me têm dado na vida, pela educação na responsabilidade e pelo apoio e carinho manifestados, por serem os meus melhores amigos. Pela sua crença em mim. Sempre!

Ao meu filho, verdadeira força da Natureza, por me ensinar a derrotar dragões!

À minha avó pelo amor que me dedicava

RESUMO ANALÍTICO

Problemas relacionados com o comportamento disruptivo entre os alunos representam um desafio significativo para as escolas. Em resposta, muitas escolas adotaram a prevenção em três níveis/modelos para comportamento social, tais como, intervenções e suportes de comportamento positivo em toda a escola (SW-PBIS) para apoiar comportamentos prosociais dos alunos e prevenir disrupções comportamentais.

Mesmo com estratégias universais eficazes de gestão em sala de aula em vigor, alguns alunos são susceptíveis de se envolver em comportamentos desafiadores. Esses alunos precisarão de suportes comportamentais mais seletivos ou individualizados para que sejam academicamente e socialmente bem-sucedidos na escola.

Educadores que se esforçam para implementar práticas baseadas em evidências precisam definir com precisão suficiente para permitir a implementação e estratégias para incorporar a individualização de intervenções que abordam a diversidade de desafios apresentados pelos alunos nas escolas de hoje.

O presente estudo teve como objectivos a) Verificar os efeitos da implementação de um programa de intervenção nas competências sociais e problemas de comportamento; b) desenvolver no grupo competências relacionadas com a cooperação, autoestima e partilha.

Apesar da curta duração do programa de intervenção, que limitou a abordagem de cada tema a uma única sessão, os resultados apontam para uma tendência de melhoria ao nível das habilidades sociais e redução dos problemas de comportamento.

Palavras-chave: comportamento disruptivo; prevenção; suporte multinível

ABSTRACT

Problems related to disruptive behavior among students pose a significant challenge for schools. In response, many schools adopted prevention at three levels/models for social behavior, such as interventions and positive behavior supports throughout the school (SW-PBIS) to support students' prosocial behaviors and prevent behavioral dissections.

Even with effective universal classroom management strategies in place, some students are likely to engage in challenging behaviors. These students will need more selective or individualized behavioral support to be academically and socially successful at school.

Educators who strive to implement evidence-based practices need to define with sufficient precision to enable implementation and strategies to incorporate the individualization of interventions that address the diversity of challenges presented by students in schools today.

The present study aimed to a) Verify the effects of the implementation of an intervention programme on social skills and behavioural problems; b) develop skills related to cooperation, self-esteem and sharing in the group.

Despite the short duration of the intervention program, which limited the approach of each theme to a single session, the results point to a trend of improvement in the level of social skills and reduction of behavioral problems.

Keywords: disruptive behavior; prevention; multilevel support

INTRODUÇÃO

Muitos estudantes que enfrentam desafios comportamentais também experimentam algumas dificuldades com a aprendizagem. Portanto, são necessárias estratégias pedagógicas inclusivas que apoiem a aprendizagem e o comportamento.

Pedagogias inclusivas beneficiam todos os alunos. São projetadas para garantir que todos os alunos estão envolvidos, desafiados e experimentando o sucesso num ambiente que apoia e promove a sua aprendizagem acadêmica e social.

Os professores inclusivos garantem que identificam e removem barreiras à participação e à aprendizagem para que todas as crianças possam ter a oportunidade de atingir o seu potencial.

Criar um ambiente de aprendizagem que ajude os alunos a desenvolver as competências de autocontrole, participação e contribuição e que os ajude a relacionar-se com os outros é uma prioridade para todos os professores.

A escola assume-se, assim, como o veículo transmissor de maior influência sobre o comportamento infantil, contribuindo de diversos modos para a formação do indivíduo por meio de desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006).

As habilidades sociais e os problemas de comportamento exercem uma relação de dependência sobre o desempenho acadêmico, sendo que a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar pode afetar, positiva ou negativamente, as interações sociais e o processo de ensino-aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2005). As intervenções destinadas ao desenvolvimento de competências sociais e redução de comportamentos disruptivos enquadram-se no conjunto de suportes universais a providenciar aos alunos que em algum momento da sua vida escolar demonstram necessidades de

apoio adicional. Os suportes universais estão, desde 2018, contemplados na legislação portuguesa – Decreto-Lei n.º54/2018 – a qual visa responder às necessidades de apoio de todos os alunos, independentemente da sua incapacidade, raça, etnia ou background socio-cultural.

Por se tratar de um grupo que apresenta características marcantes na dificuldade de interacção entre pares, o nosso estudo centrou – se na prevenção de comportamentos considerados disruptivos dos alunos de uma turma do quarto ano, no sentido em que estes comportamentos podem acarretar consequências, não só ao nível do relacionamento, mas também do ambiente de aprendizagem e na qualidade do ensino.

Consideramos pertinente, tratando – se de uma abordagem inclusiva do ensino, apresentar um programa de intervenção multinível, que procura ampliar/melhorar as habilidades sociais que possam ser deficitárias, desenvolver habilidades sociais novas e diminuir/extinguir comportamentos desajustados (Del Prette & Del Prette, 2010).

Este estudo encontra-se estruturado em duas partes, na primeira terá lugar o enquadramento teórico que tratará dos comportamentos disruptivos e a sua interferência na sala de aula, bem como da importância dos programas de intervenção com vista a desenvolver competências sociais e diminuir os comportamentos problemáticos. Na segunda parte, será apresentado o estudo empírico, o qual consiste na implementação e avaliação de uma intervenção em alunos de uma turma de 4º ano. Concluiremos com a discussão dos resultados, sublinhando a relevância de intervenções mais sistemáticas e de maior duração, adoptando uma abordagem preventiva no desenvolvimento de comportamentos problemáticos.

1. **COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS**

O termo ‘problemas de comportamento’ e todas as questões que se relacionam com a sua compreensão apresenta dificuldades quanto à sua definição, classificação e diagnóstico. Segundo Lopes e Rutherford (2001) é um termo ambíguo e controverso ao qual se ligam definições vagas, diferentes terminologias que muitas vezes não estabelecem limites claros para alguns tipos de comportamento. Ainda assim, podemos assumir o comportamento como uma ação observável e mensurável de um indivíduo, ou seja, são acontecimentos externos e visíveis, passíveis de observação, medição estudo e alteração).

Os problemas relacionados com o comportamento disruptivo representam um desafio para as escolas, para os professores e para os próprios alunos. Merret e Wheldall (1984, cit. in Lourenço e Paiva, 2004), referem que, num contexto escolar, o comportamento disruptivo é aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos ou a eficácia do ambiente de ensino. Paiva (2003) atreve – se, inclusive, a afirmar que um comportamento disruptivo é aquele que arruína o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem ou a empatia das pessoas na escola. Por sua vez, Costa (2001), define comportamento disruptivo como uma manifestação de um problema de comportamento de determinada pessoa e só quando é reconhecido por outra pessoa como excessivo e/ou desajustado é que se classifica como tal. Para Levin e Nolan (1996), estamos perante um comportamento disruptivo, quando o comportamento do aluno inibe a realização dos propósitos do professor. Estes autores descrevem como comportamentos disruptivos mais comuns e que constituem um desafio para os professores: a) as interrupções verbais (por exemplo, falar fora da sua vez, cantarolar); b) os comportamentos fora da

tarefa (por exemplo, “sonhar acordado”, inquietação, rabiscar, atraso, desatenção); c) o movimento físico que, pretendido ou não, é obrigado a interromper (vagueia pela sala, importuna colegas, passa bilhetes, senta-se na mesa, atira objetos); d) desrespeito (agressão física e verbal, provocação, desvalorização do trabalho académico, recusa em seguir instruções). Estas formas comuns de comportamento disruptivo existem em certa medida em todas as salas de aula. São chamados de “comportamentos de superfície” (surface behaviour), pois geralmente não resultam alterações comportamentais profundas, mas do comportamento normal do desenvolvimento de uma criança (Levin e Nolan, 2006).

No entanto, os comportamentos disruptivos afetam a qualidade do ambiente de aprendizagem, dificulta a relação social entre pares e/ou professores e reduz o tempo despendido a ensinar, prejudicando o desempenho académico, a relação com a escola e o bem-estar dos restantes alunos (Lourenço & Paiva, 2004).

De facto, segundo Sternberg e Williams (2002), quando os alunos são perturbadores e alheados da tarefa, o processo de aprendizagem fica comprometido. Quando as regras são ignoradas e a autoridade do professor é desafiada, a aprendizagem passa para última prioridade. Quando os alunos criam conflitos e fomentam um ambiente hostil, marcado pelo medo e mal-estar, aprender deixa de ser a principal preocupação.

Uma variedade de estudos tem vindo a indicar que crianças que apresentam problemas de comportamento no ensino básico encontram-se em risco mais elevado de apresentarem dificuldades de aprendizagem. (Barkley et al., 2002)

Alunos com problemas de comportamento, apresentam, por norma, problemas a nível académico, social e emocional. Continuamente expostos ao fracasso, estes alunos demonstram ausência de investimento nas tarefas escolares e tendência para desistir com facilidade, originando um mau desempenho académico que muitas vezes conduz ao absentismo e abandono escolar (Camisão, 2005). A crescer a esta situação, representam um grave problema em contexto escolar uma vez que apresentam dificuldade em

envolver – se nas tarefas e persistir nas mesmas até à sua conclusão. Perturbam o grupo turma com frequência, apresentam falta de atenção, têm dificuldade em seguir regras e orientações do professor, precisam de maior acção disciplinar e revelam falta de competências de estudo (Camisão, 2005).

