



Orientação

## ÍNDICE

### INTRODUÇÃO

#### PARTE UM \_\_\_\_\_ 5

##### 1. FATORES DE RISCO E RESILIÊNCIA \_\_\_\_\_ 5

##### 2. PSICOLOGIA POSITIVA \_\_\_\_\_ 7

##### 3. VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA E INSUCESSO ESCOLAR \_\_\_\_\_ 8

##### 4. SISTEMAS E ESTRATÉGIAS DISCIPLINARES DE PREVENÇÃO: PBIS \_\_\_\_\_ 9

###### 4.1. Nível Um \_\_\_\_\_ 15

###### 4.2. Nível Dois \_\_\_\_\_ 17

###### 4.2.1. Seleção \_\_\_\_\_ 19

###### 4.2.2. Intervenção – Critérios de elaboração \_\_\_\_\_ 19

###### 4.2.3. Intervenção – Implementação \_\_\_\_\_ 20

###### 4.3. Nível Três \_\_\_\_\_ 20

###### 4.3.1. Seleção \_\_\_\_\_ 21

###### 4.3.2. Intervenção – Implementação \_\_\_\_\_ 22

#### SÍNTESE \_\_\_\_\_ 23

#### PARTE DOIS \_\_\_\_\_ 25

### INTRODUÇÃO

##### 1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO – Estudo de caso \_\_\_\_\_ 26

##### 2. APRESENTAÇÃO PRELIMINAR \_\_\_\_\_ 28

##### 3. ESTUDO 1- INTERVENÇÃO DE NÍVEL TRÊS \_\_\_\_\_ 30

###### 3.1. Método \_\_\_\_\_ 30

###### 3.1.1. Participantes e contextos \_\_\_\_\_ 30

|           |                                             |           |
|-----------|---------------------------------------------|-----------|
| 3.1.2.    | Instrumentos                                | 31        |
| 3.1.3.    | Procedimentos                               | 31        |
| 3.1.4.    | Implementação – Plano de intervenção        | 32        |
| 3.1.5.    | Resultados                                  | 35        |
| <b>4.</b> | <b>ESTUDO 2- INTERVENÇÃO DE NÍVEL 2</b>     | <b>41</b> |
| 4.1.      | Método                                      | 41        |
| 4.1.1.    | Participantes e contextos                   | 41        |
| 4.1.2.    | Instrumentos                                | 43        |
| 4.1.3.    | Procedimentos                               | 44        |
| 4.1.4.    | Implementação                               | 45        |
| 4.1.5.    | Resultados                                  | 47        |
| <b>5.</b> | <b>CONCLUSÃO – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> | <b>50</b> |
|           | <b>BIBLIOGRAFIA</b>                         | <b>54</b> |
|           | <b>ANEXOS</b>                               |           |

## INTRODUÇÃO

Os primeiros anos da adolescência são apontados como particularmente críticos, onde grande número de alunos se envolve em alguma forma de comportamento problemático, influenciando-se entre si numa espécie de cultura jovem de negativismo académico, colocando em risco o seu percurso académico, ou mesmo perturbando o normal funcionamento da instituição escolar (Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999). De facto, a prevalência dos problemas de comportamento aumenta dramaticamente na adolescência (Sapientza & Pedromônico, 2005), enquanto será relativamente rara nas faixas etárias anteriores (Simons-Morton et al. 1999). Enquanto na infância há correlações mais fortes entre insucesso escolar, a desatenção e a hiperatividade do que com a agressividade, na adolescência o comportamento antissocial e a delinquência associam-se frequentemente ao fraco desempenho académico. (Hinshaw, 1992).

Ao comportamento problemático na adolescência associam-se frequentemente o uso de drogas, o mau comportamento escolar e a delinquência (Simons-Morton et al. 1999), assim como a um conjunto de implicações sociais e para a saúde, nomeadamente o insucesso escolar, problemas com a justiça, gravidez, doenças transmitidas sexualmente, lesões graves ou mesmo a morte.

É também absolutamente consensual e comprovado que uma relação positiva e os laços sociais criados com a instituição escolar neste período desenvolvimental fomentam um bom desempenho académico e contribuem para refrear a indisciplina e outros comportamentos antissociais (Simons-Morton et al. 1999).

O presente trabalho tem como objetivo focar os principais aspetos envolvidos na problemática da violência e da indisciplina em contexto escolar, assim como apresentar uma possível solução comprovadamente eficaz para melhorar a forma como as instituições educativas lidam com a mesma.

Na revisão da literatura foi feita uma abordagem aos temas nucleares, destacando os fatores de risco tradicionalmente associados ao desenvolvimento de patologias comportamentais na infância e adolescência, para a prevenção e tratamento das quais a psicologia tem contribuído. A atenção dada ao fenómeno do comportamento resiliente, ou a capacidade de resistir às adversidades, deu início não só a uma nova área de estudos, mas sobretudo fez surgir um novo paradigma pela ativação das atenções para uma perspetiva focada nos aspetos positivos que proporcionam aos indivíduos ou grupos de indivíduos - como instituições e empresas – a superação das dificuldades, ao invés de exclusiva e exaustivamente dirigir os seus esforços para as patologias e para a compreensão retrospectiva das suas causas. A psicologia positiva veio trazer o papel de suplementação e contribuir para a criação de suportes e mecanismos de defesa e de prevenção, instrumentos de luta contra as adversidades utilizados a nível pessoal ou institucional. É “aos ombros de gigantes” que neste momento podemos utilizar as ferramentas criadas, testadas e comprovadamente eficazes, como o *Positive Behavior Intervention System* (PBIS), para criar condições sistémicas que previnam, evitem ou minimizem problemas como a indisciplina e a violência em contexto escolar. É apresentado também este sistema e os traços gerais do seu funcionamento, assim como os dados que dão conta das evidências da eficiência da sua implementação para a resolução dos problemas de comportamento nas escolas.

Na segunda parte do trabalho descrevo dois estudos diferentes e complementares que foram conduzidos no âmbito do presente projeto de investigação. Com base nos princípios da psicologia positiva e estratégias previstas no referido sistema PBIS, estas intervenções para modificação comportamental tiveram como população-alvo jovens adolescentes com problemas de comportamento, indisciplina e violência, em risco de exclusão. Pretende-se que os resultados confirmem o potencial da aplicação do sistema no contexto educativo português para a resolução dos problemas de indisciplina na escola pública, que tanto preocupam a comunidade educativa como a sociedade em geral.

## **PARTE UM**

### **1. FATORES DE RISCO E RESILIÊNCIA**

Quando pensamos em problemas de comportamento, quase inevitavelmente, somos levados a pensar sobre a sua origem. Neste capítulo, pretende-se destacar, numa perspetiva dualista, os dois pólos aglutinadores de interesse na matéria em questão: fatores de risco e fatores protetores no decorrer do desenvolvimento humano, particularmente no percurso escolar/educativo. Os estudos mostram correlações significativas entre competência social e competência académica, sendo este um considerado um indicador do funcionamento social adaptado e da adaptação comportamental mais vasta (Lemos & Meneses, 2002).

Fracas competências sociais ou a perceção de uma parca competência social, o baixo desempenho académico e pouca orientação parental têm sido apontados como fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento (Simons-Morton et al). O baixo nível socioeconómico, as adversidades familiares, fatores genéticos e atrasos no desenvolvimento da linguagem ou neurológico são explorados como possíveis fatores subjacentes. (Hinshaw, 1992). A relação com os pares pode ser tanto um fator protetor como de risco, pois na adolescência é comum a imitação dos comportamentos do grupo de amigos (Simons-Morton et al).

Os estudos focalizados em fatores preditivos de problemas de comportamento assumiram inicialmente uma metodologia retrospectiva, ou seja, procuravam no passado de indivíduos que já apresentavam patologias a explicação para o desenvolvimento das mesmas. Sob esta perspetiva realizaram-se inúmeros estudos sobre fatores de risco, sendo que alguns dos estudos longitudinais subsequentes levaram a que se verificasse que alguns indivíduos, ainda que expostos a condições extremamente adversas, pareciam invulneráveis e permaneciam saudáveis (Brandão, 2011). O termo inicialmente usado de invulnerabilidade evoluiu posteriormente para uma designação inspirada na Física, a resiliência. Nas ciências exatas, a resiliência

integra os estudos sobre resistência dos materiais, servindo para físicos e engenheiros calcularem “a quantidade máxima de energia que um dado material pode absorver ao ser submetido a determinado impacto, deformando-se sem se romper e voltando posteriormente à forma primitiva” (Brandão, Mahfoud, Gianordoli-Nascimento, 2011, p.264). A analogia com a psicologia é óbvia e traduzem-se os estudos da transfiguração do conceito físico para esta característica positiva humana, numa mudança de paradigma na psicologia: a transferência de enfoque para o estudo dos fatores protetores, rompendo com a exclusiva atenção historicamente dada à abordagem centrada na doença e nos sintomas patológicos (Brandão et al, 2011). A diferença fundamental entre os dois paradigmas será, então, a natureza negativa ou positiva que cada um focaliza. No entanto, na abordagem da resiliência, ambas as dimensões são equacionadas no estudo do desenvolvimento e do impacto que ambos os fatores actuam neste. A origem destes estudos é norte-americana e anglo-saxónica, na passagem da década de 70 para 80 no século XX. No entanto, pesquisadores de todo o mundo apropriaram-se do termo e desdobraram-se em perspectivas e correntes (Brandão et al, 2011). Centrando as atenções mais em factores individuais, ambientais, sociais ou comunitários, o denominador comum define o que mais tarde deu origem a um importante novo campo de estudos da psicologia contemporânea, a psicologia positiva, e que se baseará numa procura de uma maior compreensão dos fatores envolvidos na condição humana perante as adversidades.

O desenvolvimento de uma criança é fortemente influenciado por fatores de risco e fatores protetores. Os factores de risco podem conduzir a resultados lamentáveis para a sua qualidade de vida. Por outro lado, os fatores protetores são aquelas influências que moldam o desenvolvimento positivamente ou, pelo menos, servem para minimizar ou reduzir o impacto dos factores de risco (Walker, 2002).

As escolas são ambientes de relevo nas quais todos os intervenientes têm oportunidade de aprender, ensinar e crescer, pois é nelas que passam a maior parte do seu tempo. Há, no seu quotidiano, potencialmente, inúmeras oportunidades

regularmente para que se usufruir de modelos positivos de adultos e pares, para se obter sucesso acadêmico e social e para que de uma troca social se criem relações duradouras entre pares e com adultos (Sugai, 1999). Tanto o papel expectável das escolas como o objetivo dos programas de intervenção é, particularmente nas áreas do ajustamento escolar e sucesso acadêmico, tentar contrabalançar os efeitos negativos dos fatores de risco com o incremento de fatores protetores tais como os domínios de orientação e apoio sócio emocional e acadêmico (Walker, 2002; Sugai, 1999). Como parte deste processo, é crucial que se inclua uma análise que preveja ambos os fatores de risco e os protetores que possam estar a ocorrer na vida de uma criança em situação potencialmente vulnerável, o mais precocemente possível, preferencialmente à entrada da escola/ensino público e especialmente para aquelas crianças que desde cedo são referenciadas para avaliação ou assistência especializada.