Na rotina da sala de aula, é inevitável que em algum momento, o professor encontre algum tipo de comportamento desajustado. Ba(1999) afirma que todos os tipos de comportamentos que impedem o ensino são comportamentos indesejados. Levin e Nolan (1996) classificam o comportamento disruptivo em quatro categorias chave:

- a) comportamentos que interferem com o ato de ensino e de aprendizagem (por exemplo, um aluno que distrai os outros durante a aula, que se recusa a seguir direções ou apresenta comportamentos agressivos);
- b) comportamento que interfere com os direitos de outros alunos aprenderem (aluno que sistematicamente interrompe enquanto o professor está a expor o conteúdo);
- c) comportamentos de insegurança, física e psicológica (inclina-se numa cadeira, ameaça e provoca de forma constante os colegas);
- d) comportamento que provoca a destruição de bens (vandalismo na sala de aula).

Os comportamentos desajustados, no contexto de sala de aula, têm vindo a revelar-se um dos principais problemas enfrentado pelos professores (Demir, 2009). É também considerado por Veiga (1995) a indisciplina como sendo dos principais problemas vivenciados nas escolas e do qual se tem verificado um acréscimo, particularmente nos últimos anos. O funcionamento da aula é perturbado por estes comportamentos que comprometem a aprendizagem e impedem que os resultados pretendidos sejam alcançados, sendo por isso considerados como indisciplina (Sun & Shek, 2012). Na literatura a indisciplina é apresentada sob múltiplas denominações (Silva, 2014). É relevante destacar que a indisciplina não é considerada do mesmo modo para todos os professores, variando a sua representação em função do professor e em função

da escola (Silva, 2014). Desta forma, um professor pode considerar determinados comportamentos desajustados, enquanto outro pode considerar que esses mesmos comportamentos não interferem com o funcionamento da aula. Diversos estudos (Lopes, 2012; Renca, 2008; Teixeira, 2007) têm evidenciado as diferentes percepções dos professores, fazendo referência aos comportamentos problemáticos dos alunos e às causas que lhes são atribuídas (Silva, 2014).

Existe uma vasta literatura sobre a disciplina e indisciplina nas escolas, no entanto o conceito de *disrupção escolar* é relativamente recente (Lawrence et al., 1984; Paiva & Lourenço, 2004). A *disrupção escolar* pode ser entendida como “o conjunto dos comportamentos escolares disruptivos” (Lourenço & Paiva, 2004).

O comportamento disruptivo pode ser definido como aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos, assim como a eficácia do ambiente de ensino. Assim sendo, um aluno seria considerado disruptivo sempre que se afastasse das normas ou apresentasse um comportamento com consequências prejudiciais para o próprio aluno não lhe permitindo acompanhar as aulas e dificultando a tarefa de ensinar do professor, bem como a aquisição das aprendizagens escolares dos restantes alunos da sala.

É definido por Lawrence et al. (1984) o comportamento escolar disruptivo como o que “interfere seriamente com o processo de ensino e/ou altera gravemente o funcionamento normal da escola. Além do habitual mau comportamento na aula, nos recreios, nos corredores, inclui os ataques físicos e a destruição intencional da propriedade”.

O conceito de «comportamento escolar disruptivo» opõe-se às regras escolares, prejudica o ambiente de ensino e consequentemente as condições de aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2004). Na perspetiva de Veiga (2012) vai contra as regras escolares, prejudica a aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas no meio escolar. O conceito de «*disrupção escolar*» é assim entendido como a transgressão das regras no contexto educativo, afetando o ensino, a aprendizagem e o relacionamento interpessoal

(Veiga, 1989) ou seja é entendido como o conjunto dos comportamentos escolares disruptivos (Veiga, 2012).

Considera que a prevenção da indisciplina cabe primeiramente à família e seguidamente à instituição escola. Amado e Freire (2002) consideram a assertividade como uma característica essencial do professor que consegue impor-se, demonstrar determinação e segurança, tornando-se como uma referência ao mesmo tempo que respeita os alunos, crê neles e atribui-lhes responsabilidades. O professor deverá aconselhar, de acordo com as regras e ter em consideração, não os indivíduos, mas sim os seus comportamentos.

Investigações recentes destacam que o comportamento agressivo desenvolve-se desde as primeiras fases da vida e que se mantém relativamente estável ao longo do tempo (Olweus, 1979; Huesmann et al., 1984, cit. in Veiga, 2013).

1.1.FACTORES ASSOCIADOS AO COMPORTAMENTO DISRUPTIVO

Sabemos que são frequentes e evidentes as preocupações manifestadas por professores, pais e educadores no que respeita ao comportamento escolar dos alunos. Contudo, não existe unanimidade quanto às causas que devem definir os problemas de comportamento, uma vez que, comportamentos semelhantes podem ter diferentes causas (Tavares,2010).

A literatura apresenta uma série de fatores que podem causar ou ser propícios ao comportamento disruptivo (Steward, 2004; Oosthuizen e Van Staden, 2007; Naong, 2007; De Wet, 2003; Wolhuter e Steyn, 2003).

A presença de tais fatores ou variáveis está associada a comportamentos disruptivos, ou seja, a presença do fator representa um risco aumentado de comportamento antissocial. Apesar de se verificar grande diversidade na

dimensão da problemática do comportamento e da indisciplina, esta surge desde o ensino básico e pode prolongar – se até ao ensino superior e, contrariamente ao que se podia supor, o aluno não é a única fonte e origem da indisciplina. Também o professor, através da sua postura, pode originar situações que potenciem a desobediência e a perturbação do normal funcionamento da sala de aula (Hargreaves, 1979, cit. in Velez, 2010).

Para Velez (2010), estes fatores ou variáveis podem ser intrínsecos ao indivíduo (sistema interno), mas também do contexto social mais amplo ou dos sistemas externos em que o indivíduo atua. Os fatores intrínsecos aos podem incluir:

1) *Inexperiência ou falta de conhecimento de regras* - alguns alunos cometem erros e têm um comportamento desadequado simplesmente porque não entendem as regras da sala de aula ou mesmo a cultura dominante na escola (Gootman, 1997). Não se pode esperar que os alunos que vêm de circunstâncias divergentes saibam automaticamente e entendam o que Payne (cit. Tilestone, 2004) chama de "regras ocultas" da sala de aula. É, por isso, importante que os professores ensinem aos alunos que há um conjunto de comportamentos e padrões de comunicação que funcionam em determinadas situações e que há outro conjunto de comportamentos e padrões de comunicação que os tornarão bem sucedidos na escola. Tornar as regras claras e explicar com o auxílio de exemplos concretos pode ajudar a um melhor entendimento (Gootman, 1997).

2) *Curiosidade* - a curiosidade normal pode levar a mau comportamento.

Por exemplo, um aluno que é convidado a abrir um livro numa determinada página pode ser tentado a primeiro folhear o livro antes de fazê-lo. Rayment (2006) acrescenta que a experimentação por curiosidade não é apenas uma parte natural do crescimento e do desenvolvimento, mas é um poderoso meio educativo, o que pode levar a um comportamento disruptivo.

3) *Necessidade de reconhecimento / necessidade de pertença* – muitos alunos apresentam comportamentos desadequados porque estão desejosos de atenção - ignorar tais alunos não vai ajudar; afinal, a atenção negativa é melhor

do que não ter atenção. A este respeito Lund (1996) adverte que esses alunos são mais propensos a apresentar comportamento anti-social. A pesquisa afirma ainda que a má disciplina dos pais e a falta de calor, sensibilidade e atenção dos pais devido a fatores como divórcio ou compromissos de trabalho têm sido responsáveis pela ocorrência de mau comportamento persistente durante a infância média e adolescência (Pienaar, 2003).

4) *Necessidade de poder, controle e libertação de raiva* - alguns alunos apresentam comportamentos desajustados como forma de desafiar a autoridade do professor. Curiosamente, estas são muitas vezes crianças que vêm de famílias onde se sentem impotentes, ou de famílias onde as crianças estão no controlo (caso em que eles também podem se sentir impotentes, por exemplo, porque se sentem abandonados e oprimidos) (Gootman, 1997). Além disso, os alunos aprendem muito copiando o comportamento que observam ao seu redor. Alguns alunos criam problemas disciplinares demonstrando comportamentos violentos porque estão zangados e ressentidos e não estão mental e emocionalmente preparados para lidar com os seus sentimentos ou expressar a sua raiva de forma construtiva.

Frequentemente associado à disrupção escolar aparece o insucesso escolar (Estrela, 1986; Lourenço & Paiva, 2004; Silva, 2014; Veiga, 2013). Tem sido investigada por várias pesquisas a relação entre o mau comportamento na aula e o insucesso escolar, encontrando-se significativas associações entre as variáveis em análise (Cartledge & Milburn, 1978; Loranger et al., 1989). Em estudos recentes foi observado que os comportamentos sociais dos alunos diferenciam-se em função do rendimento académico, em que os melhores alunos apresentam maior adequação comportamental, quer quando esses comportamentos são inferidos pelos professores (Lourenço & Paiva, 2004, Silva, 2014; Veiga, 2013) quer quando são professados pelos alunos (Loranger et al., 1988). Os alunos que possuem um rendimento escolar superior destacam-se por aceitarem mais a autoridade, serem mais atentos, criarem menos conflitos, serem mais responsáveis, serem mais colaborativos com os colegas, serem mais pontuais, serem mais cuidadosos com o material escolar,

respeitarem mais os professores e terem mais em conta as orientações dos mesmos (Estrela, 1986; Loranger et al., 1989).

De acordo com a teoria de Erikson, o aluno do Ensino Básico está no quarto estágio de desenvolvimento, para o qual a característica definidora é declarada como indústria (produtividade/mestria) versus inferioridade (6 a 12 anos). O objetivo nesta fase é alcançar o domínio da vida, principalmente em conformidade com as leis impostas pela sociedade (leis, regras, relacionamentos) e pelas características físicas do mundo em que eles têm que viver (Silva, 2014). Os problemas surgem se a criança se sente inadequada e inferior a esta tarefa adaptativa (Gordon & Browne, 2004). Se os alunos têm de lutar interiormente com um sentimento de culpa e sentimentos de indignidade, inadequação e inferioridade é mais provável que o seu comportamento não seja aquele esperado pela sociedade ou exigido por razões puramente práticas; por outras palavras, o seu comportamento tenderá a ser desajustado. Além disso, ainda estão a conhecer o que os rodeia o que pode explicar por que é tão difícil ficarem parados, levando a confundir essa atitude com comportamento desajustado.