## **2. PSICOLOGIA POSITIVA**

O surgimento deste novo movimento na Psicologia é atribuído a *Seligman*, que, assumindo em 1998 a presidência da “*American Psychological Association*”, dá o impulso necessário a uma nova proposta científica que visa, numa perspetiva preventiva, abordar as potencialidades e virtudes humanas. Os estudos devem focar-se nas condições e processos que contribuem para a prosperidade dos indivíduos e das comunidades, numa promessa de melhoria da qualidade de vida individual e de prevenção das patologias (Paludo, Koller, 2007). Contrariamente ao que historicamente a Psicologia fazia enquanto ciência, dedicando-se a investigar patologias, o novo foco estuda as emoções positivas, ocupa-se do carácter positivo e de instituições positivas. A revista “*American Psychology*” publica em 2000 uma edição especial sobre este novo ramo de estudos e reconhece a importância do desenvolvimento de estudos sobre as forças e as potencialidades humanas, em detrimento da concentração tradicional de esforços em torno das emoções

negativas, tão frequentes, quanto abundantes. Na verdade, aquilo que se verificou foi a evidência da incompletude de um tratamento psicológico que perspective apenas a reparação e que se foque, a par com a medicina, nas doenças e fraquezas, em vez de ajudar a cultivar e a potenciar o que há de melhor em cada indivíduo. Para Seligman, Steen, Park e Peterson (2005) o objectivo principal dos achados das pesquisas em Psicologia Positiva é de suplementar e não o de remover ou substituir o que se conhece sobre sofrimento, fraquezas e desordens humanas.

### **3. VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA E INSUCESSO ESCOLAR**

Perante a evidência da existência de grande número de casos de indisciplina na escola pública, sejam comportamentos perturbadores na sala de aula, vandalismo, bullying ou violência, torna-se imprescindível que se tomem medidas disciplinares eficazes, uma vez que as políticas punitivas não só não têm tido resultados positivos como tendem a manter ou a agravar os comportamentos problemáticos.

Desde os anos 90 que nos EUA a violência é assumidamente uma preocupação social constante e de carácter prioritário. Em 1992, Everett Koop e seus associados médicos declaram a violência interpessoal como o maior problema de saúde pública do país. Os números sugerem-no mesmo como o mais violento país desenvolvido do mundo (Walker & Shinn, 2002).

As mudanças na sociedade que ocorreram nas últimas décadas e a atenção dada pelos média aos inúmeros casos de violência subsequentes são apontados como os principais agentes de uma dessensibilização e aceitação casual das formas de violência entre crianças e jovens, especialmente entre aqueles que provêm de meios considerados de risco. Esta tendência representa, segundo Walker e Schinn (2002), as lamentáveis transformações sociais, nas quais gravosas formas de conflitos interpessoais, comportamento autodestrutivo e violações dos códigos de conduta têm surgido tanto na infância como na juventude. Outras áreas menos visíveis em

que ocorreram mudanças negativas têm a ver com valores e crenças nas relações interpessoais diárias, que revelam desfragmentação social e incivilidade nas interações rotineiras uns com os outros. Este comportamento nas gerações adultas providencia um mau exemplo para as crianças e constituem práticas de sociabilização não saudáveis que se refletem previsivelmente nos valores, atitudes e no seu comportamento perante os outros.

Perante uma iliteracia crescente, torna-se cada vez mais premente o reconhecimento de que os problemas de comportamento e o fraco desempenho académico não são questões isoladas, mas sim interligadas. Estudos que dirijam estratégias preventivas focadas especificamente para uma das áreas, tendem a ter efeitos positivos indiretamente na outra área (e.g. Walker e Shinn 2002), evidência mais do que suficiente para servir de base à resolução destas questões, tão problemáticas quanto comuns e desejavelmente minimizadas.

### **3. SISTEMAS E ESTRATÉGIAS DISCIPLINARES DE PREVENÇÃO: PBIS**

A preocupação sobre a indisciplina escolar produziu inicialmente inúmeras intervenções e programas focados na prevenção e na melhoria do carácter e no desenvolvimento moral, na promoção de competências sociais exemplares, na redução dos comportamentos antissociais e no fortalecimento das competências académicas. Infelizmente, a maioria falhou os objetivos por limitações conceptuais, pois não se basearam em dados empíricos, tendo fracos ou nulos resultados positivos.

Mais tarde, uma “segunda geração” de estudos identificou uma série de estratégias baseadas em evidências e que se revelaram eficazes em intervenções escolares. Da meta análise de centenas de estudos relacionados com disciplina escolar e comportamento desafiante revelaram-se três abordagens com grande impacto positivo: treino de competências sociais, intervenção comportamental ao

nível sistêmico e alterações ao currículo acadêmico (Gottfredson, 1997; Lipsey, 1991).

A intervenção comportamental ao nível sistêmico efetuada nas escolas incorpora os princípios do Suporte de Comportamento Positivo (PBS: *positive behavior support*), “uma abordagem sistemática e proativa para promover comportamentos adaptativos e reduzir comportamentos que interfiram com a participação significativa na comunidade e com as relações sociais” (Bui, Quirk & Almazan, 2010). Estes princípios, desenhados primeiramente para pessoas com incapacidades que apresentassem desafios comportamentais, foram refinados para serem aplicados a toda a instituição escolar, para operar uma mudança global nas práticas escolares, com o intuito de reduzir as participações disciplinares, suspensões, expulsões e o abandono escolar antes da escolaridade obrigatória. Nascido da junção de uma prática científica de análise de comportamento aplicada, de perspectivas de mudança sistêmica, do movimento inclusivo e dos valores dos planos centrados na pessoa (PCP), o PBS e suas estratégias apoiam-se em resultados válidos, ciências comportamentalistas e biomédicas, procedimentos empiricamente validados e mudança sistêmica para incrementar a qualidade de vida individual, prevenir e/ou remediar comportamentos problemáticos. Apoando-se em conhecimento cientificamente válido acerca do comportamento e na crença fundamental de que este é uma forma de expressão humana, que veicula uma mensagem ou significado, faz emergir três categorias-chave para a promoção da mudança para um comportamento positivo: formas de prevenir a necessidade do comportamento problemático, planos para o ensino de novas competências e mudança da forma como as pessoas respondem a esse comportamento.

A diferença dos modelos de três níveis de RTI (*response to intervention*) é o foco não só na remediação, mas também na prevenção (McIntosh et al. 2009). O que distingue a abordagem PBS para toda a escola (mais comumente conhecida por PBIS, *Positive Behavioral Interventions and Supports*) das políticas disciplinares tradicionais é a ênfase na prevenção dos comportamentos problemáticos através do

ajuste e reajuste do ambiente escolar, inclusivamente intervindo na forma como o pessoal interage com os estudantes, sendo sempre um trabalho de equipa (Bui, Quirk, Alamazon, 2010). Também ao contrário dos anteriores modelos de elegibilidade em Educação Especial, que se apoiavam nos resultados de medidas estandarizadas de cognição e aproveitamento escolar, este modelo de três níveis de RTI apoia-se na monitorização continuada do progresso dos alunos, providenciando múltiplos níveis e soluções diferenciadas de intervenção (McIntosh, Campbell, Carter, Dickey, 2009). Então, um contínuo de suportes variados desde as estratégias universais às altamente estruturadas e individualizadas serve as necessidades de prevenção de comportamentos para todos os alunos da escola e também para aqueles que demonstram comprometimento severo nas suas competências.

Em 2006, o “*Michigan State Board of Education*” adota formalmente o PBS na sua política educativa para todas as escolas do distrito, afirmando que os princípios universais da educação refletem a crença em que cada pessoa não só é merecedora como necessita efetivamente de uma comunidade escolar positiva, preocupada e acolhedora, que valorize a diversidade e que providencie um sistema compreensivo e de apoio individual, desde o nascimento até à maioridade. Uma política desta natureza deve, pois, incorporar a demonstração e o ensino de comportamentos sociais positivos e proativos em todos os ambientes escolares. Tanto individualmente como ao nível de toda a escola, é avaliada a aprendizagem e os problemas de comportamento de uma forma compreensiva, pois uma avaliação funcional da aprendizagem e dos desafios comportamentais estão imbricados a uma intervenção que se foca essencialmente na construção de competências. Afirma ainda o documento de referência emitido a 12 de setembro de 2006 pelo estado do Michigan que “as intervenções de caráter positivo que se apoiem no comportamento adaptativo e prosocial e que se construa sobre as forças dos estudantes conduzem a uma melhoria do ambiente de aprendizagem” (School-wide Positive Behavioral Interventions & Supports, Implementation Guide, 2010, p. 49).

O sistema PBS escolar é a aplicação de recursos científicos num cenário escolar global que proporciona aos estudantes o acesso às intervenções instrucionais e comportamentais mais eficazes para prevenir ou modificar padrões de comportamento problemáticos (Bui, Quirk & Almazan, 2010) e, apesar de ter como objetivo primordial a prevenção e a implementação de práticas preventivas dirigidas a toda a população escolar, o modelo PBIS também inclui a elaboração de planos de suporte individuais para modificação de comportamento (Luiselli et al. 2005 ), pois a sua abordagem prevê vários níveis de intervenções comportamentais e académicas, num contínuo crescente de intensidade proporcional à do problema (Bui et al. 2010).

O PBS providencia um quadro operacional para atingir resultados objectivamente (e.g. Luiselli, Putnam,& Sunderland, 2002). Porque mais importante do que um currículo, integração ou prática é um quadro de tomadas de decisão que guie a seleção, integração e implementação das melhores práticas académicas para cada contexto, que sejam baseadas em evidências e práticas comportamentais que melhorem efetivamente os importantes resultados académicos e o comportamento de todos os alunos<sup>1</sup>. O processo de tomada de decisão de um plano PBS é, pois, baseado em análise de dados, o que guia a avaliação das necessidades efetivas dos alunos e providencia níveis adicionais de apoio para os estudantes que o necessitem.

Em linguagem de Saúde Pública, as intervenções planeadas para evitar que emerjam problemas diz-se que têm objetivos e resultados preventivos primários. Em oposição, as intervenções direcionadas para reverter ou impedir consequências negativas por exposição a fatores de risco são tidas como contendo objetivos e resultados secundários. Por fim, as estratégias de intervenção que reduzem, em vez de reverter, os danos entre os indivíduos mais severamente afetados, são conhecidos como abordagens preventivas terciárias (Walker & Shinn, 2002). O PBIS comporta

---

<sup>1</sup> [http://www.pbis.org/school/what is swpbs.aspx](http://www.pbis.org/school/what%20is%20swpbs.aspx)

igualmente os três níveis: primário ou universal (nível um), secundário (nível dois) e terciário (nível três) e que normalmente se representa num esquema de pirâmide:

Imagem Um: Esquema piramidal ilustrativo de um sistema RTI

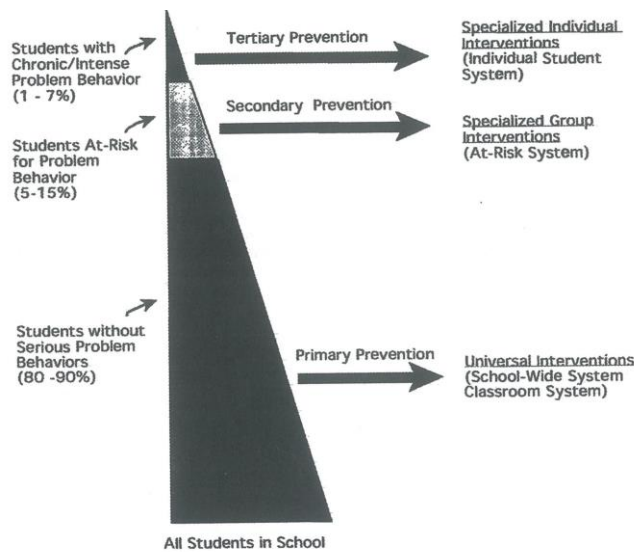


Figure 3 Continuum of Behavioral Support

Resumidamente:

- O nível um comporta as estratégias globais desenhadas e implementadas sistematicamente por toda a escola, em todas as salas de aula e ambientes escolares para reforçar o comportamento positivo prosocial, num esforço de coordenação e coerência de práticas. Os comportamentos desejáveis devem ser identificados e reforçados positivamente em todas as áreas escolares, enquanto um contínuo de consequências também deve ser similarmente desenvolvido. Os estudantes que não forem sensíveis a estes reforços e expectativas claras são identificados e encaminhados para intervenções de nível dois (Bui, 2010).
- No nível dois as intervenções destinam-se a alunos considerados em risco, que já demonstram problemas de comportamento e de aproveitamento académico (Lindsey & White, 2008) que necessitam de apoios adicionais ao nível base e uma atenção mais individualizada. Inclui a criação sistemática de grupos para

intervenção, criados através da identificação de um denominador comum: as características dos comportamentos problemáticos e suas motivações.

- O nível três representa as estratégias individualizadas que frequentemente são necessárias para colmatar os problemas de comportamento que têm origem em incapacidades ou para os alunos para os quais as intervenções de nível dois não resultaram. É imprescindível que se avalie de base a função destes comportamentos problemáticos individualmente no desenvolvimento das estratégias mais adequadas e eficazes a cada caso (Bui, 2010).

Em 2010, Bradshaw et al identificaram mais de 9000 escolas norte americanas, por toda a nação, a implementar SWPBIS (*School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports*). Considera que as escolas reconhecem no sistema universal de intervenção uma estratégia eficaz que acreditam criar um ambiente de aprendizagem otimizado para todos os alunos e encoraja o uso de suportes adicionais para crianças com necessidades socioemocionais e comportamentais. Porque o sistema de três níveis PBIS tem a capacidade de maximizar a capacidade da escola de prevenir o comportamento disruptivo: seguindo uma abordagem de saúde pública, parte de uma base preventiva e aplica ainda mais dois níveis de intervenção que implementam medidas complementares e focalizadas.

#### 4.1. Nível um

A este nível são treinadas equipas na escola para desenvolverem estratégias de recolha de dados, tomadas de decisão baseadas em dados, elaboração e implementação de intervenções apoiadas em evidências e um sistema que suporte o uso progressivo destas práticas.

Avalia-se que 80 a 90% da população de uma escola responderá positivamente às intervenções de nível 1 (Sugai, 2006) e dos seus métodos para ensinar os alunos como ter o comportamento expectável, corrigindo-os previamente e de forma

proactiva e ainda reconhecendo e realçando o comportamento em conformidade com as regras.

De acordo com o Centro PBIS ([www.pbis.org](http://www.pbis.org)), as escolas que atingem valores positivos de eficácia conseguem estabelecer sistemas com a capacidade de manter as suas práticas com integridade, fazendo com que os seus ambientes de ensino e de aprendizagem sejam menos reactivos, aversivos, perigosos e exclusivos, mais envolventes, responsivos, preventivos e produtivos. Encaminham as questões de gestão da sala de aula e disciplinares e aperfeiçoam os apoios requeridos pelos alunos com necessidade de assistência mais especializada. Desta forma o resultado é a maximização do envolvimento e do desempenho académico de todos os alunos (Bui, 2010).

É portanto um nível de prevenção para toda a escola e todos os alunos beneficiam das suas práticas bem implementadas e baseadas em evidências. O seu quadro operacional permite que cada escola crie o seu próprio sistema de apoio às necessidades específicas da sua população, pois guia o processo de avaliação que recorre à recolha de dados, cuja análise permitirá tomadas de decisão informadas.

O foco positivo da PBIS encoraja o comportamento desejável por parte dos alunos, pelo estabelecimento positivo em todos os ambientes escolares de expectativas comportamentais universais, pelo reforço positivo e atenção dada aos alunos que demonstram ter os comportamentos desejáveis e instruções directas periódicas sobre comportamentos específicos que demonstram respeito, responsabilidade e que conferem segurança. Igualmente importantes são as consequências previsíveis para quem cometer infracções, que primordialmente não têm carácter punitivo, sendo antes oportunidades dadas aos estudantes de aprenderem com os seus erros, de assumirem a responsabilidade dos mesmos e das escolhas que fizeram (Michigan, 2010).

Muito embora esta aplicação em larga escala de tecnologia de modificação comportamental comporte muitos procedimentos, os componentes cruciais incluem o estabelecimento das expectativas comportamentais guiadas pelo consenso, o

ensino de competências interpessoais significativas, estabelecimento de critérios de reforço positivo sistemático aos desempenhos adequados ou excepcionais, a monitorização do sucesso do programa através da recolha e análise de dados, o envolvimento na formulação das práticas disciplinares de todas as partes interessadas (incluindo pais e alunos) e a redução e eliminação das estratégias reactivas, excludentes e punitivas em favor de uma orientação proactiva, preventiva e construtiva (Luiselli et al, 2005).

O sistema PBIS, sendo um sistema não curricular e de prevenção, centra-se na modificação de todo o ambiente escolar (Bradshaw, 2008) criando novos e melhores sistemas disciplinares, de reforço e de gestão de dados, alterando procedimentos para promover uma mudança positiva não só no comportamento dos alunos, como no de todos os funcionários. Uma modificação do currículo académico pode influir de variadas formas, mas uma das mais relevantes alterações para se atingir o sucesso será a formação dos educadores para desenvolverem estratégias eficazes em envolver os alunos cada vez mais nas tarefas académicas na sala de aula (Luiselli, 2005; Lopes & Rutherford, 2001). Partindo do princípio de que envolvimento académico se traduz naturalmente em níveis mais altos de sucesso, é de extrema importância que o professor saiba fazer uma gestão da aula de forma a reduzir o comportamento disruptivo, a distração e outros comportamentos que destabilizam o ambiente e o ensino. Uma organização escrupulosa das actividades, ensino preciso e instruções claras acerca das regras, assim como a aplicação sistemática e coerente das sanções disciplinares previstas são alguns dos exemplos das estratégias comprovadamente eficazes para um ambiente propício à aprendizagem. Isto é, mais do que saber lidar com a indisciplina, importa saber actuar de forma a evitar os comportamentos indesejados (e.g. Lopes, Rutherford, 2001). Uma sala de aula, por coerência com as normas disciplinares e pelas características populacionais, deve ser uma espécie de micro cosmos de uma escola, refletindo o seu ambiente e características populacionais (*Michigan Department of Education*, 2010).

Inicialmente criados para colmatar as necessidades de alunos com incapacidades e comportamentos desafiantes, estenderam-se assim mais tarde a toda a escola os modelos de prevenção para promover um clima global positivo e reduzir os problemas de indisciplina (Bradshaw, 2010). Partindo da evidência de que todos os alunos beneficiam do reforço das suas competências sociais e de que a intervenção precoce é essencial na prevenção do desenvolvimento de determinados padrões problemáticos por parte de crianças expostas a factores de risco de variada ordem, o estabelecimento de intervenções primárias como base preventiva para um clima escolar mais propício à aprendizagem torna-se cada vez mais uma necessidade.

#### 4.2. Nível dois

Quando o nível um, de apoio universal primário, está em curso para todos os estudantes de uma escola, este serve de base para a implementação das estratégias secundárias, o nível dois (Michigan, 2010). Cerca de cinco a 15% estudantes de uma escola têm necessidades adicionais de suporte mais intensas do que aquelas que o nível primário proporciona e é para esses estudantes que as intervenções secundárias são formuladas e direccionadas (Bui, 2010).

A este nível é necessário recorrer aos dados referentes às participações disciplinares de forma a detetar informações relevantes e cuja análise ajudará a sinalizar situações que necessitem de ajustes.

As práticas deste nível podem envolver a identificação de locais ou alturas do dia específicos potencialmente problemáticos, que eventualmente terão soluções simples como o aumento da supervisão ou ajustes nos horários, ou ainda professores ou salas de aulas a necessitar de suportes adicionais de gestão. Também estão incluídas neste nível as situações em que um aluno necessite de monitorização diária, um mentor adulto, um plano comportamental escolar simples ou articulado entre a escola e a família, mais apoio académico e organizacional ou ainda aqueles jovens que poderão beneficiar de alternativas à suspensão por violações graves às regras de

conduta. Uma medida bastante usual é a identificação de pequenos grupos de alunos que demonstrem problemas similares de comportamento para lhes proporcionar instrução ao nível das competências sociais e de comportamentos alternativos de forma focalizada, mais intensiva e em simultâneo. Este nível de intervenção inclui ainda um aumento de estruturação, de estímulo e de feedback necessário para que a instrução comportamental seja realmente bem-sucedida. Outros exemplos de intervenções de nível 2 são os cartões com registos diários, os sistemas de *check in-check out*, os contratos, aumento de apoios académicos, planos simples (baseados na função/focalizados/em função de objetivos) que podem também ser em parceria com a família, clubes de caloiros ou de TPC, alteração de procedimentos ou aumento de supervisão em variados contextos fora da sala de aula e intervenções focalizadas em competências sociais e comportamentos alternativos. Normalmente um grupo de intervenção focalizada pode ter dez ou mais participantes.

Os estudantes identificados para medidas secundárias podem estar em risco de desenvolver problemas de comportamento crónicos, mas ainda não necessitar de intervenções individualizadas de alta intensidade tipicamente de nível 3 (McIntosh et al, 2009; Lindsey & White, 2008; Lee, Sugai & Horner, 1999).

#### 4.2.1. Seleção

A seleção dos alunos tanto pode ser feita pelo número de participações disciplinares como por indicação da família ou funcionários, pois por vezes a sinalização de um aluno que necessite de intervenção secundária não passa tanto pelo número de ocorrências formais, mas pela observação e conhecimento do mesmo (*Michigan Department of Education*, 2010). Já a seleção de uma intervenção em particular para um aluno passa necessariamente por uma análise funcional do seu comportamento, em colaboração com outros membros da equipa. Algumas escolas usam como ferramenta uma grelha de consulta rápida que faz corresponder ao tipo de problema os suportes necessários.

#### 4.2.2. Intervenção – critérios de elaboração

Estas intervenções obedecem a determinados critérios, tais como serem continuamente acessíveis aos estudantes e estes terem rápido acesso às mesmas.

A relação custo-efeito das intervenções deve ser otimizada, ou seja, exigir o mínimo de recursos e de esforços da parte da escola ou do agente educativo responsável para um máximo de benefício por parte dos alvos. É crucial que sejam coerentes com as expectativas e normas gerais da escola e igualmente implementadas em todos os contextos e agentes educativos. Também devem ser medidas flexíveis, baseadas numa análise funcional do comportamento problema, com recursos adequados, suporte administrativo e acompanhamento periódico de equipas que revejam e reajustem as intervenções, se necessário. Os “pacotes” de intervenções não devem divergir da cultura da escola, para que todos sintam uma ligação com os mesmos.

Por último e não menos importante, os estudantes deverão participar sempre de forma voluntária.

#### 4.2.3. Intervenção - Implementação

O processo geral de implementação das intervenções de nível dois de uma escola pode, segundo o manual de implementação de PBIS do departamento de Michigan e a título de exemplo, comportar passos sequenciais e complementares.

O primeiro passo refere-se à criação de um processo de identificação dos estudantes que necessitem de suportes adicionais. Seguidamente é necessário que se estructurem várias intervenções que sirvam interesses e necessidades variadas dos estudantes, alocando posteriormente os diferentes recursos para a implementação das intervenções. O passo seguinte será a seleção dos participantes, que serão os estudantes que encaixem no perfil definido previamente e nos seus critérios. Segue-

se a recolha de dados relativamente ao processo para finalmente haver uma avaliação sustentada do sucesso do programa e proceder a alterações. Quando um aluno atinge os objectivos de melhoria comprovável no seu comportamento e incrementa a sua qualidade de vida (e.g. o aumento do tempo dispendido na sala de aula envolvido nas actividades académicas, participação em actividades escolares e melhoria das relações sociais) a sua transição para o nível um é recomendada. Se, pelo contrário, a sua competência social não sofre alterações positivas significativas e os objectivos estabelecidos com o nível dois não são atingidos, o aluno é referenciado para intervenção de nível três.