Por sua vez, os factores dos sistemas externos podem ser classificados como factores relacionados com a família, a escola e a sociedade:

a) *Fatores relacionados com a família* - a família constitui-se para o indivíduo, o primeiro grupo de onde provêm os alicerces para o desenvolvimento de futuras relações com os outros, é onde nascem as primeiras e mais profundas raízes, permitindo a formação de sentimentos positivos face a si próprio e de ligações afetivas com os outros (Sampaio, 2006; Sá, 2003; Strecht, 2001).

A forma como os pais exercem a sua função é bastante diversificada, influenciando o desenvolvimento de características da criança e adolescente. Os modelos afetivos e de interação que os pais utilizam para lidar com os seus filhos, influenciam de modo significativo a forma como estes aprendem e se relacionam com os outros no futuro (Matos & Sampaio, 2009). O desenvolvimento de capacidades de conduta, necessárias para que os descendentes possam ser independentes, surge posteriormente e por último,

realça-se o desenvolvimento de capacidades de conduta que enfatizam outros valores característicos de cada cultura, tais como valores morais, emocionais e intelectuais (Larrosa & Carranza, 2003).

Neste sentido, Eccles (1993) refere que um desenvolvimento saudável acontece quando existe uma conjugação entre as necessidades de desenvolvimento individual e as oportunidades proporcionadas pelos seus ambientes sociais.

Assim, a investigação indica que os indivíduos que mantêm um relacionamento próximo, positivo, baseado no respeito mútuo com os pais ao longo da adolescência demonstram mais autoconfiança e independência do que aqueles que relatam maior distância emocional (Schultheiss & Blustein, 1994; Eccles, 1993).

Na sociedade em que vivemos há a necessidade de a escola estar em sintonia com a família, juntas e em complementaridade tornam-se espaços agradáveis para as crianças e jovens. Perceber quais os pontos de contacto entre a educação escolar e a educação familiar significa entender como esta lógica de funcionamento da escola se configura numa relação de continuidade ou de descontinuidade com a cultura das famílias dos diferentes grupos sociais, significa assim entender a relação escola e a família como uma relação entre culturas (Silva, 2003). Desta forma, a escola espera dos pais uma participação ativa nos ambientes escolares, porque, efetivamente, a escola não consegue substituir a família, ou outros espaços essenciais para o desenvolvimento das crianças e jovens (Matos & Sampaio, 2009). O futuro de cada criança depende, assim, daquilo que a família e a escola forem capazes de transmitir e de como se relacionam (Estanqueiro, 2013).

A família e escola constituem-se assim, como grandes mediadores entre os jovens e a sociedade, proporcionando-lhes modelos de socialização e de desenvolvimento. Tal como diz Bento (2004), ninguém cresce sem modelos. Se os jovens não tiverem como modelos os adultos, então irão identificar-se com os modelos propostos por outros com menos responsabilidade pela educação e formação das crianças.

b) *Fatores relacionados com a escola* - Oosthuizen e Van Staden (2007), bem como De Wet (2003) apresentam inúmeros fatores relacionados à escola que podem aumentar a propensão dos alunos para se envolverem em comportamentos disruptivos, tais como: um clima escolar tenso, inadequação dos professores enquanto modelos seguidos pelos alunos; falta de conhecimentos educacionais/didáticos por parte dos professores; escolas superlotadas; estrutura organizacional deficiente da escola, e degradação, má conservação física da escola.

A escola deve promover uma educação que o seja de cada pessoa, no respeito pelas suas liberdades intrínsecas, fortalecendo a igualdade formal com uma desigualdade fluída, deve ser atomizada e com uma cultura partilhada, concebendo a nossa identidade e as nossas diferenças em relação aos outros (Hessel & Morin, 2012; Rocha, 2000). Uma escola onde o ensino e a aprendizagem não conhecem barreiras de espaço e de tempo.

Neste sentido, Strecht (2008) refere que numa escola, não se aprende apenas, também se vive, por isso deve ser um local fascinante onde se aprende a ser, a estar e a partilhar. Um espaço criativo de aprendizagens e descobertas, num ambiente de aprendizagem aberto, que utiliza paredes móveis e estruturas flexíveis (Kickbusch, 2012; Barros, 2010). A educação, entendida nestes termos, não é privilégio de uma classe, de uma sociedade ou de uma cultura, mas o atributo próprio da natureza do homem que se faz real nas ações e nos vários cenários da vida quotidiana de todas as comunidades humanas (Gómez et al., 2007).

c) *Fatores relacionados com a sociedade* - McHenry (cit. Oosthuizen & Van Staden, 2007) considera que exemplos predominantes de violência propagados nos meios de comunicação social e testemunhados ou experimentados na sociedade aumentam a propensão dos alunos se envolverem em comportamentos disruptivos.

Consistentemente com a teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (2006), que defende a interacção progressiva e mútua entre o ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos

cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos, para gerir o comportamento disruptivo dos alunos, o professor deve primeiro compreendê-lo no contexto. Essa compreensão requer um conhecimento sólido do desenvolvimento infantil, as razões pelas quais os alunos apresentam esse comportamento e que tipos de comportamento disruptivo ocorrem com mais frequência na sala de aula. O professor deve, além disso, perceber que "quanto mais fatores de risco estiverem presentes, maiores serão as hipóteses de problemas comportamentais" (Maree, 2003). Isso permite que os professores sejam proativos na gestão dos vários tipos de comportamento disruptivo.

1.2.IMPACTO DOS COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS NOS PROFESSORES

A qualidade da aprendizagem é determinada pelo ambiente de sala de aula. Vários estudos sobre percepções de aspectos psicossociais do ambiente de sala de aula estabeleceram firmemente o ambiente de sala de aula como um próspero campo de estudo (Fraser, 1994; Fraser e Walberg, 1991). Uma distinção pode ser feita entre a perspectiva pedagógica e metodológica do ensino (que inclui a seleção e organização de materiais didáticos, métodos de instrução e avaliação) e a perspectiva interpessoal que se concentra na relação interpessoal professor-aluno (Wubbels & Levy, 1993; Tartwijk, Brekelmans e Wubbels, 1998). Além de ganhar conhecimento e desenvolver estratégias de aprendizagem como objetivos da perspectiva metodológica, também deve ser dada atenção às competências sociais e às relações como objetivos da perspectiva interpessoal. Essas competências sociais não estão relacionadas

através de apenas um curso de estudo. Devem integrar-se a todo o programa de aprendizagem, porque, eventualmente, os estudantes terão de participar e funcionar de forma autónoma no seio da sociedade. A sala de aula pode ser considerada como um microsistema onde os alunos aprendem a gerenciar diferentes situações, especialmente as relações com os outros.

Os professores assumem que a gestão da sala de aula é o aspeto mais desafiante do seu trabalho e também aquele para o qual recebem menos formação (Fraser,1994). Comportamentos agressivos e disruptivos como o bullying, agressão física, conflitos verbais, juntamente com um conjunto de situações que perturbam a aprendizagem, tais como agitação, falar sozinho e dificuldade em concentrar – se durante as aulas, foram apontados pelos diretores de diversas escolas norueguesas, como os maiores desafios de hoje, nas escolas (Fraser,1994).

Apesar das pesquisas indicarem que o professor pode desempenhar um papel crucial no suporte ao comportamento dos alunos, também indicam que muitos professores não conhecem quais as práticas capazes de potenciar resultados positivos em alunos com comportamentos disruptivos (Fraser, 1994; Fraser e Walberg, 1991). Esta falta de conhecimento poderá estar associada à falta de experiência, formação ou apoios. Mais, os alunos que apresentam este comportamento estão mais propensos a desenvolver relações coercivas com os seus professores e esse tipo de relação, se criada de início, faz com que estes alunos fiquem mais suscetíveis ao risco emocional, desvios comportamentais e dificuldades académicas.

Os professores têm influências diretas e indiretas sobre os alunos. Como resultado, eles contribuem para o ambiente de aprendizagem. Por exemplo, comportamentos de ensino, estilos de ensino e percepções dos alunos sobre os ambientes de aprendizagem têm sido estudados para que se possam

relacionar à aprendizagem do aluno (Bennet, 1976; Brophy e Bom, 1986; Fraser,1991). Segundo Moos (1979), a relação entre alunos e professores é uma dimensão importante do ambiente em sala de aula. Ele distingue três dimensões de ambiente em sala de aula. São relações dentro da sala de aula, desenvolvimento pessoal e orientação de objetivos, manutenção e mudanças dentro do sistema.

O ponto de vista interpessoal representa a natureza das relações pessoais dentro da sala de aula, particularmente o apoio que um professor oferece aos seus alunos. Envolvimento e filiação são classificados nesta dimensão também. Com base nessas três dimensões, Maslowski (2003) descreve o ambiente em sala de aula como "as percepções coletivas dos alunos em relação às relações mútuas dentro da sala de aula, a organização das aulas e as tarefas de aprendizagem dos alunos.

Dentro da perspectiva teórica do sistema de comunicação, presume-se que os comportamentos dos participantes influenciam-se mutuamente. O comportamento do professor influencia e é influenciado pelos alunos em muitos eventos em sala de aula, os comportamentos que determinam a qualidade das relações e sentimentos. Desenvolve-se um processo de comunicação circular que consiste não só no comportamento, mas também determina o comportamento. A ligação entre o comportamento do professor e o comportamento dos alunos (Wubbels & Levy, 1993) sugere que os professores podem beneficiar directamente de saber como o seu comportamento interpessoal afeta o comportamento dos alunos. Esta relação mútua é, portanto, um tema essencial. O carácter complexo do ambiente de sala de aula implica que múltiplas percepções são necessárias para obter uma imagem abrangente do processo de educação.