#### 4.3. Nível três

As intervenções de nível três são dirigidas aos estudantes com necessidades académicas e comportamentais intensivas. Cerca de um a cinco % dos alunos de uma escola requerem intervenções deste nível (Lindsey & White, 2008). Quando os níveis anteriores de atuação estão implementados e em curso, estão criadas as condições basilares para a conclusão do modelo triangular piramidal do sistema PBIS. Os alunos que necessitam de intervenções terciárias, as mais intensas e individualizadas, o topo da pirâmide, precisam igualmente das fundações e da estrutura que os níveis um e dois asseguram.

O grande objetivo das intervenções de nível três não só passa pela diminuição do problema comportamental, como se perspetiva num aperfeiçoamento das competências adaptativas do aluno e aumento de oportunidades, para alcançar uma qualidade de vida superior.

Tal como os PCP, as intervenções terciárias são desenvolvidas mediante a avaliação compreensiva do comportamento problemático por parte das pessoas mais significativas da vida do estudante e que o conheçam mais aprofundadamente. Estas intervenções intensivas individualizadas comportam, portanto, uma avaliação

funcional do comportamento problemático, são efetuadas em colaboração com os pais, que eventualmente também receberão instrução. Incorporam necessariamente instrução intensiva ao nível das competências sociais e comportamentos alternativos, assim como a colaboração com outros profissionais de saúde que sigam o aluno, tais como o médico ou terapeuta de saúde mental.

#### 4.3.1. Selecção

Os critérios de selecção para tais procedimentos de carácter intensivo e urgente consideram para efeitos de elegibilidade aqueles alunos cujo comportamento problemático seja frequente ou crónico, potencialmente perigoso ou altamente disruptivo, que seja incompatível com a aprendizagem e que resulte em exclusão educacional ou social. Outros critérios poderão ser o número excessivo de participações disciplinares ou alunos cuja intervenção secundária, apesar de ter sido implementada de forma consistente, se revelou pouco eficaz ou insuficiente.

#### 4.3.2. Intervenção – Implementação

O processo de implementação de uma intervenção de nível 3 começa pela criação de um processo de identificação dos estudantes com necessidade de suportes deste nível. Seguidamente, uma equipa é formada para formular um plano individualizado de suporte comportamental. Para a construção desse plano, a equipa é responsável por conduzir uma avaliação funcional do comportamento problemático, para posteriormente desenvolver um plano de intervenção mediante os resultados obtidos e depois de uma análise conjunta dos mesmos. Será então necessário alocar os recursos para a implementação do plano traçado.

Durante as intervenções são recolhidos dados que servirão para a avaliação do sucesso e modificação para optimização das mesmas.

Uma *avaliação funcional do comportamento* visa identificar as variáveis que preveem e mantêm os problemas de comportamento, respetivamente antecedentes e reforços. Através da análise de como o estudante interage com o seu ambiente, o foco será determinar “onde”, “quando” e “porquê” ocorre o comportamento problema. Identificar pontos fortes e interesses do aluno também faz parte da avaliação, assim como a percepção de como a falha de competências pode estar a contribuir para o problema comportamental. Após análise e resumo dos dados recolhidos, são formuladas hipóteses em relação aos fatores que podem estar a influenciar negativamente o comportamento. É absolutamente crucial que a esta avaliação haja uma correspondência direta de intervenções no plano de suporte.

Após a operacionalização deste processo contínuo de resolução de problemas, a avaliação funcional também continua, com a recolha de dados relativamente ao controlo da eficácia das intervenções e sendo alterada mediante a resposta do aluno às opções tomadas.

## SÍNTESE

As escolas e os professores enfrentam nos tempos que correm mais problemas de comportamento por parte dos alunos do que em qualquer outro contexto histórico. Às transformações sociais mais recentes associam-se uma degradação de valores cívicos e morais, um aumento da violência e agravamento da economia e do desemprego, condicionantes da qualidade de vida das famílias e desencadeadores de variados fatores de risco. A este *zeitgeist* acresce a acentuada perda de prestígio social da profissão de professor, a quem é exigido um papel multidimensional de grande exigência sem que isso esteja previsto na sua formação inicial ou se reflita nas condições de trabalho oferecidas, sejam ao nível de recursos disponíveis, poder de decisão, cargas horárias compatíveis com as funções exigidas, remuneração ou reconhecimento da comunidade. Pelo contrário, é a este que a maioria das vezes alunos, encarregados de educação e sociedade em geral imputam as mais duras

críticas e responsabilidade pelas mais variadas falhas ou fracassos ou mesmo dirigem agressões violentas, como é amplamente difundido nos meios de comunicação.

Urge, portanto, uma solução estrutural que trave a tendência para uma dispersão e desorientação das práticas educativas disciplinares e predominantemente reativas, repressivas, punitivas e, portanto, exclusoras e perpetuadoras dos comportamentos indesejados.

Segundo as orientações para a inclusão da UNESCO:

A educação deve ser encarada como um factor facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras. Por isso, uma incapacidade de qualquer espécie (física, social e/ou emocional) não pode ser um impedimento. Assim sendo, a inclusão exige que se adote uma visão alargada da *Educação para Todos* que abranja o espectro de necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão.

A PBIS, sendo promotora de uma cultura de escola que envolve todos os membros da comunidade escolar num esforço coletivo para um ambiente positivo, acolhedor e que dá resposta aos problemas comportamentais de todos os alunos, que previne pela formação global acerca das condutas pretendidas em qualquer contexto educativo e distingue e premeia os bons exemplos, parece ser uma das formas mais eficazes de superar obstáculos não só para uma maior produtividade académica mas também para finalmente alcançar as metas para a inclusão, escolares e sociais.

Uma escola com diminuição acentuada dos problemas de comportamento e aumento generalizado de práticas e comportamentos de carácter e reforço positivos, seja na sala de aula ou em qualquer outro espaço de uma instituição escolar, será sempre um importante veículo de transformação social positiva, no sentido da inclusão e de uma sociedade mais justa, coesa e desenvolvida.

## **PARTE II**

### **INTRODUÇÃO**

Os problemas de comportamento, na escola pública onde o presente estudo decorreu, são genericamente reportados através de participações disciplinares, efetuadas por alunos, professores ou funcionários acerca de determinada ação ou conjunto de ações contrárias ao pretendido e expectável nos diversos cenários do ambiente escolar. São normalmente considerados como particularmente graves os casos de agressões físicas e verbais, episódios conflituosos que assumam contornos de violência e que podem ocorrer entre pares, envolver professores ou funcionários. Conforme a gravidade ou reincidência de determinados comportamentos problemáticos, é decidida a punição do aluno, podendo ir desde uma advertência, falta disciplinar, suspensão de duração variável, exclusão de determinado grupo ou atividade até mesmo à expulsão do próprio estabelecimento escolar. O departamento de psicologia também assume responsabilidades no diagnóstico e encaminhamento do processo de resolução de determinados comportamentos problemáticos, nomeadamente através de consulta e acompanhamento dos alunos, ainda que asoberbado pela desproporção entre a quantidade de alunos em cada escola a necessitar de algum tipo de acompanhamento e o número de profissionais disponíveis e respectiva carga horária.

O objetivo deste trabalho e particularmente nesta segunda parte, é dar um contributo para a demonstração da aplicabilidade e da eficácia de um programa com as características do PBIS, que comporta princípios da psicologia positiva. Pretende-se que, perante os resultados positivos decorrentes das estratégias aplicadas, se infira o impacto que a sua aplicação generalizada e integral poderia ter no problema global da indisciplina, na inclusão como objectivo social e na melhoria da qualidade

de vida individual e das comunidades em geral, para que a escola seja cada vez mais um verdadeiro e poderoso instrumento de progresso.

## 1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO – Estudo de Caso

Mediante o tipo de estudo de carácter prático e interventivo na área da educação, a metodologia de estudo de caso configurou-se desde logo como a mais adequada. Os seus objetivos gerais vão ao encontro do que autores como Gomez, Flores e Jimenez (1996) sistematizam que é próprio de um estudo de caso: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar, ou ainda Yin (1994) quando refere que esta abordagem metodológica está especialmente vocacionada para a compreensão, exploração ou descrição de acontecimentos complexos. Afirma ainda este autor que a metodologia de estudo de caso se adequa ao campo da educação nas situações complexas com que o investigador se depara e procura apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

A metodologia adotada neste estudo é ainda coerente com as características básicas de um estudo de caso, tais como Bensabat, Goldstein & Mead (1987) ou Coutinho & Chaves (2002) as consideram: os dados recolhidos incidem sobre uma ou mais entidades num contexto natural e devem ser diversificados e provenientes de fontes diversas, podem existir mudanças estruturais e estratégicas efetuadas pelo investigador no decorrer da sua investigação ou ainda uma dependência do investigador, da sua capacidade de integração, poder de observação e análise relativamente aos resultados.

Ao configurar um estudo de caso colocam-se questões que se prendem essencialmente quanto à sua validação interna, validação externa e fiabilidade. Houve a preocupação de introduzir, na metodologia adotada, fatores que aumentam a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, como a estratégia de triangulação - seja em relação às fontes de dados, ao investigador, à teoria ou à metodologia - para validação interna. Perante a coerência dos resultados do estudo

comparativamente a outros estudos e investigações semelhantes parece haver igualmente premissas válidas que indiciam a possibilidade de uma generalização ou validação externa. Em relação à questão da fiabilidade, segundo Vieira (1999,) o conceito de fiabilidade neste contexto em particular relaciona-se com a possibilidade de réplica das conclusões alcançadas. É mais difícil de afirmar do que em estudos de carácter exclusivamente quantitativo que outros investigadores poderiam chegar a resultados semelhantes, utilizando as mesmas estratégias e instrumentos, alcançando inequivocamente o requisito de fiabilidade, uma vez que é um estudo tendencialmente dependente do investigador como instrumento principal (Vieira, 1999). Também porque se trata de uma investigação de possível cariz misto (Myers, 1997) - como é o caso do presente trabalho - mas geradora de trabalhos eminentemente descritivos e, por isso, identificada como estando no plano qualitativo. De qualquer forma, não é por acaso que é uma estratégia de pesquisa amplamente utilizada na área das ciências sociais, cada vez mais frequente na área da educação. Não obstante não ser característica essencial a este tipo de investigação, precisamente a utilização das competências do investigador para a apreensão de fenómenos complexos e dinâmicos e seus fatores múltiplos e interativos, como os que envolvem as questões educativas, é tida como absolutamente essencial, especialmente se forem cumpridos determinados critérios de rigor que confirmem validade e fiabilidade aos resultados alcançados (e.g. Yin, 1994). Para concluir, de qualquer maneira, em rigor, os resultados de qualquer estudo ou investigação, tal como a brilhante teoria científica do caos prevê relativamente a sistemas dinâmicos, complexos e geradores de turbulência na natureza, em qualquer fenómeno dependente da condição humana como é o caso dos comportamentos sociais, este contém inevitavelmente um certo grau de imprevisibilidade inerente que impossibilita, entre outros condicionantes, a repetição exata de qualquer sequência de eventos. As estratégias referidas para conferir validade e fiabilidade servem somente para minimizar o efeito de todas variáveis que estão obviamente fora do alcance do controlo absoluto por parte do investigador.

## 2. APRESENTAÇÃO PRELIMINAR

O projeto foi desenvolvido numa escola básica com 2º e 3º ciclos, do distrito do Porto. Teve a colaboração e apoio do departamento de Educação Especial, de um psicólogo da escola, de professores, funcionários e alunos, tanto formal como informalmente. Também a direção se disponibilizou para facilitar os apoios possíveis e necessários à sua integração na dinâmica da instituição.

A direção da escola foi abordada presencialmente para apresentação da proposta do projeto e a coordenadora do núcleo de Educação Especial mostrou receptividade em acolher a realização do projeto de investigação e em colaborar naquilo que lhe fosse solicitado. Perante a anuência da direção do estabelecimento e o interesse demonstrado pelo departamento em questão na colaboração, a direção do agrupamento de escolas deu prontamente autorização formal para que se iniciassem os trabalhos.

O presente projeto integrou dois estudos, relacionados e complementares, com intervenções de nível dois e nível três. A escolha dos casos para intervenção foi feita em conjunto com o departamento de Educação Especial e com o psicólogo da escola, sujeita à apreciação do orientador. A primeira intervenção iniciada foi a de nível três, tendo como critérios a gravidade das consequências do comportamento do aluno para o seu percurso escolar e nas suas relações interpessoais diárias com colegas, professores, funcionários, entre outras. O risco de exclusão e marginalidade era elevado, sendo o caso mais urgente e premente da escola, não só pelo mal-estar causado na comunidade educativa, sem soluções eficazes ou mais recursos para colmatar este problema, como pela diminuição acentuada da qualidade de vida do jovem. Foi planeada uma intervenção, baseada numa avaliação do comportamento, selecionando estratégias do sistema PBIS de nível três e que foram sendo ajustadas às necessidades do aluno e às circunstâncias. Para alcançar o objetivo principal de melhorar a qualidade de vida do jovem em risco seria necessário melhorar as suas habilidades sociais, ou seja, habilitá-lo a interagir mais eficazmente no ambiente

social e escolar pelo reforço e aumento dos comportamentos positivos e diminuição dos problemas de comportamento, de forma a potenciar a sua aceitação social e, consequentemente, o seu bem-estar.

A intervenção de nível dois foi concebida e iniciada mais tarde. Nasce, por um lado, da necessidade de criação de mais uma estratégia para a obtenção de competências sociais por parte do aluno-alvo e, por outro lado, pela oportunidade de intervir num grupo de risco, com necessidades semelhantes ao nível relacional, com dificuldades de controlo da agressividade, na gestão de conflitos e na comunicação. A formação de um grupo com necessidades específicas para a aplicação de um programa de competências sociais é uma estratégia PBIS prevista para intervenções de nível dois com resultados bastante positivos. As competências sociais constantes do programa devem ser particularmente relevantes para os objetivos do grupo escolhido e a partilha de experiências na dinâmica das sessões particularmente importante para o sucesso da intervenção.

A proposta do segundo estudo foi aceite pela direcção da escola, pela Educação Especial e teve como principal apoio o psicólogo, que colaborou na escolha dos elementos do grupo, assim como deu diversos pareceres, sugestões e recomendações ao longo do programa.

Todos os jovens participaram voluntariamente no projeto.

Para tornar a sua exposição mais clara e inequívoca, apresento separadamente cada uma das intervenções, apesar de, como referi anteriormente, o projecto dinamizar ambos de forma integrada e complementar.

### 3. ESTUDO UM- INTERVENÇÃO DE NÍVEL TRÊS

#### 3.1. Método

##### 3.1.1. Participantes e Contextos

O aluno alvo para a intervenção de nível três tinha 12 anos no início da implementação da intervenção e encontrava-se a repetir o 5ºano, pela primeira vez

com um currículo específico individual (CEI). Na sequência dos resultados negativos do ano anterior, em que o aluno ficou retido, aliado aos problemas de comportamento considerado disruptivo e agressivo em todos os contextos escolares<sup>2</sup> e ainda um diagnóstico de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) foi decidido em conselho de turma a abertura de um processo de referenciação que resultou na sua elegibilidade para a implementação de medidas educativas previstas no decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. A turma de 5ºano que o aluno alvo integra tinha inicialmente 20 elementos, ficando reduzida por transferências a 11 elementos. O aluno frequenta as disciplinas de Educação Física, Educação Tecnológica, Educação Visual, EMRC e Educação Cívica com a turma do ensino regular, sendo dispensado de todas as restantes, substituídas por “actividades pedagógicas de carácter funcional conducentes à sua autonomia pessoal e social ao nível do português, matemática e oficinas de carácter eminentemente prático (Of. Madeira e Of. Música)”.<sup>3</sup>

A intervenção de nível três teve lugar em diversos *contextos* escolares. As observações foram efetuadas em situação de *sala de aula com a turma do ensino regular* (em diferentes disciplinas), com o *grupo de Educação Especial* na sala de apoio e nas diferentes oficinas. As sessões de tutoria em formato de reunião decorreram no *auditório*, em *sala de aula* e no *gabinete de psicologia*, mas também frequentemente o aluno teve acompanhamento em todos os outros espaços da escola: *cantina, corredores, espaço de convívio, ludoteca, biblioteca, sala de estudo e campo de jogos*. O objetivo foi proporcionar também em contexto real e informal, uma tutoria baseada em apoio intensivo e presencial com recurso a modelagem, instrução, mediação e reforço positivo.

---

<sup>2</sup>Na sala de aula as suas atitudes são tidas como comprometedoras à sua aprendizagem, bem como à dos colegas. Assim como nos restantes contextos o seu comportamento é descrito como conflituoso, agressivo, desrespeitoso e não cumpridor de regras e das indicações dos adultos, o que motivou uma série de medidas corretivas tais como faltas disciplinares, suspensões entre três a dez dias e o sucessivo afastamento dos grupos de apoio de que beneficiava.

<sup>3</sup> Extraído do Programa Educativo Individual do aluno.

### 3.1.2 Instrumentos

Para os registos da intervenção foram utilizados um *diário de bordo* em agenda, para organização temporal e reavaliação das actividades realizadas, através das observações, notas e registos de comportamento, um *caderno de notas manuscritas*, onde reuni os dados recolhidos de diferentes formas: *entrevistas* estruturadas de resposta aberta (a professores e funcionários), *observações detalhadas* de comportamentos presenciados e *descrições perspectivadas pelas pessoas próximas* ao aluno ou pelo próprio, tanto de *ocorrências* disciplinares como de *comportamentos* indiciadores de mudança positiva.

### 3.1.2. Procedimentos

O primeiro passo foi, a três de dezembro de 2013, propor o projecto de investigação à direção da escola e aferir a disponibilidade da mesma e do departamento de Educação Especial para a sua realização. Após a devida explicitação dos objetivos de um projeto desta natureza, as diferentes partes demonstraram grande disponibilidade e interesse na sua realização, oferecendo a sua colaboração e apoios necessários, reconhecendo a sua mais-valia para a escola.

O passo seguinte foi o pedido formal na sede do agrupamento de escolas dirigido presencialmente ao presidente que, perante a reportada disponibilidade da escola em acolher o projecto, deu prontamente a sua autorização, no dia quatro de dezembro de 2013.

Seguiu-se a seleção do aluno ou grupo de alunos para a intervenção. Através da coordenadora do departamento de EE tomei conhecimento dos processos de referenciação da escola e suas particularidades, avaliando em conjunto qual seria a situação mais vantajosa para a escola e para o estudo, mas principalmente em termos de impacto individual na qualidade de vida dos participantes. Perante estes

critérios destacou-se um caso cuja elegibilidade tinha relação direta com os problemas de comportamento, afetando tanto o seu percurso académico como as suas relações interpessoais e, conseqüentemente, a sua qualidade de vida. Com comprometimento grave à sua participação em diversos contextos escolares, tanto académica como socialmente, aceitei o desafio de intervir para desagravar os problemas de comportamento deste aluno e reduzir o risco de exclusão social.

O aluno foi abordado no dia 21 de janeiro para aferir a sua disponibilidade para participar voluntariamente no projeto, ao qual aderiu com entusiasmo. Seguiu-se o pedido formal ao encarregado de educação, que deu autorização na semana seguinte, pelo que se deu início à intervenção com a análise funcional de comportamento e a formulação de um plano individual de carácter intensivo.

### 3.1.3. Implementação

A implementação começou por uma avaliação do comportamento do aluno selecionado para a intervenção terciária. Foi feita uma observação do aluno nos mais diversos contextos e registados os elementos ambientais, para formulação do plano de intervenção tendo em conta as necessidades manifestadas pelo aluno e os recursos disponíveis.

Em praticamente todos os ambientes escolares o aluno demonstrava comportamentos problemáticos externalizados, numa excessiva procura de interação constante com os outros, através de brincadeiras inapropriadas e muitas das vezes de forma desafiadora. Perante as demonstrações de desagrado por parte do outro, insiste e há uma escalada em termos de agressividade, que normalmente começa por ser verbal, tomando por diversas vezes proporções mais graves, nomeadamente confrontos físicos. Em sala de aula procura igualmente interação constante. Quando não está ocupado numa tarefa ou o professor não responde imediatamente ao seu apelo, o aluno procura ativamente estímulos, sejam eles importunar fisicamente os

colegas ou outras atitudes que vão contra as regras do funcionamento da aula e de desrespeito para com o docente. Perante as chamadas de atenção, continua a tomar atitudes desafiadoras, como responder em termos e linguagem inapropriados ou ofensivos. A única forma encontrada para controlar este comportamento do aluno é a coação física e a aplicação de medidas de restrição a espaços comuns com vigilância permanente. Quase diariamente havia situações de conflito entre colegas da turma ou da escola, com professores e funcionários, reportados formalmente à direcção ou comunicados à professora coordenadora do departamento de Educação Especial e as medidas restritivas limitaram as observações em contexto natural.

Realizaram-se entrevistas aos docentes das diferentes disciplinas, no sentido de aferir quais os principais comportamentos problemáticos percepcionados descritos acima, assim como os comportamentos positivos que considerariam mais pertinente fazer emergir. Desta forma quisemos garantir que a intervenção incidiria nos aspetos socialmente mais valorizados, assim como complementar a avaliação e descrição do comportamento de base do aluno alvo.

Os professores consideraram como prioritária uma intervenção ao nível da linguagem, mas também no cumprimento das regras da instituição e no desenvolvimento de um comportamento socialmente responsável e integrador.

Reuni com o aluno e apresentei-lhe os objetivos gerais da intervenção, fazendo uma análise conjunta dos comportamentos problemáticos e suas consequências presentes e futuras, assim como das suas forças e potencial positivo para a mudança. Descontente com a sua situação, mais especificamente com as implicações curriculares e de participação escolar devido ao seu comportamento e por ser um aluno com CEI, desde logo demonstrou a sua intenção de colaborar e apreço pelo

apoio disponibilizado, e mesmo bastante entusiasmo, apesar de reconhecer as dificuldades inerentes<sup>4</sup>.

O plano de intervenção, tendo em conta a análise de base e o nível três, que pressupõe um carácter intensivo e personalizado, tem como estratégias a *tutoria*, a negociação de um *sistema de créditos* e um programa de *competências sociais*.