Contudo, atravessamos uma fase de grande desanimo e cansaço por parte da classe dos professores, que muitas vezes impede uma percepção clara de como actuar no processo de ensino – aprendizagem, mas também no esforço

de encontrar estratégias que motivem os alunos de forma a evitar que o comportamento dos mesmos em sala de aula boicote a aprendizagem.

O termo burnout passou a ser constante na caracterização do estado actual da classe docente.

A dificuldade em lidar com a desmotivação e a indisciplina parece constituir o factor de stress mais apontado nas investigações de vários países (Dunham, 1992).

Alguns estudos referem que algumas características pessoais podem fazer com que o professor seja mais vulnerável aos factores de mal-estar (Farber, 1984; González Lobato, 1998; Stephenson, 1990), e aqueles que percebem maior dificuldade em controlar os seus alunos apresentam um maior grau de despersonalização e um menor sentido de realização pessoal (Gold, 1985),

Esteve (1987,1991,1992), especificou doze factores que podem ser responsáveis pelo mal-estar docente.

São eles:

1. *Aumento das exigências sobre o professor* – expectativas que a sociedade deposita no sistema de educação e ensino. Este aspecto levou à intensificação do trabalho docente e, como tal, à diminuição de tempo de lazer, falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas e para a actualização profissional, redução na qualidade do serviço, redução das oportunidades para demonstrarem cuidado, ligação e afecto pelos alunos, devido à preocupação extrema com outras tarefas (Apple, 1998).

2. *Inibição educativa de outros agentes de socialização* – transferência para a escola das funções e responsabilidade que eram da família.

3. *Aumento de fontes de informação alternativas à escola* – a internet modificou a comunicação no mundo e os alunos acedem a uma fonte ampla de dados, não ficando limitados apenas ao conhecimento que o professor lhes transmite.

4. *Ruptura do consenso social sobre a educação* – falta de conformidade nas opiniões sobre qual é o papel do professor como agente educativo.

5. *Aumento das contradições no exercício da docência* – é exigido ao

professor cumprir, sem lhe serem dadas as condições para o fazer com qualidade.

6. *Mudança de expectativas a respeito do sistema educativo* – o professor deixou de ter como única finalidade instruir para assumir agora a missão de educar, isto é, desenvolver no aluno as suas capacidades físicas, intelectuais e morais.

7. *Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo* – os professores enfrentam actualmente dificuldades em executar de forma segura o seu trabalho, sentindo – se impotentes na realização do mesmo, muitas vezes sendo alvo de críticas e responsabilizados pelas falhas do sistema educacional.

8. *Diminuição da valorização social do professor* - esta diminuição do prestígio do professor poderá ter na sua origem factores como a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o negativismo dos meios de comunicação social, a desvalorização do ‘saber escolar’, o número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles.

9. *Mudança de conteúdos curriculares* - os professores têm de produzir mais materiais pedagógicos para conseguirem cumprir o que é exigido pelo sistema educativo.

10. *Deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais* – qualidade de vida precária com um salário insuficiente em relação ao volume de trabalho e responsabilidade assumida; interação com um número excessivo de alunos por turma, o que dificulta a qualidade do ensino; vivem a falta de modernização de equipamento, falta de computadores dentro da escola para se poderem preparar e materiais pedagógicos.

11. *Mudanças na relação professor – aluno* – a massificação da profissão transformou o professor num indivíduo facilmente substituível com quem os alunos têm uma relação impessoal e efémera.

12. *Fragmentação do trabalho do professor* – o professor não tem apenas de fazer o seu trabalho em sala de aula, como também tem a responsabilidade de muitos outros trabalhos como a preparação de aulas, correcção e avaliação de trabalhos, reuniões entre pares pedagógicos e encarregados de educação.

Novos tempos exigem a todos uma nova noção de profissionalismo, mais ampla e plurifuncional. Estevão (2012) aponta para uma nova orientação na linha da colaboração profissional, na polivalência e flexibilidade, na capacidade de liderança e comunicação.

Talvez assim, a pressão que tantas vezes leva ao cansaço extremo na classe docente possa ser travada e o professor possa centrar – se na sala de aula e nas diferentes exigências que cada aluno precisa ver cumpridas.

1.3. INTERVENÇÃO SOBRE OS COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS EM SALA DE AULA

A gestão em sala de aula refere-se a ações tomadas para criar e manter um ambiente de aprendizagem propício para a aprendizagem - organizando o ambiente físico, estabelecendo regras e procedimentos, mantendo a atenção dos alunos para aulas e envolvimento em atividades (Brophy, 2006). Para criar um ambiente de sala de aula em que existam regras e expectativas claras e consistentes, um primeiro passo necessário pode passar por ter as regras da sala de aula afixadas e claramente visíveis a todos os alunos (Trussell, 2008). Dias (2009) reforça que o estabelecimento de regras logo no início é crucial para uma boa gestão de sala de aula, com consequências que podem ser positivas no clima da própria aula, na aprendizagem dos alunos e nas relações entre professor e alunos.

A implementação de rotinas em sala de aula vai permitir aos professores e aos alunos investirem em matérias realmente produtivas sem que se perca tempo a dar instruções que os alunos não interiorizam nem aplicam.

Os professores podem criar um ambiente de sala de aula que potencie o reforço da auto-estima, através da educação sobre habilidades de vida e para

o desempenho acadêmico. O respeito mútuo inclui responsabilidade mútua (Nelsen, Lott, & Glenn, 2000).

A capacidade de estabelecer e manter relações positivas com os alunos, marcada pelo carinho, compreensão e confiança, tem sido consistentemente mostrado para promover a motivação e o envolvimento dos alunos. Ao identificar escolas que "superam as probabilidades" alcançando maior desempenho do que o esperado aluno, interações de qualidade, marcadas por uma atmosfera profundamente carinhosa e um senso unificado de comunidade, aparecem como fatores significativos.

Uma das dimensões importantes da gestão preventiva na sala de aula envolve a planificação e mediação do comportamento dos alunos, durante os períodos mais instáveis de um dia escolar. O começo de uma aula é um período instável pois os alunos vêm de outros contextos, como a casa ou o recreio, onde existem outros conjuntos de normas comportamentais e inserem-se num novo contexto.

Algumas estratégias passam pela saudação aos alunos à porta, atribuir tarefas a alunos mais cooperantes, transmitir instruções de forma precisa e criar rotinas de forma a que os alunos percebam que o trabalho vai iniciar (Doyle, 1986; Kounin, 1970; Santos, 2011).

O uso de transições eficazes em sala de aula auxilia o professor a diminuir os problemas de comportamento, aumenta o tempo direcionado para as instruções e isto potencia a aprendizagem. É durante os períodos de transição que ocorrem muitas das perturbações, sendo por isso crucial a planificação para gerir as transições. A forma como o professor gere o período de tempo entre as atividades, influenciará seriamente a qualidade de ensino e aprendizagem na sua sala (Santos, 2007; Veiga, 2013).

Existe também a teoria de que alguns comportamentos desadequados podem ser ignorados, tratando-se de uma estratégia que é eficaz perante comportamentos que são percecionados como não sendo graves e frequentes, que não são percebidos pelos restantes alunos na sala de aula e cuja intervenção do professor poderia trazer mais perturbações (Woolfolk, 2011).

Os professores eficazes lidam com os problemas comportamentais através de uma gestão preventiva pois em contextos de interação de grupos de pessoas, os potenciais problemas podem ser prevenidos através da planificação antecipada de regras e de procedimentos. Na sala de aula são requeridas regras e procedimentos para coordenar atividades importantes. As regras são entendidas como afirmações específicas que delineiam o que é esperado e não esperado por parte dos alunos. Geralmente são escritas, clarificadas aos alunos e restringidas a um número. Os procedimentos referem-se à maneira de fazer com que o trabalho e as atividades decorram da forma pretendida. Algumas das atividades mais importantes, que requerem regras para orientar o comportamento e procedimentos para que o trabalho decorra eficazmente na sala de aula são: os movimentos dos alunos, as suas conversas e como preencher os tempos mortos (Arends, 1995).

A influência interpessoal deve ser usada meramente para o alcance de objetivos escolares e sociais positivos, não tendo como objetivo a dominação pessoal (Arends, 1995). Seguidamente são apresentadas as fontes de influência, para professores e alunos, que moldam os acontecimentos da sala de aula.

Um dos princípios da psicologia é que quando alguns comportamentos são reforçados tendem a ser repetidos e comportamentos sem reforço tendem a diminuir ou mesmo a desaparecer. Segundo Arends (1995) os reforços utilizados para influenciar o comportamento dos alunos baseiam-se na capacidade que os professores têm para identificar quais são os comportamentos desejáveis e quais os reforços adequados e a utilização desses reforçadores para encorajar e fortalecer comportamentos desejados.

A gestão de conflitos é uma das tarefas que exige cada vez mais reflexão, de modo a responder adequadamente à tipologia de conflitos que surgem na sociedade atual.

O quotidiano está repleto de situações conflituosas, que surgem por divergências de opinião ou de metodologia, originando perspectivas

contraditórias criadoras de diferenças problemáticas de interpretação das ocorrências ou mesmo de situações de agressividade física.

Esta situação abrange a sociedade em geral, assumindo contornos de gravidade, particularmente em contexto escolar. As exigências colocadas atualmente à escola constituem imperativos de ordem formativa académica, mas também de natureza pessoal e social. (Pacheco, 2006).

Os conflitos surgem sem que a escola disponha de respostas eficazes para os resolver ou amenizar. No atual contexto social o conflito, em ambiente escolar, é objeto de séria preocupação por partes de políticos, teóricos, encarregados de educação, professores e alunos (Sousa, 2014). Alguns autores consideram o conflito como inevitável à vida humana, entendendo ser dever de um educador, ensinar a gerir os conflitos de forma a construir uma aprendizagem social, congruente e positiva (Pacheco, 2006).