A *tutoria* foi assumida pelo investigador, tendo como objetivo principal o estabelecimento de uma relação de confiança com o adulto, que deve desempenhar um papel de referência, de reforço e de orientação. O aluno é encorajado a recorrer a este adulto para expor as suas dificuldades e/ou conquistas, de forma a receber aconselhamento e expectativas positivas, encorajadoras para persistir nos comportamentos desejáveis, assim como explicitação objetiva do que é expectável. Deverá acontecer com a frequência mínima bissemanal com duração variável, conforme as necessidades manifestadas pelo aluno. Na generalidade das semanas estive presente em três momentos, na segunda-feira para orientação e transmissão de expectativas positivas como reforço, na quarta-feira para oferecer disponibilidade e acompanhamento de possíveis situações e na sexta-feira para uma reunião mais alargada de balanço e, posteriormente, para preparação das sessões do programa de competências sociais. Quando as circunstâncias o exigiram estive presente noutras ocasiões, como na aula de educação física para apoio aos trabalhos teóricos do aluno, que entretanto fora impedido de participar das aulas práticas por lesão<sup>5</sup>, ou por solicitação do mesmo para que assistisse a atividades, trabalhos de relevo e

---

<sup>4</sup> Facto que serviu de motivação para a intervenção, necessária perante não só as dificuldades inerentes à gravidade do caso, mas sobretudo pelo óbvio descrédito em relação à psicologia positiva e seu poder de atuação por parte da comunidade educativa.

<sup>5</sup> Facto que lhe causou grande frustração, uma vez que tem grande apetência para o desporto. A minha presença foi solicitada pelo próprio, consciente da agitação emocional que lhe provocava o afastamento das atividades da disciplina em conjunto com a turma, gerador de diversos conflitos com a professora e, por vezes, com colegas. A construção de um *portfolio* com os trabalhos realizados na aula, a realização de fichas teóricas com consulta, foi uma grande motivação e motivo de orgulho para o aluno, que fez questão de divulgar aos outros professores como prova de esforço e capacidade de trabalho.

importância académica e/ou pessoal (exposições, recitais, comemorações e outros eventos).

O *sistema de créditos* tem como objetivo reforçar os comportamentos positivos por parte do aluno. A informação acerca do comportamento registado adveio de diversas fontes, sendo relatada quer pelos professores directamente, quer através da coordenadora de Educação Especial ou pelo próprio aluno. Na sessão de tutoria de sexta-feira, o aluno reportava-se em balanço semanal aos seus comportamentos positivos e negativos, fazia uma reflexão conjunta, recebia instrução comportamental específica, reforço e expectativas positivas. Quando o balanço era francamente positivo negociávamos uma atividade ou um privilégio material simples.

O *programa de competências sociais*<sup>6</sup> pretende-se que seja dado como conteúdo académico, abrangendo instrução de comportamentos adequados e expectáveis socialmente, promotores de relações interpessoais positivas e recíprocas, assim como simulação e treino de alternativas comportamentais positivas. Desde início que foi pensado para funcionar em grupo, não só porque existem outros alunos com problemas de ajustamento comportamental, mas porque permite partilha de experiências e troca de ideias como motivação, servindo também de ensaio aos comportamentos sociais a trabalhar.

### 3.2. Resultados

A *tutoria* foi uma estratégia fundamental e bem-sucedida. Carente de atenção por parte do adulto e de expectativas positivas consistentes e persistentes, esta ligação foi ganhando consistência e gradualmente tendo influência na motivação do aluno para a mudança.

---

<sup>6</sup> O programa de competências sociais vai ser desenvolvido no estudo dois.

Apesar de esta intervenção ter sido desde logo bem recebida por parte do jovem, a sua solidez foi posta à prova de diversas formas e o seu comportamento ter-se-á inicialmente agravado. No entanto, com o decorrer das reuniões e das diversas mediações com a comunidade educativa (sempre atenta e curiosa acerca do trabalho que estava a ser realizado com o aluno, sobejamente conhecido pelo seu comportamento) a evolução do comportamento do aluno começa a verificar-se notoriamente, sendo assinalados pelos professores esforços concretos no sentido de alterar padrões de comportamento, apesar de ainda se verificarem concomitantemente reações impulsivas e instabilidade emocional.

Segundo o psicólogo, o aluno demonstrava graves dificuldades em avaliar a relação direta entre o seu comportamento e o impacto negativo imediato que tinha nas suas relações interpessoais. Perante as reações negativas às suas abordagens desajustadas, este reagia frequentemente com agressividade. Fisicamente mais alto e desenvolvido para a sua idade, utilizava a intimidação física para se impor ou para evidenciar nas interações com os pares, numa busca incessante de contacto, embora desajustado. Incompreendido e rejeitado, apenas cumpria regras mediante coação física. Foi com base nesta informação que a tutoria se desenvolveu essencialmente de uma forma instrucional directa e de mediação entre o jovem e a comunidade escolar nos momentos diários de interação informal. Em relação a este trabalho direto com o aluno, este consistiu em instruir o aluno a alterar a sua abordagem aos outros, persistindo para alterar a imagem negativa construída no passado, tendo como objetivo estabelecer relações de proximidade, cooperação, amizade e respeito. Tirando proveito da vontade do aluno em ser aceite e em ter mais oportunidades de participação, integração e inclusão na instituição, a persistência, as expectativas positivas, a disponibilidade e reforço positivo em diversos contextos informais proporcionaram-lhe segurança e apoio de diferentes formas e grau de intensidade, assim como oportunidades sucessivas para uma evolução positiva. Ao longo do tempo, foram as inúmeras oportunidades criadas e a coerência na instrução e demonstração exaustivas da atitude comportamental pretendida que essencialmente

contribuíram para os resultados pretendidos, tendo em conta que se tratam de fenómenos complexos, interativos e com múltiplas variáveis inerentes ao ser humano e aos fenómenos sociais, muitas delas alheias a condicionamentos. Após a resistência inicial, o aluno foi ensaiando e aumentando o número de comportamentos positivos, reforçados pelo impacto positivo que foi obtendo, através de elogios da comunidade, de uma maior aceitação em geral e alguma tolerância em momentos de retrocesso comportamental. Na relação de tutoria a evolução positiva refletiu-se primeiro na exteriorização da valorização da mesma com cumprimentos efusivos e carinhosos (substituindo as emocionalmente desfasadas expressões de desagrado pela minha presença com que me recebia inicialmente) e na vontade de relatar com evidente orgulho os principais acontecimentos positivos (normalmente elogios recebidos ou tarefas bem sucedidas) e de debater os episódios problemáticos. Começou a verbalizar vontade de mudar e em atingir objetivos, seguindo nesse sentido instruções comportamentais específicas. Demonstrou sempre um evidente orgulho em ser alvo de uma intervenção e da atenção despendida inerente, procurando frequentemente a presença e acompanhamento do tutor em diversos contextos e situações como fator de integração. Os comportamentos positivos iniciaram-se em contexto de tutoria instrucional, com alguma resistência e relutância iniciais, generalizando-se posterior e gradualmente a todos os contextos de forma autónoma.

As mudanças mais visíveis em contexto de autonomia começaram por ser a forma como passou a entrar na sala de aula e a cumprimentar cordialmente o adulto, as tentativas de negociação de objetivos<sup>7</sup> (para a qual por vezes pediu a minha ajuda) e o esforço para cumprir regras na sala de aula, para cooperar e retratar-se perante as falhas, comportamentos anteriormente inexistentes. Perante as recaídas de

---

<sup>7</sup> O seu maior objetivo é deixar de ter um CEI e voltar a integrar o ensino regular, mas também perseguir o direito a integrar uma equipa de qualquer modalidade desportiva ou clubes da escola, cujo acesso lhe fora negado por mau comportamento.

comportamento e consequente reforço negativo do ambiente, seguiam-se sessões de tutoria em que se reviam objetivos e estratégias, lembrando sucessos e outras motivações para persistir.

Um fator que pode ter contribuído para alguma mudança ambiental, segundo a opinião do psicólogo, foi precisamente a exposição pública constante do aluno em interação com o investigador/tutor, numa demonstração (não propositada) de que era possível ao aluno em questão desenvolver uma relação pacífica e de respeito mútuo, de amizade e afeto, algo que era inexistente anteriormente. A mediação das interações entre o jovem e a comunidade foi feita de forma direta, quando intervinha em tempo real para moldar comportamentos do aluno, mas também de forma indireta, no esclarecimento acerca do que se estava a passar com este a membros da comunidade, assim como na instrução daquilo que seria necessário para que a mudança ocorresse, sempre que solicitada ou quando as circunstâncias o proporcionaram. A maioria das vezes estas conversas surgiram informalmente, a propósito de pedidos de esclarecimentos acerca do projeto que estava a desenvolver ou no seguimento de considerações e informações acerca do aluno que me fossem providenciadas ou solicitadas. Desta forma, apesar de não ser uma medida planificada, também gradualmente e em certa medida, parece que foi existindo uma maior consciencialização geral acerca das motivações comportamentais do aluno e uma difusão de qual seria a melhor forma de lidar com os seus problemas.

No *programa de competências sociais*, o aluno começou por ter uma atitude provocatória e desafiante para com os colegas, que reagiam igualmente com linguagem insultuosa e ameaças. As primeiras sessões foram marcadas por rápidas escaladas de comportamento agressivo entre o aluno e os outros participantes e foi necessário gerir esta dinâmica constantemente. Na segunda sessão, como está registado na descrição do programa<sup>8</sup>, houve um episódio de agressões físicas entre

---

<sup>8</sup> Desenvolvido no capítulo referente ao estudo dois.

este e uma colega. Apesar de ter sido instigado, tomou a iniciativa das agressões, tendo sido alvo de perseguição consequente por parte da mesma e de um grupo de alunos solidários. Houve necessidade da minha intervenção na resolução do conflito junto da aluna e os problemas cessaram de imediato, mas foi por iniciativa do aluno alvo que a reconciliação entre os dois aconteceu, num contexto informal em que o investigador estava presente.

Nas sessões, o aluno teve oportunidade de demonstrar capacidade de trabalho na resolução individual de fichas de trabalho, pertinência na discussão dos temas em análise, conhecimentos na definição de conceitos complexos e sensibilidade para determinadas problemáticas. Com isto, foi ganhando alguma admiração e tolerância por parte dos colegas. Houve uma diminuição acentuada dos comportamentos de desafio, assim como uma reatividade menor da parte dos outros participantes. Enquanto uma dinâmica positiva e um sentimento de pertença a um grupo coeso se foi naturalmente desenvolvendo, a tarde de sexta-feira era aguardada com entusiasmo por todos.

Resumindo, a intervenção iniciou-se sobre um conjunto de comportamentos problemáticos de frequência diária, considerados graves, disruptivos e impeditivos ao normal funcionamento das atividades escolares e em que aluno desafiava habitualmente a autoridade do adulto (exceto quando coagido fisicamente) dentro e fora da sala de aula. Impulsivo, envolvia-se em conflitos constantes com os colegas de turma, do apoio, entre outros, sendo muito frequentes as participações disciplinares e consequentes medidas corretivas como a vigilância em espaços restritos e exclusão do aluno dos espaços comuns da escola onde ocorriam os problemas. Usava linguagem imprópria e ofensiva em todos os contextos escolares, principalmente em momentos de exaltação.

Na avaliação final do comportamento do aluno, no término da intervenção e da aplicação das estratégias e recursos referidos, verifica-se: o emergir de comportamentos adequados (), diminuição da frequência de comportamentos desafiantes e conflituosos, assim como do seu grau de gravidade e duração, exigindo

um esforço menor para a sua resolução ( ), menos impulsividade e mais auto controlo, nomeadamente na utilização de linguagem imprópria e insultuosa (dados retirados da observação directa pelo investigador, das observações e considerações tecidas pelos professores em entrevista estruturada e de outras informações recolhidas de funcionários e colegas<sup>9</sup>), um aumento do cumprimento de regras da sala de aula e de convivência e uma diminuição acentuada de ocorrências disciplinares, conforme atestam os dados quantitativos referentes a ocorrências disciplinares relevantes ao longo da intervenção:



Gráfico um: evolução do número de ocorrências disciplinares formais e informais ao longo das semanas em que decorreu a intervenção, a partir dos dados recolhidos por observação e através de professores e funcionários.