Costa e Matos (2007) apresentam uma proposta de intervenção, perante os conflitos escolares, segundo o modelo de Coleman e Deutsch (2000). Trata-se de uma proposta que prevê uma resolução construtiva, sistémica e contínua que contempla a intervenção direta junto dos agressores e das vítimas, dos professores e outros agentes da escola, a intervenção junto das famílias, órgãos autárquicos assim como uma intervenção curricular e pedagógica. Esta proposta intervém em cinco níveis sistémicos:

1. *Disciplina* - implementação de programas de mediação de pares com formação e supervisão centrada nos princípios da resolução construtiva dos conflitos.

2. *Curriculum* - devem constar programas de formação sobre resolução de conflitos dirigidos aos alunos contendo as seguintes temáticas:

- Tipologia de conflitos de modo a adequar estratégias e táticas;
- Causas e consequências dos conflitos;
- Técnicas de abordagem do conflito;
- Respeito mútuo;
- Compreensão e tolerância face às diferenças pessoais, sociais, culturais e religiosas;

- Distinção de interesses e posições, considerando a possibilidade de soluções aceitáveis para as partes;
- Promoção de empatia e solução pacífica dos problemas;
- Audição atenta e discursar de forma a ser compreendido, colocando-se na posição do outro para melhor o compreender;
- Evitar as tendências naturais para o enviesamento;
- Promoção do autoconhecimento para perceber como atuar em situações conflituosas.

3. *Pedagogia* - utilização de duas estratégias de ensino, sendo a aprendizagem cooperativa e estimuladora e promoção do debate de opiniões, crenças e significados, visando a criação de sínteses consensuais de diferentes ideias.

4. *Cultura escolar* - aplicação de programas de gestão de conflitos para desenvolver competências de negociação colaborativa.

5. *Comunidade* - através do alargamento das ações de formação a pais, docentes, não-docentes e parceiros educativos sobre os processos de resolução cooperativos e construtivos.

1.4. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

Também nos EUA, na última década do século XX, surgiram programas específicos de intervenção que visam a prevenção e correção de comportamentos, com alteração a curto prazo e outros mais direccionados para o desenvolvimento da criança a longo prazo e que abrangem as vertentes social, emocional e da autodisciplina.

Qualquer um destes programas tem mostrado resultados muito positivos na alteração de comportamentos dos alunos, bem como seu sucesso académico.

Os programas *Schoolwide Positive Behaviour Support - SWPBS*, baseados na teoria behaviourista operante (Skinner, 2014), recorrem ao uso de estratégias focadas no professor de forma a prevenir e corrigir os comportamentos dos alunos (Patterson e Texas, 2009; Reinke, Palmer e Merrel, 2008; Sugai, 2007; Sugai e Horner, 2009) e outros programas, *Social and Emotional Learning – SEL*, apresentam como referência a psicologia da aprendizagem social e psicologia do desenvolvimento social e moral (Bandura, 1986; Kohlberg, 1976; Piaget, 1976), usando estratégias e técnicas mais centradas nos alunos, de forma a que estes desenvolvam cognições, emoções, autocontrolo, autorresponsabilidade social e moral (Bear, 2010; Curwun et al., 2008; Hamre e Pianta, 2005; LAndrum et al., 2003; Murray e Pianta, 2007).

Os programas SWPBS, são os mais conhecidos e mais implementados nas escolas americanas e têm vindo a ser desenhados por grupos de investigadores de psicologia e educação das universidades de Washington, Connecticut e Oregon, conjuntamente com o gabinete de programas especiais educativos do departamento da educação e são financiados, sobretudo, pelo estado. Por sua vez, os programas de *Social Emotional Learning – SEL* - têm sido construídos por instituições particulares como o *Collabortaive for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL*, com a colaboração de equipas de investigadores, financiadas, em parte, pelo mecenato. (Bear, 2010)

Estes programas de intervenção, referidos na literatura (Horner, Sugai e Anderson, 2010; Sugai, 2007; Sugai e Horner, 2009; Wheatley, West, Charlton, Sanders, Smith e Taylor, 2009) por *Schoolwide Positive Behavioural Interventions and Support -SWPBIS-* ou por *Effective Behavioural Supports – EBS* -, recorrem, sobretudo, a técnicas positivas para gerir os comportamentos dos alunos (elogio/recompensa). No entanto, as estratégias são centradas no professor, uma vez que a sua finalidade é alterar, num curto espaço de tempo, os comportamentos dos alunos e potenciar a aprendizagem em sala de aula.

Os SWPBS foram alargados à educação em finais da década de 90, do século XX, sendo que a sua origem esteve num modelo de prevenção de doenças

crônicas, na área da saúde, em 1950 e que posteriormente, entre 1980 e 1990, se estendeu ao público da saúde (Sugai, 2007).

A gestão positiva da disciplina presente nos programas SWPBS apresentou – se como uma alternativa à gestão de comportamentos dos alunos pela ‘Tolerância zero’ (Bear; 2010; Curwin et al, 2008) que muitos professores usavam nas escolas.

A visão do professor como uma figura autoritária criava um ambiente em sala de aula potenciador de relações tensas entre professores-alunos, com confrontos diários, muitos deles sem sanções aplicadas e que dificultava o processo de ensino-aprendizagem.

Mendler et al. (2008) referem que as consequências para os alunos que apresentavam problemas de comportamento, eram frequentemente a expulsão e a suspensão. A aplicação destas sanções era feita devido a violações graves de regras, como por exemplo, situações de violência com colegas, mas também em situações menores de mau comportamento, como o desobedecer ao professor.

A gestão da disciplina era feita com recurso à punição com vista à diminuição de condutas sociais negativas. Pelo contrário, o programa de intervenção SWPBS tem como enfoque técnicas positivas de recompensa externa (material ou elogio) e treino de competências sociais de forma a prevenir problemas de comportamento. Ambas incidem na definição de regras e naquilo que é esperado que seja o comportamento do aluno. No entanto, o SWPBS aplica o reforço positivo e prevê tempo no currículo para o treino de competências sociais. As técnicas usadas na gestão da disciplina consistem sobretudo no reforço positivo, nas instruções diretas, na definição clara de regras, assegurando que alunos e professores usem uma linguagem comum para descrever comportamentos e consequências (Wheatley et al., 2009).

A concepção do programa SWPBS é suportada por uma organização piramidal de três níveis de prevenção, níveis esses que representam um contínuo de intervenções que aumentam de intensidade (reforço,

individualização, especialização), baseando – se na necessidade de promover competências sociais nos alunos (Sugai, 2007).

Horner et al. (2010) fazem a descrição dos três níveis de intervenção:

O **primeiro nível ou intervenção primária** é implementado para toda a escola (professores, alunos, direcção e funcionários). Consiste em procedimentos de instrução elaborados em conformidade com as expectativas dos comportamentos definidos no plano de intervenção. A análise destes comportamentos é feita recorrendo ao School – Wide Evaluation Tool – SET, principal instrumento do programa (Sugai, 2007). O suporte deste nível de intervenção inclui uma equipa anual que organiza o programa e que orienta a sua implementação, com políticas centradas no comportamento social dos alunos, do treino de competências sociais e dos procedimentos do pessoal da escola. Após serem definidas as regras de disciplina vistas pelos professores e pela escola como necessárias que os alunos respeitem, ensinam – se essas competências específicas, no sentido em que as regras (por exemplo, seguir a direcção, ser respeitoso, ser responsável) sejam aceites e se obedeça àqueles que assumem posições de autoridade na escola. Fazendo uso de cartazes afixados nos diferentes espaços da escola, os alunos podem ser lembrados das regras a respeitar.

Os comportamentos dos alunos são monitorizados pelos adultos e posteriormente as habilidades sociais são exibidas de forma positiva, reforçando verbalmente com o elogio e muitas vezes com lembranças, recompensas ou privilégios. O reforço positivo é, sem qualquer dúvida, a estratégia mais utilizada, para ensinar as competências sociais. Pode acontecer que os alunos recebam reconhecimentos pelos comportamentos adequados em assembleias, ainda que se aproveitem estes momentos para relembrar as consequências do não cumprimento das regras.

A recolha de dados é um objectivo fundamental para a avaliação do programa visto que permite o registo de todos os procedimentos e podem ser usados de forma a regular a tomada de decisões relativas às intervenções com os alunos.

Os alunos que não correspondam positivamente ao 1.º nível de intervenção são sujeitos a *intervenções de 2.º nível de prevenção*, sendo que estas desenvolvem habilidades sociais usando programas mais específicos (*Daily behaviour report Cards; Behaviour Program Education – BPE*).

O *Response – to – Intervention – RTI* - identifica alunos com problemas emocionais ou com comportamentos considerados de risco para serem intervencionados de forma a fortalecerem o comportamento adequado (Fairbanks, Sugai; Guardino e Lathrop, 2007).

A eficácia de uma intervenção pode ser implementada com os grupos de alunos dando consistência às diferentes variantes de apoio. (Sugai, 2007).

Horner et al. (2010) afirmam que o segundo nível de prevenção selectiva, intervenção secundária, é direccionado a estes pequenos grupos de alunos que não correspondem ao primeiro nível de prevenção, alunos considerados de risco por manifestarem problemas graves de comportamento. Assim que os alunos sejam identificados são accionados encontros regulares com as equipas da escola para que se construa, implemente, coordene, supervise e avalie as intervenções.

Estes alunos recebem apoio contínuo em habilidades sociais que os auxiliam a ser bem sucedidos na construção de relações sociais de grupo, na organização diária, na resolução de problemas, bem como na reflexão sobre o seu comportamento. O feedback dos professores sobre o seu sucesso académico e comportamental, o reforço positivo pela diminuição dos problemas de comportamento e a comunicação entre escola e família assumem, neste nível, uma importância extrema.

Se acontecer que um aluno sujeito a estas intervenções selectivas de prevenção for mal sucedido em relação às expectativas da escola, pode passar – se ao *nível três de intervenção*. Para tal, são realizadas avaliações específicas e intensivas para determinar o défice de competências individuais do aluno de forma a que se formulem hipóteses sobre a ocorrência dos comportamentos.

Este terceiro nível de prevenção é chamado de intervenção individual intensiva. É caracterizado por intervenções muito individualizadas e

especializadas, dirigidas apenas àqueles alunos que revelam sérios problemas de comportamento nos dois níveis de intervenção anteriores. (Sugai,2007)

Para tal é preciso fazer – se uma avaliação do comportamento do aluno para determinar quais os factores do contexto estão a afectar o seu comportamento e assim delinear – se um plano de apoio personalizado em habilidades sociais, assentes num reforço permanente do comportamento adequado e monitorizações regulares para se verificarem progressos.

O ponto forte deste programa está no enfoque que é dado à prevenção dos problemas de comportamento dos alunos através do treino das competências sociais.

Outras características positivas referidas por Bear (2010) são:

- o foco no envolvimento das estruturas da escola no processo de mudança;
- a inclusão de todos os alunos nos três níveis da prevenção do programa, reforçando a intervenção individual intensiva com aqueles alunos que apresentam um agravamento social e emocional;
 - definição clara de regras e expectativas;
 - comunicação escola – família.

O mesmo autor refere ainda como positivo na implementação deste programa as avaliações regulares e a existência de registos dos elementos numa base de dados, registos esses que possibilitam a análise dos espaços em que acontecem mais episódios de indisciplina, validação da eficácia da implementação do programa ou mesmo a necessidade de alterar planos programados.

(Bear, 2010; Curwin et al., 2008; Mendler, 2005; Ryan e Deci 2000) apresentam como limitações deste programa o seu suporte técnico assentar na perspectiva behaviourista, na qual a aplicação de estratégias se centra no professor como gestor dos comportamentos dos alunos, não dando atenção a estratégias e técnicas centradas nos alunos para desenvolver competências sociais, emocionais e morais.

Do ponto de vista das teorias comportamentais há a ideia de interação unilateral na qual os alunos e as suas experiências são independentes da mudança do comportamento e, por isso, não se valoriza as cognições e as emoções das crianças. Ainda assim, estamos em crer que estas são determinantes para o desenvolvimento do comportamento.

A teoria social cognitivista acredita na existência de uma reciprocidade de influências entre as acções externas e os factores internos da pessoa. O que pensam, aquilo em que acreditam e o que sentem, influencia os seus comportamentos. São múltiplos os factores que exercem força na mudança do comportamento do aluno. (Bandura, 1986)

A manutenção do comportamento do aluno e a generalização das competências sociais aprendidas a outros contextos que não a escola, também é vista como uma limitação, já que as competências sociais ensinadas e aprendidas através do reforço positivo podem falhar se não houver orientação do contexto onde foram adquiridas.

Esta perspectiva parece ensinar aos alunos, de acordo com alguns autores, que o comportamento adequado só deve existir mediante recompensa e para evitarem a punição, pondo de parte a autorresponsabilidade pelos seus comportamentos e o significado dos valores morais da sociedade em que a criança interage.

Desta forma, não se encontra na literatura de que forma os alunos interiorizam valores e normas da sociedade ou como gerem os seus próprios comportamentos quando as recompensas externas ou a punição não estão presentes. Só quando o comportamento é interiorizado é que assume um factor de resistência perante obstáculos (Bandura, 1997) e motiva a vontade e o interesse (Deci e Ryan, 2008).

Ainda relativamente a eficácia da implementação do programa, em particular na diminuição do encaminhamento dos alunos para o gabinete disciplinar, autores como Sugai e Horner, afirmam que este poderá não reflectir a realidade, uma vez que o professor pode ter níveis de tolerância diferentes,

consoante o dia. Para além de que a redução nos encaminhamentos pode não reflectir um clima positivo de escola e promoção de autodisciplina.

Para determinar o momento ideal, a população-alvo e o foco das intervenções preventivas, precisamos ter uma definição clara do início dos distúrbios que queremos prevenir e do conhecimento sobre os seus fatores de risco e sintomas precursoros

2.MÉTODO

2.1.INTRODUÇÃO E OBJECTIVOS DO ESTUDO

O enfoque das escolas está na promoção de um ambiente que permita aos alunos atingirem um nível académico satisfatório, sempre com instrução e colaboração por parte dos professores. No entanto, sabemos que isso nem sempre acontece devido a múltiplos fatores entre os quais as competências sociais e comportamentais necessárias para desenvolver as aprendizagens e atingir os objetivos propostos (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

A qualidade das relações estabelecidas entre crianças facilita o desenvolvimento de competências pessoais como a empatia, a assertividade, e o autocontrolo, adquirindo maior facilidade em cooperar, negociar, ouvir como manter regras e comportamentos adequados (Mota & Matos, 2008). As competências sociais traduzem uma aprendizagem de comportamentos socialmente aceites que permitem desenvolver relações positivas com adultos e o seu grupo de pares (Mota & Matos, 2008).

O défice no processo de socialização e aquisição das principais competências pessoais e sociais tem profundas consequências para o indivíduo, podendo, inclusive, comprometer o futuro desenvolvimento e ajustamento do sujeito, tanto a nível pessoal como social (Beauchamp & Anderson, 2010). A promoção de habilidades sociais no contexto escolar pode ser implementada através de programas formais estruturados para subgrupos de alunos fora da sala de aula ou conduzidos com a turma toda, integrados no currículo escolar.

Pretendeu-se com o presente estudo avaliar o efeito de um programa de promoção de competências sociais e analisar a correlação com as variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento, género, idade e realização escolar.

O presente estudo teve como objetivos:

- a) Verificar os efeitos da implementação de um programa de intervenção nas competências sociais e problemas de comportamento;
- b) desenvolver no grupo competências relacionadas com a cooperação, autoestima e partilha.

As variáveis em estudo são as Competências Sociais, os Problemas de Comportamento.

As hipóteses que se pretende analisar neste estudo são as seguintes:

Hipótese 1: Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de competências sociais apresentem melhoria nas habilidades sociais.

Hipótese 2: Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de competências sociais diminuam os seus problemas de comportamento.

Neste estudo, foi adotada uma metodologia de carácter quantitativo, correlacional e diferencial, procurando verificar associações entre as variáveis e diferenças intra-sujeitos a partir da implementação de um programa de intervenção nas competências sociais numa turma do 4.º ano, do 1.º CEB.

A abordagem quantitativa assenta na ideia que o conhecimento do que nos rodeia através do método científico, controlando e manipulando as variáveis pode interferir no objeto de estudo. Esta abordagem é observável, objetiva e mensurável, expressando a realidade (Silva, 2010). Num plano geral de investigação na área educativa, o objetivo central da pesquisa é encontrar e avaliar a intensidade de relações entre as variáveis. Deste modo, a procura de relações/associações entre as variáveis processa-se através de “métodos estatísticos que nos facultam

uma medida quantificada do grau de relação entre as variáveis, designado como coeficiente de correlação” (Coutinho, 2008). Numa investigação correlacional usam-se indicadores estatísticos para calcular a extensão da correlação entre as variáveis.

Os estudos pré-experimentais são uma variação dos estudos experimentais onde o controlo é menor, não estando presente o grupo de controlo, e os participantes não são distribuídos de modo aleatório pelo grupo (Ribeiro, 1999). Na maioria das vezes nos contextos socioeducativos não é possível a constituição de grupos aleatórios visto que muita pesquisa é realizada em sala de aula e os grupos são turmas formadas no início de cada ano letivo (caso do presente estudo), ficando de certa forma excluída a implementação de planos experimentais puros e verdadeiros (Mertens, 1998).

A avaliação da intervenção realizou-se em dois momentos: no início e fim da intervenção (pré-teste e pós-teste). De acordo com Almeida e Freire (2003), no decurso de uma investigação com estas características, estes dois momentos de avaliação servem para avaliar o efeito da intervenção ou de determinada variável independente.

2.2.PARTICIPANTES

A amostra é um subgrupo da população selecionado com o objetivo de obter informações sobre as características de uma determinada população. Este estudo utilizou uma amostra intencional e de conveniência, pois os participantes são alunos de uma turma específica, já constituída, que demonstram um baixo reportório de habilidades sociais e problemas de comportamento sinalizados pela professora titular de turma.

A amostra do estudo é constituída por 7 alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade. Dos 7 alunos, 5 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Nenhum apresenta qualquer incapacidade/deficiência.

2.3. INSTRUMENTOS

2.3.1. Escala de Avaliação da Competência Social (EACS)

O instrumento utilizado na presente investigação foi a Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores ECS K-6 (Lemos & Meneses, 2002), traduzido e adaptado do *Social Skills Rating System* (SSRS, Gresham & Elliott, 1990).

Lemos e Meneses (2002) pretenderam com o seu estudo adaptar o Sistema de Avaliação da Competência Social (SSRS) para a população portuguesa, de modo a ser utilizado na investigação e intervenção no contexto escolar. Assim, o SSRS, inicialmente desenvolvido por Gresham e Elliott (1990), é um sistema de avaliação constituído por diversas escalas de registo de comportamento. Trata-se de um instrumento que avalia vários aspetos da competência social que se encontram agrupados em duas escalas: as habilidades sociais e os problemas de comportamento. Este instrumento avalia também a competência académica, que tem sido destacada na literatura pelo papel que desempenha no processo de desadaptação social.

A escala ECS K-6 divide-se em duas partes: o questionário sociodemográfico e a segunda parte é constituída por 54 itens

estruturados em três subescalas: subescala de habilidades sociais (30 itens), subescala de problemas de comportamento (18 itens) e subescala de competência acadêmica (6 itens). O questionário sociodemográfico permite fazer a caracterização dos participantes em função do: gênero, idade, escolaridade, incapacidades/deficiência.