Houve também um aumento do envolvimento e do interesse académico na persecução de metas pessoais claras e objetivas (conforme o aluno manifestou,

---

<sup>9</sup> Considerações registadas em anexo.

verbal e ativamente, ambiciona recuperar o atraso relativamente ao normal percurso educativo e realizar exames de equivalência de final de ciclo).

#### 4. ESTUDO DOIS - INTERVENÇÃO DE NÍVEL DOIS

##### 4.1. Método

##### 4.1.1. Participantes e Contextos

A intervenção de nível dois foi criada como uma das medidas do plano de intervenção de nível três. No entanto, assume objetivos próprios e independentes no que se refere à dinâmica do grupo e aos resultados individuais a alcançar.

O grupo alvo para a intervenção de nível dois foi composto por seis elementos:

| Jovens participantes | Sexo | Idade | Ano de escolaridade | Referenciação |
|----------------------|------|-------|---------------------|---------------|
| Um <sup>10</sup>     | M    | 13    | 5 <sup>º</sup>      | sim           |
| Dois                 | F    | 15    | 8 <sup>º</sup>      | não           |
| Três                 | F    | 15    | 8 <sup>º</sup>      | não           |
| Quatro               | F    | 16    | 9 <sup>º</sup>      | sim           |
| Cinco                | M    | 16    | 8 <sup>º</sup>      | não           |
| Seis                 | M    | 16    | 9 <sup>º</sup>      | sim           |

Tabela I - Características demográficas do grupo-alvo da intervenção de nível dois.

Todos têm o rendimento escolar comprometido e problemas de comportamento associados, nomeadamente conflitos com professores e colegas, punidos com medidas disciplinares variadas.

Seguindo a numeração do quadro anterior, passo a expor sucintamente as características mais relevantes dos alunos em estudo e que os colocavam numa situação de risco.

---

<sup>10</sup> Aluno-alvo do Estudo Dois.

Tabela II – Caracterização dos alunos alvo da intervenção de nível dois, com base nas informações recolhidas nos documentos existentes e dos diretores de turma

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| um     | Aluno com CEI devido aos problemas de comportamento externalizados de carácter agressivo, desafiante, perturbador e disruptivo e ao fraco desempenho escolar subsequente. Diagnosticado com distúrbio de hiperatividade e défice de atenção. As ocorrências disciplinares, formais e informais, são diárias e por parte de toda a comunidade educativa: pares, professores e outros funcionários da escola. Em risco extremo de exclusão social.                     |
| dois   | Transferida de uma escola de um bairro problemático do Porto, a sua integração na comunidade é dificultada pela linguagem imprópria utilizada, assim como algumas atitudes consideradas socialmente inapropriadas. Tem três processos disciplinares desde o início do ano e episódios de violência verbal e física com colegas. Esteve em risco de expulsão. Auto propôs-se para o programa.                                                                         |
| três   | Instável emocionalmente e impulsiva. Não tem motivação para estudar e desanima facilmente perante maus resultados. Desatenta e pouco participativa nas aulas, reage negativamente às chamadas de atenção dos professores. Tem três faltas disciplinares e episódios de violência verbal e física com colegas.                                                                                                                                                        |
| quatro | Diagnosticada com distúrbio de hiperatividade e défice de atenção, esta jovem tem tido problemas disciplinares desde cedo no seu percurso escolar. Muito impulsiva e conflituosa, tem comportamentos de carácter desafiador e agressivo, o que prejudica o seu aproveitamento, tendo já ficado retida um ano. Está a ser seguida em pedopsiquiatria externamente <sup>11</sup> . Tem duas faltas disciplinares e episódios de violência física e verbal com colegas. |
| cinco  | Não se identifica com a aprendizagem de conteúdos académicos. Responde com insolência às chamadas de atenção dos professores e não segue as suas indicações, pelo que é frequentemente solicitada a sua saída da sala de aula. O seu círculo de amizades é um grupo restrito com problemas disciplinares relacionados com desinteresse pelas actividades académicas e episódios de violência com colegas <sup>12</sup> .                                             |
| seis   | Aluno com CEI por ter necessidades educativas especiais ao nível da aprendizagem. Recusa-se frequentemente a realizar tarefas nos apoios e responde de forma incorreta aos professores. Emocionalmente instável, impulsivo e influenciável, procura a integração no grupo de colegas da escola, mais velhos e com problemas de indisciplina e violência, imitando alguns dos seus comportamentos.                                                                    |

Foi decidido que seria implementado um programa de competências sociais com enfoque na comunicação, resolução de conflitos e auto controlo, com abordagem a assuntos como o *bullying* e outras formas de violência, no qual o aluno de nível três também participaria para aprendizagem, mas também e sobretudo como desafio de

---

<sup>11</sup> Este profissional de saúde foi contactado e deu parecer positivo acerca da participação no programa, ainda que com restrições.

<sup>12</sup> Pediu a integração no programa de dois amigos do grupo que, segundo ele, precisavam igualmente de ajuda e estavam dispostos a colaborar. O pedido foi recusado, uma vez que já tinha obtido as autorizações dos alunos em número recomendado pelo psicólogo como sendo o ideal e equilibrado tendo em conta os perfis de cada um e a dinâmica global pretendida. Cada um deles, mais tarde, assistiu a uma sessão como convidado.

demonstração e prática da mudança comportamental interrelacional pretendida em contexto real observável<sup>13</sup>.

Decorreu em contexto de sala de aula, com os recursos inerentes: material informático, projetor e quadro, mobiliário comum e espaço físico. Uma atividade no final do programa decorreu no átrio/espço de convívio.

#### 4.1.2. Instrumentos

Juntamente com a planificação das sessões foram registadas, em diário de bordo, as presenças, as atividades cumpridas e as impressões sobre a dinâmica do grupo, assim como as ocorrências mais significativas.

Foram distribuídos questionários aos participantes em dois momentos para avaliação do programa e auto-avaliação da sua evolução e aprendizagem na primeira sessão e na sessão número cinco, antes da pausa escolar da Páscoa. Os diretores de turma e outros professores de cada um dos alunos participantes foram entrevistados no final do ano, dando um parecer acerca da evolução do comportamento por parte dos mesmos.

Foram ainda registados os dados relativamente às ocorrências disciplinares no início do programa e durante a realização do mesmo.

A variedade de instrumentos utilizados responde à necessidade de recolher o máximo de informação e de diferentes proveniências e perspetivas, de modo a avaliar com precisão os resultados de um programa desta natureza. Um só instrumento seria redutor para avaliar uma competência caracterizada como um construto multidimensional e interativo (Lemos & Menezes, 2002).

#### 4.2. Procedimentos

---

<sup>13</sup> Desenvolvido na descrição do Estudo Dois.

Em primeiro lugar foi pedida autorização à direção para a realização de um programa de competências sociais que integrasse alunos da escola não pertencentes à Educação Especial. A iniciativa foi aceite e os seus propósitos considerados de grande utilidade e pertinência. Foram disponibilizados os recursos necessários à sua realização, nomeadamente uma sala de aulas e um *plaffond* para fotocópias.

Havendo um número significativo de alunos na escola com problemas disciplinares a necessitar de apoio adicional, contei com a colaboração de um psicólogo da escola para a seleção do grupo. Como critérios considerou-se que deveriam ser jovens em risco de exclusão, com problemas disciplinares e de relacionamento com pares e aproveitamento comprometido. O grupo deveria ter até seis elementos.

Cada um deles foi abordado diretamente no sentido de aferir a sua disponibilidade para participar no programa. Foram explicitados na conversa os objetivos específicos do programa, os critérios de seleção dos participantes, o tipo de atividades a desenvolver, os assuntos a serem tratados e os seus propósitos gerais. Todos aceitaram desde logo e prontificaram-se a obter as autorizações dos encarregados de educação necessárias para a frequência das sessões, foi acordado um horário compatível, pelo que ficou determinado que decorreria às sextas-feiras das 14:25 às 16:05, a partir do dia sete de março de 2014, numa sala de aula reservada para o efeito.

A planificação das atividades a desenvolver teve em conta os objetivos específicos do programa a nível comportamental e outros fatores, como o intuito desde início de criar estratégias focalizadas na criação de uma dinâmica de grupo em que a cooperação e a troca de ideias e experiências se tornassem o principal facilitador das aprendizagens e da modificação comportamental pretendida. A dimensão e características do grupo foram igualmente pensadas para proporcionar a todos os participantes oportunidades para porem imediatamente em prática os conhecimentos adquiridos através de exercícios variados, assim como através da

partilha de ideias e experiências. Esta dinâmica teve como consequência natural a criação de um sentimento de pertença a um grupo que facilitou a aquisição dos comportamentos pretendidos e cujas ligações afetivas constituíram por si só um fator protector importante.

#### 4.3. Implementação

O programa de competências sociais teve como grande objetivo proporcionar aos participantes um aumento de eficácia das suas habilidades sociais, nomeadamente ao nível das suas relações interpessoais, especialmente com pares e na resolução de conflitos ou desafios no seu quotidiano em ambiente escolar.

Teve a duração de 12 sessões de 100'', com início a sete de março e término a 20 de junho.

Tabela nº3 PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS – Planificação global

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grupo-alvo       | Crianças e adolescentes do ensino básico com problemas de comunicação e de ajustamento comportamental em contexto escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Objetivos gerais | <ul style="list-style-type: none"><li>• Melhorar as capacidades de comunicação e sociabilização dos jovens intervenientes, ajudá-los a gerir melhor o seu comportamento e a ultrapassar mais eficazmente os desafios do dia a dia, levando-os a ter experiências mais positivas.</li><li>• Criar oportunidades para troca de experiências, aprendizagem de novas competências e de melhoria das suas capacidades.</li></ul> |
| Temas            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Comunicação e relações interpessoais / Gestão de conflitos</li><li>• Auto-controlo/ Motivação</li><li>• Violência escolar/Bullying</li><li>• Sensibilização para a diferença</li></ul>                                                                                                                                                                                              |

A primeira preocupação foi dar a conhecer ao grupo o programa, os temas em foco e os seus objetivos específicos, tentando criar motivação e entusiasmo para a participação, a cooperação e a mudança comportamental. Nas primeiras sessões houve atividades focadas na apresentação dos participantes entre si e na organização do grupo. Mediante a forma como alguns dos elementos se comportaram nas primeiras sessões, houve especial incidência nas regras a cumprir e na responsabilização de cada um em assumir um compromisso sério de colaboração num programa no qual estavam a participar voluntariamente, pois haviam

reconhecido a sua necessidade. A partir da terceira sessão, a dinâmica evoluiu positivamente até à sessão final, em que comemorámos festiva e emotivamente as amizades criadas e os sucessos obtidos.