A subescala de habilidades sociais avalia três núcleos de comportamentos: a cooperação (10 itens), que inclui comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas; a asserção (10 itens), que avalia a frequência com que o aluno toma iniciativas como pedir informações ou apresentar-se e as suas respostas e reações aos outros; e o autocontrolo (10 itens), que avalia comportamentos como reagir adequadamente em situações de conflito, assumir compromissos e esperar pela sua vez. A subescala de problemas de comportamento avalia três tipos de problemas inadequados, sendo eles: problemas externalizados (6 itens) que avaliam a agressão física ou verbal, contestação, baixo controlo do comportamento próprio; problemas internalizados (6 itens) representados por indicadores de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, e a hiperatividade (6 itens) que inclui a agitação, excitação e reações impulsivas.

Trata-se de uma escala de tipo *Likert*, sendo que os 48 primeiros itens avaliam as dimensões Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento e são classificados de 0 a 2 (em que 0 significa que o comportamento nunca ocorre, 1 significa que o comportamento ocorre algumas vezes e 2 que o comportamento ocorre muitas vezes). Os itens que avaliam a dimensão de Competência Académica (itens 49-54) são classificados de 1 a 5 (em que o 1 indica o desempenho mais baixo ou menos favorável e o número 5 indica o desempenho mais elevado ou mais favorável).

Segundo Lemos e Meneses (2002), de acordo com os resultados dos estudos realizados de tradução e validação para a população portuguesa, pode-se concluir que as escalas de avaliação da competência social, nas

quais se engloba a referida escala, “são um instrumento válido, confiável e útil para uma caracterização detalhada e compreensiva da competência social em contexto escolar”.

No início da implementação do programa foi preenchido pela professora titular de turma a Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores (Lemos & Meneses, 2002) para cada aluno da turma, de modo a recolher informação acerca dos mesmos. No final da implementação do programa, as professoras repetiram o preenchimento da escala.

2.4. INTERVENÇÃO

Por tudo o que já foi descrito, posicionamos a nossa intervenção na abordagem multinível do decreto de lei 54/2018, nas medidas universais, alíneas **d) Promoção do comportamento pró-social** e **e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos**, por considerarmos que a falta de competências sociais para estar e relacionar – se em grupo, podem ter repercussões negativas para os alunos que a evidenciam, para quem com eles convive e para o professor que passa a despende de parte do tempo da lecionação com repreensões que retiram qualidade ao processo de ensino – aprendizagem.

O programa de promoção de competências sociais compreendeu oito sessões (Tabela 1), as quais decorreram entre os meses de setembro e outubro de 2019 e tiveram como objetivo geral:

a) Desenvolver habilidades de interação social necessárias para que o aluno chegue a estabelecer e manter relações interpessoais, regulando o seu comportamento.

Tabela 1. *Resumo do programa de intervenção*

Sessão		Objectivos
Sessão 1	<i>A tua cabeça é como o céu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar e nomear diversos sentimentos e a forma como esses sentimentos podem conduzir a diferentes comportamentos; • Apresentar a ideia de que a forma como pensamos afeta a forma como nos sentimos; • Apresentar às crianças a ideia de estabelecer objetivos regulares.
Sessão 2	<i>Pescadores de Nuvens</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a ideia de necessidade de preparação para desafios difíceis; • Relacionar a tomada de decisão com as emoções.
Sessão 3	<i>Hoje sinto – me...</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar a identificação de preocupações e inquietações e mostrar às crianças que podem desenvolver formas bem-sucedidas de lidar com elas; • Identificar os diversos elementos que contribuem para uma comunicação bem sucedida; • identificar as suas próprias forças e áreas que precisam de ser trabalhadas no âmbito da comunicação; • Explorar as várias maneiras que usamos para nos expressarmos.
Sessão 4	<i>Diz o que sentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar a automonitorização de sentimentos e pensamentos; • Ativar estratégias adequadas de regulação emocional.
Sessão 5	<i>O Lobo, o pato e o rato</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que há muitas maneiras diferentes de resolver problemas; • Explorar a ideia de que os problemas têm diferentes dimensões; • identificar as competências de resolução de problemas que já possuem.

Sessão 6	<i>O Lobo, o pato e o rato (Julgamento do Lobo)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover formas assertivas de comunicação e resolução de conflitos.
Sessão 7	<i>Pó de Estrela</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a ideia de que a mudança é possível; • Identificar recursos de autoajuda.
Sessão 8	<i>O Paraíso são os outros</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer o espírito de grupo; • Explorar as várias maneiras que usamos para nos expressarmos.

Todas as actividades tiveram como ponto de partida histórias escolhidas mediante os objectivos que se pretendiam trabalhar em cada sessão e que iam de encontro às áreas que precisavam ser trabalhadas pelo grupo.

2.5. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada através dos procedimentos quantitativos. Na análise quantitativa, os dados foram tratados com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), sendo construída uma base de dados. De acordo com Pereira e Patrício (2013) o SPSS trata-se de uma poderosa ferramenta informática que permite a realização de cálculos complexos, mediante a utilização de testes estatísticos adequados ao estudo em causa.

A análise dos dados procurou examinar os efeitos do programa nas dimensões das três escalas de competência social (Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica) estipuladas no modelo dos autores.

Apresentamos de seguida os resultados do estudo realizado com o objectivo de avaliar os efeitos de um programa de intervenção promotor

de competências sociais. A Escala de Competências Sociais K-6: Forma para Professores ECS K-6 (Anexo A) foi preenchida por um professor com grande conhecimento dos alunos que acompanhou a implementação da intervenção. O instrumento foi aplicado no início e no final da intervenção.

Os resultados qualitativos relacionados com as mostras de trabalho e avaliação de cada uma das sessões revelou tendência para melhoria ao nível das habilidades sociais e redução dos problemas de comportamento.

A Tabela 2 mostra que a média das pontuações na subescala de habilidades sociais foi superior no final do programa, sugerindo que os alunos intervencionados apresentam mais competências sociais relacionadas com:

1. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os colegas.

4. Em situações de conflito é capaz de modificar os seus pontos de vista de modo a chegar a acordo

7. Convida os colegas para atividade

12. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os adultos

13. Aceita bem as críticas

14. Inicia conversas com os colegas

15. Quando tem de esperar pela ajuda do professor ocupa esse tempo de forma adequada

16. Realiza os trabalhos escolares de forma cuidada

18. Nos trabalhos de grupo, aceita as ideias dos colegas

19. Faz apreciações positivas aos colegas

22. Colabora com os colegas sem ser preciso insistir

Tabela 2. *Estatística descritiva das Habilidade sociais antes e após o programa de intervenção*

	<i>Pré M Hsociais</i>	<i>Pós M Hsociais</i>
N válido	7	7
Média	1.44	1.51
Erro desvio	0.37	0.38

Relativamente aos problemas de comportamentos (Tabela 3), os resultados demonstram que a média das pontuações foi inferior no final do programa indicando que as dificuldades comportamentais dos alunos, designadamente a autoestima, situações de ameaça a colegas, isolamento, incapacidade de se controlar quando confrontados pelo adulto/colega e impulsividade foram diminuindo durante a intervenção.

Tabela 3. *Estatística descritiva dos problemas de comportamento antes e após o programa de intervenção*

	<i>Pré M Comportamento</i>	<i>Pós M Comportamento</i>
N válido	7	7
Média	0.48	0.38
Erro desvio	0.28	0.20

De salientar que, no decorrer das sessões, o grupo reagiu de forma diferente conforme os grupos de trabalho. Ainda assim, tratando – se de um grupo difícil, as mostras de trabalho sugerem melhoria ao nível das habilidades sociais e redução dos problemas de comportamento.

Verificou – se que existiu uma maior tendência para a partilha de ideias, sem que as mesmas fossem impostas, o reforço positivo como incentivo ao outro e um maior cuidado em prestar auxílio quando as dificuldades na realização da tarefa surgiam.

No que se refere à adequação do comportamento de forma a emitir respostas assertivas, destacamos a identificação da atitude mais adequada perante situações que apelam à opção por um comportamento mais fácil como o mais adequado, logo mais gratificante.

No entanto, verificou – se que o comportamento/actuação dos alunos variava consoante os pares. Tal pode dever – se a factores emocionais como a necessidade de pertença ao grupo ou ao grau de proximidade da relação existente entre os pares. De acordo com Casares (2000; 2009) na infância, a aprendizagem das competências associadas à interação social, entre outros mecanismos, ocorre através da aprendizagem verbal e da observação. Na aprendizagem por observação, os comportamentos são aprendidos mediante a exposição a modelos significativos, sendo assimilados os comportamentos que provocam bem-estar e evitados os comportamentos alvo de punição (Casares, 2000; 2009). Neste sentido, observou-se nas respostas dadas pelos participantes no decorrer das sessões, a partir das situações apresentadas nas diferentes histórias, a valorização de características associadas ao comportamento e atitudes adequados.

2.6. **DISCUSSÃO**

Os objectivos e os resultados obtidos com a escala aplicada demonstram a tendência para melhoria ao nível das habilidades sociais e redução dos problemas de comportamento.

Tal como referem McGrath e Noble (2010), a implementação de programas no contexto de sala de aula é um factor importante, visto proporcionar maior probabilidade de generalização e manutenção das competências trabalhadas.

No entanto, não podemos ser indiferentes a algumas limitações da intervenção. Salienta-se a curta duração do programa de intervenção, que limitou a abordagem de cada tema a uma única sessão. Este facto não proporcionou a oportunidade de uma intervenção mais extensiva no comportamento interpessoal das crianças, que resultasse em alterações mais expressivas nos padrões de comportamentos existentes.

Uma das limitações deste estudo diz respeito ao reduzido tamanho da amostra.

Tal como refere Casares (2009) uma das implicações deste tipo de aprendizagem é que requer tempo para se proceder ao conhecimento de si mesmo e dos outros, e ao desenvolvimento de determinados comportamentos, habilidades e estratégias a pôr em prática para se relacionar com os outros. Será, então, interessante que em estudos futuros se ensaiem iniciativas com maior duração no tempo.

CONCLUSÃO

A presente investigação surgiu da preocupação com a realidade escolar atual, que tem tido como princípio orientador, por parte da comunidade educativa e dos pais/encarregados de educação, a “construção de um clima escolar em que todos se sintam seguros e confiantes, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, onde haja espaço para ensinar e para aprender (...)” (Freire, Simão & Ferreira, 2006).

Sabemos que o conhecimento que é adquirido gradualmente no percurso académico dos alunos não pode ser orientado apenas para as aprendizagens do domínio cognitivo. Deve, também, direcionar – se para a aquisição e desenvolvimento de competências a nível pessoal, emocional e social. Devidamente trabalhadas, estas competências podem ser úteis na promoção e prevenção de diversas problemáticas (Amado & Freire, 2009; Bandeira, Prette, & Prette, 2006; Caldeira, 2007; Lopes et al., 2006).

Fator essencial no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança são as relações entre pares, uma vez que se desenvolvem em contextos ricos e propícios à aquisição e aprendizagem social, através do respeito mútuo, da compreensão, tolerância, amizade, solidariedade e cooperação (Alves, 2006).

É benéfico dotar as crianças de competências necessárias para evitar conflitos e/ou para fornecer mecanismos de resolução de problemas e espírito de entajuda. Neste sentido, surge o reforço da importância da prevenção de certas problemáticas através da promoção de competências sociais (Amado & Freire, 2009; Caldeira, 2007).

De acordo com a revisão da literatura efetuada, a competência social desenvolve-se em interação com os outros, por exemplo, com os pares na escola, já que é o espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo.

No final desta intervenção, pudemos perceber a importância da pertença a um grupo, mas também a necessidade de regular comportamentos que muitas

vezes conduzem a conflitos interpessoais e a urgência de encontrar estratégias adequadas que possam prevenir a sua ocorrência.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amado, J. D., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. R. S. (2007b). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus editora.
- Almeida, A. C. & Branco, A. V. (2012) *Efeitos da Formação em Educação Emocional nas competências emocionais de professores*. I Congresso de Inteligência Emocional e Educação: Investigar e Intervir para Mudar.
- Almeida, J. (2007a). "O Estatuto das Paixões segundo Aristóteles". *Polymatheia- Revista de Filosofia*. Fortaleza. Vol. III, nº 3, pp:31-42.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (3ª ed.)*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidade psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante [Versão eletrónica]. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 401-419.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. D. (2006). *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos em Psicologia*, 11 (2), 199-208.

- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 541-549.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10 (1), 53-62.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11 (2), 199-208.
- Bardin, L.. (2013). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Análise de conteúdo. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Casares, M. I. M. (Dir.) (2004). *Ni sumisas ni dominantes: los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Casares, M. I. (2009a). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Casel Guide – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chigago, KSA-Plus Communications, Inc.

- Coelho, L. V. M. (2012). Competência Emocional em Professores. Contributos da Psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde mental*. Nº 8. Pp. 16-24.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Jardim, M. J. A. (2007) *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Macedo, R., & Bonfim, M. (2009). Violências nas Escolas. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 605-618. Pontifícia: Universidade Católica do Paraná.
- Martins, M. S. A. (2012). *“À Descoberta...” Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- McGrath, H. & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: research to practice [Versão eletrónica]. *Educational & Child Psychology*, 27 (1), 79-90.
- Mello, T. & Rubio, J. A. (2013). A importância da Afetividade na relação professor/ aluno no processo de ensino/ aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrónica. Saberes da Educação*. Volume 4. Nº1. Pp. 1-11.
- Neves, J., Garrido, M. & Simões, E. (2006). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: teoria e prática*. Lisboa: Edições Síliba.
- Noveli, P. (1997). “The classroom as a space for communication: Reflections on the theme”. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*. v.1, nº. 1. Pp. 43-50.
- Nunes, L. M. (2011). *Prevenção da indisciplina em sala de aula: uma proposta de intervenção no âmbito da assertividade*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

- Oliveira, M. L. R. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto de formação contínua*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Paiva, M., & Lourenço, O. (2010). Comportamentos Disruptivos e Sucesso Académico: A Importância de Variáveis Psicológicas e de Ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (2), 18-31.
- Pereira, A. & Patrício, T. (2013) *SPSS: guia prático de utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia* (8ª ed.). Lisboa: Edições Síliba.
- Raimundo, R. (2012). *Devagar se vai ao longe: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócio emocionais em crianças*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Watson, J. B. (1997). *Behaviorism. With a new introduction by Gregory A. Kimble*. Mishawaka: Better World Books.

ANEXOS

ANEXO A | ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS K-6: FORMA PARA PROFESSORES ECS K-6

Escala de Competências Sociais K-6 (Versão para Professores)

Autores originais: (Gresham & Elliott, 1990); **versão adaptada:** (Lemos & Meneses, 2002)

Instruções: Esta escala pretende avaliar a **frequência** com que o aluno apresenta determinadas competências sociais e a **importância** dessas competências para o sucesso na *sua* sala de aula. Pedimos-lhe também que avalie os problemas de comportamento e a competência académica do aluno.

Dados relativos ao Aluno

Nome: _____

Data de hoje ____/____/____

Ano de escolaridade _____ Data de nascimento: ____/____/____ (Dia Mês Ano)

Sexo: Feminino Masculino

O aluno apresenta alguma incapacidade/deficiência:

Sim Não

Se o aluno revela alguma incapacidade/problema:

Dificuldades de aprendizagem Deficiência mental

Problemas de comportamento

Outra incapacidade/problema (especifique) _____

Habilidades Sociais	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os colegas.	0	1	2
2. Espontaneamente toma a iniciativa de estabelecer contactos com novas pessoas	0	1	2
3. Questiona, adequadamente, regras que lhe parecem ser injustas	0	1	2
4. Em situações de conflito é capaz de modificar os seus pontos de vista de modo a chegar a acordo	0	1	2
5. Reage de forma adequada à pressão dos colegas	0	1	2
6. Em circunstâncias apropriadas revela aspetos positivos de si próprio/a	0	1	2
7. Convida os colegas para atividade	0	1	2
8. Ocupa o seu tempo de livre de forma aceitável	0	1	2
9. Termina as tarefas de sala de aula a tempo	0	1	2
10. Faz amigos facilmente	0	1	2
11. Quando os colegas implicam com ele/a reage adequadamente	0	1	2
12. Controla o seu temperamento em situações de conflito com os adultos	0	1	2
13. Aceita bem as críticas	0	1	2
14. Inicia conversas com os colegas	0	1	2

15.Quando tem de esperar pela ajuda do professor ocupa esse tempo de forma adequada	0	1	2
16.Realiza os trabalhos escolares de forma cuidada	0	1	2
17.Quando acha que o professor foi injusto com ele/a, diz-lho de forma adequada	0	1	2
18.Nos trabalhos de grupo, aceita as ideias dos colegas	0	1	2
19.Faz apreciações positivas aos colegas	0	1	2
20.Segue as orientações do professor	0	1	2
21.Arruma os seus materiais e equipamentos escolares	0	1	2
22.Colabora com os colegas sem ser preciso insistir	0	1	2
23.Oferece-se para ajudar os colegas nas tarefas de sala de aula	0	1	2
24.Por si próprio/a integra-se em atividades que estão a decorrer ou em grupos já formados	0	1	2
25.Reage de forma apropriada quando empurrado/a ou agredido/a por outras crianças	0	1	2
26.Quando está a fazer um trabalho na sala de aula concentra-se, não se distrai com os colegas	0	1	2
27.Mantém a carteira limpa e arrumada, sem ser preciso que lhe lembrem	0	1	2
28.Cumprir as instruções do professor	0	1	2
29.Segue facilmente as transições de uma atividade para outra na sala de aula	0	1	2
30.Dá-se bem com diferentes pessoas	0	1	2

Problemas de Comportamento	Frequência		
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
31. Luta com os colegas	0	1	2
32. Tem baixa autoestima	0	1	2
33. Ameaça e goza os colegas	0	1	2
34. Isola-se	0	1	2
35. Distrai-se facilmente	0	1	2
36. Interrompe a conversa dos colegas	0	1	2
37. Perturba as atividades	0	1	2
38. Mostra ansiedade quando está com um grupo de crianças	0	1	2
39. Embarça-se facilmente	0	1	2
40. Não ouve o que os outros dizem	0	1	2
41. Discute com os colegas	0	1	2
42. Responde aos adultos quando é corrigido/a	0	1	2
43. Zanga-se com facilidade	0	1	2
44. Tem mudanças repentinas de temperamento	0	1	2
45. Gosta de estar sozinho/a	0	1	2
46. Mostra-se triste ou deprimido/a	0	1	2
47. Age de modo impulsivo	0	1	2
48. Mostra-se inquieto/a ou mexe-se excessivamente	0	1	2

Nos próximos itens pede-se a sua apreciação em relação aos comportamentos académicos ou de aprendizagem do aluno, observados na sala de aula. Compare-o com os colegas da sua sala de aula.

Utilize a escala de **1 a 5**, assinalando o número que melhor represente a sua avaliação. O número 1 indica o desempenho mais baixo ou menos favorável e o número 5 indica o desempenho mais elevado ou mais favorável.

Competência Académica					
49. Comparado com os colegas de turma o desempenho académico global deste/a aluno/a é	1	2	3	4	5
50. Em Português como é que este/a aluno/a se situa em relação aos colegas?	1	2	3	4	5
51. Na Matemática, como é que este/a aluno/a se situa em relação aos colegas?	1	2	3	4	5
52. Relativamente ao que seria de esperar neste ano de escolaridade, a aptidão para Português deste/a aluno/a é	1	2	3	4	5
53. Relativamente ao que seria de esperar neste ano de escolaridade, a aptidão para a Matemática deste/a aluno/a é	1	2	3	4	5
54. Comparado com os colegas de turma o funcionamento intelectual deste/a aluno/a é	1	2	3	4	5

NM