O primeiro grande tema, a *comunicação*, visou uma consciencialização dos elementos paralinguísticos envolvidos no seu processamento e da importância e impacto da comunicação nas relações, especificamente na *prevenção e resolução de conflitos*. Estratégias foram desenvolvidas para que através das atividades propostas conseguissem não só enumerar e conhecer, como também utilizar e identificar alguns dos principais fatores facilitadores ou bloqueadores na comunicação, em si próprios e nos interlocutores<sup>14</sup>, em situação de debate. No seguimento deste “treino” e na constatação das vantagens óbvias do recurso a estratégias positivas na comunicação diária, seguiram-se algumas sugestões de técnicas de AUTO CONTROLO, assentes numa auto gestão de pensamentos e sentimentos. Abordou-se a importância de estabelecer objectivos e planear aquilo que é necessário para o sucesso, utilizando o pensamento positivo como estratégia de motivação para a mudança comportamental e para atingir os objetivos propostos. Por fim, debateu-se o tema da violência nas suas mais diversas formas, dando destaque à *violência* em contexto escolar e, especificamente, ao fenómeno *bullying*. Após o visionamento de diversos vídeos de campanhas anti violência disponíveis *online*, decidimos criar um projeto de sensibilização para a violência escolar. Sendo eles referenciados e sobejamente conhecidos na escola precisamente por episódios de conflitos com recurso à violência, considerámos que teria algum impacto o seu apelo à mudança de comportamentos e que ajudaria de alguma forma a desconstruir a sua imagem negativa. Houve várias sugestões e perspectivámos diferentes cenários na forma como dirigir a mensagem. Por limitação de tempo e de recursos optámos por

---

<sup>14</sup> Nos materiais em anexo encontra-se uma tabela de verificação utilizada em exercício de debate.

abordar diretamente a comunidade escolar numa ação intitulada "Dá-me um abraço", em que os elementos do grupo e a própria investigadora como exemplo, devidamente identificados com um cartaz a apelar a um abraço, num espaço de convívio e de circulação comum a toda a comunidade escolar (o átrio/polivalente) se dirigiam a quem passava. Apesar da desistência de um dos participantes, houve uma adesão impressionante à iniciativa, poucos abraços foram recusados e os cartazes excedentes passaram de mão em mão, sendo escassos para as solicitações de alunos da escola que quiseram aderir e estender a ação a outras áreas físicas da instituição. Professores e funcionários que circulavam também aderiram, a iniciativa foi filmada em formato digital por um professor da escola e visionada por nós na última sessão do grupo.

Desta forma pretendeu-se a redução dos comportamentos problemáticos em todos os alunos participantes, quer sejam aqueles suscetíveis de ações disciplinares formais e perturbadoras do ambiente propício à aprendizagem, como aqueles que prejudicam o estabelecimento de laços de amizade, apoio emocional e orientação com pares e adultos de referência no ambiente escolar. Com o aumento destes fatores protetores, geradores de bem-estar psicológico e consequente melhoria da sua qualidade de vida, a expectativa é de diminuição do risco de exclusão e marginalidade deste grupo de jovens.

#### 4.4. Resultados

Com objetivos diferentes inerentes à sua individualidade, mas que pressupõem percursos evolutivos idênticos de esforço e superação, todos os participantes colaboraram e se envolveram ativamente nas tarefas propostas, não só adquirindo conhecimentos, mas também criando laços afetivos com o grupo (factos reportados à observação direta do investigador e às entrevistas finais aos participantes).

As tarefas desempenhadas, tais como a realização de fichas de trabalho que exigiam concentração e demonstração de capacidades conferiram não só

conhecimentos e instrumentos para a aquisição de ferramentas na construção de mecanismos de regulação comportamental com fins específicos e organização dos mesmos, como também proporcionaram aos participantes evidente sensação de eficácia. Através dos debates de ideias e outros diálogos em grupo programados ou espontâneos, deram-se a conhecer e alguns membros trocaram informações e experiências pessoais significativas criadoras de união pela confiança demonstrada nesta partilha. Deste modo, a convivência entre os participantes excedeu os limites da sua participação nas sessões de sexta-feira à tarde.

Segundo os dados recolhidos na primeira entrevista realizada, as expectativas relativas ao programa por parte dos participantes eram sobretudo de aquisição de mecanismos de auto controlo, de forma a evitarem problemas e a melhorarem o seu comportamento na escola.

Após as cinco primeiras sessões e imediatamente antes da pausa lectiva prolongada do período da Páscoa foram realizadas novas entrevistas de forma a aferir as impressões dos participantes acerca de possíveis resultados obtidos e os esforços realizados nesse sentido, a perceção e avaliação das atividades desenvolvidas, expectativas e sugestões para as sessões futuras. Na generalidade referiram que tinham uma maior perceção de como deveriam comunicar e resolver os conflitos pelo diálogo, ainda que nem sempre aplicassem esses conhecimentos integralmente na prática. A atividade mais referida como preferencial foi uma ficha de trabalho individual que lhes exigiu cerca de 45'' a uma hora de concentração contínua em que, no final, os pontos obtidos se converteram em prémios. Pelo que foi observado, não foi pelos prémios em si que a atividade se destacou, mas pelo gosto e empenho com que se dedicaram à resolução de uma tarefa mais exigente e, por isso, gratificante e geradora de um sentimento de eficácia expresso em alguns dos comentários feitos durante a sua execução. A participante número dois referiu ainda que alguns professores tinham comentado que estava bastante mais calma e ponderada.

No regresso da pausa letiva prolongada do período da Páscoa reportaram-se a episódios de conflitos e de violência verbal vivenciados, domínio que pretendiam melhorar, e demonstraram poder de análise baseado em conhecimentos adquiridos. Foi solicitado que apresentassem sugestões de alternativas comportamentais em relação ao que foi relatado e ensaiados alguns cenários possíveis de carácter positivo, o que denotou a aquisição e melhoria de competências na gestão comportamental de resolução de conflitos.

No balanço final verificaram-se *melhorias comportamentais em todos os participantes*, facto relatado pelos próprios e por três dos professores de cada um, incluindo o director de turma<sup>15</sup> e ainda tendo em conta a extinção ou diminuição drástica de ocorrências formais e informais de indisciplina e de violência entre pares verificada. Apesar desse facto, o grau de impacto nos participantes diferiu, sendo menos significativa em dois dos intervenientes (número quatro e cinco) o que poderá indiciar que necessitariam de continuidade ou intensificação das intervenções. Em relação aos resultados académicos dos quatro alunos que frequentam o ensino regular, 50% transitou de ano: a número dois trabalhou intensamente para recuperar, enquanto a número quatro se acomodou às notas positivas e abandonou esforços, o que lhe motivou problemas com professores e familiares. Dos outros dois alunos, a jovem número três não conseguiu atempadamente recuperar dos resultados negativos anteriores e o número cinco desistiu perante a perspectiva da impossibilidade de recuperação, faltando às aulas e revelando total desinteresse.

Tendo em conta que em todos os casos houve um grande envolvimento no programa e consequente melhoria de competências sociais, assim como uma diminuição geral acentuada de ocorrências disciplinares e situações de conflito, posso afirmar com segurança que os propósitos de diminuição de fatores de risco e aumento de fatores protetores foram alcançados e que o impacto da intervenção

---

<sup>15</sup> Inquéritos finais e respostas dadas e anotadas pelo investigador em anexo.

nestes jovens aumentou a sua qualidade de vida, com implicações a nível pessoal e no seu percurso escolar.

## **CONCLUSÃO - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Tendo em conta os resultados descritos no capítulo anterior, posso concluir que há efetivamente indícios fortes da pertinência da implementação de programas como o PBIS para a resolução de problemas de comportamento em contexto escolar. Segundo a teoria apresentada na primeira parte deste trabalho, seria fundamental o estabelecimento generalizado de um nível um de carácter preventivo para uma concretização eficaz de um quadro operacional de deteção de problemas, mas também e sobretudo para a criação de um ambiente acolhedor, positivo e facilitador dos comportamentos expectáveis. Embora este projeto, com as limitações temporais e de recursos, não tenha contemplado uma modificação ambiental de tal ordem que servisse de base de referência e otimização de resultados, alcançou um grau de sucesso significativo e teve um impacto positivo considerável na qualidade de vida dos participantes. Por isso, não será extrapolação inferir que se houvesse implementação integral do sistema, os problemas de indisciplina diminuiriam acentuadamente a um nível global, como já acontece nos contextos tendencialmente mais gravosos já referidos anteriormente neste trabalho (e.g. Martella, Nelson & Marchand-Martella, 2003) e em que comprovadamente essa situação de sucesso se verificou. Além do mais, o projeto foi acolhido com um entusiasmo inesperado pelos jovens intervenientes e o apoio prestado reconhecido e valorizado pelos participantes que, inclusivamente, desejavam a sua continuidade por encararem estes recursos como uma necessidade e reconhecerem a sua validade para uma evidente melhoria da sua vivência escolar.

A maior contribuição do presente estudo para a área da Educação penso que será lançar um repto e um alerta para psicólogos, professores e administração escolar para que se reúnam esforços para a criação de uma cultura de escola fundada nos

princípios da psicologia positiva e que regem os suportes e intervenções pensados para serem implementados em contexto escolar, que comprovadamente contribuem para o ambiente desejável numa instituição de ensino. Apenas desta forma se perseguem os objectivos principais da educação: um importante ensaio para aquilo que se pretende das gerações seguintes, providenciando modelos de referência positivos e promotores de uma convivência social pautada pelo respeito, responsabilidade e cooperação. Deve também nivelar oportunidades e favorecer a equidade social pela provisão de fatores protetores que contrabalançam os riscos associados às características sociais dos tempos que correm, algo que pode ser proporcionado através da deteção e intervenção precoce aos principais problemas comportamentais típicos do contexto educativo e que tendencialmente se agravam no tempo, pois são cumulativos e impeditivos do normal desenvolvimento. Segundo Hawkins et al (1999) principalmente as crianças em risco são especialmente favorecidas pela ligação à escola como influência protetora no seu percurso ao longo da pré-adolescência e adolescência, períodos particularmente críticos do desenvolvimento.

Ou seja, a principal e primordial mudança comportamental deverá ser a das instituições e das pessoas que a integram, tanto a nível estrutural da dinâmica pressuposta por um sistema disciplinar organizado, coerente e de carácter positivo, mas também e sobretudo ao nível da formação das forças humanas que compõem uma escola (McCurdy, Mannella & Eldridge 2003). É preciso que interiorizem e acreditem que nunca é cedo demais para prevenir nem tarde demais para intervir, como referem Walker e Schinn (2002). Há de facto necessidade de haver uma orientação e instrução clara daquilo que é expectável a nível comportamental dentro do currículo escolar, não partindo do pressuposto de que as regras e condutas estão subentendidas ou previamente aprendidas e interiorizadas noutros contextos, pois também será esse o papel da escola, prevenir, travar problemas previsíveis antes da sua ocorrência. Deve existir também uma cultura de escola que crie mecanismos que possibilitem tanto a deteção atempada dos problemas como o reforço positivo em

todos os contextos escolares aos alunos que demonstrem cumprimento exemplar de regras. Igualmente importante, nunca desistir de qualquer criança ou jovem com base na idade ou tendo em conta a gravidade e grau destrutivo do seu padrão de comportamento (Walker & Schinn, 2002). Através de um esforço de compreensão da função dos comportamentos e do que eles significam, é possível criar estratégias específicas focalizadas em resolver as suas causas, metodologia evidentemente mais eficaz do que as comuns planificações para eliminar comportamentos problema. Terá de passar esta mudança, pois, por um comprometimento em deixar de tentar controlar e resolver os problemas de indisciplina e violência com uma postura assente numa política repressiva, reativa, punitiva, de remetimento de alunos para soluções altamente segregadoras como turmas específicas e programas de educação especial tendencialmente exclusores e ampliadores dos problemas em escalada (e.g. Walker e Schinn). Deverá ser reconhecida e percecionada a relação óbvia dos problemas de violência e indisciplina com o baixo aproveitamento académico, a iliteracia e a desistência, com o desinvestimento e a desvalorização da formação académica e assumida uma intenção clara de resolver esta situação agravadora da qualidade de vida social pelo seu carácter destrutivo e gerador de mal-estar.

Ainda vamos a tempo de criar sem grandes dificuldades um ambiente mais propício aos propósitos da inclusão, da educação em geral ou de qualquer sociedade evoluída. Alterar procedimentos, rotinas e montar um sistema adaptado à realidade de cada escola não requer grandes recursos adicionais aos existentes, pois a otimização do rácio custo-efeito entre os recursos a utilizar e os benefícios expectáveis está previsto pelo próprio sistema, tal como o presente projeto de investigação evidenciou. Seria uma decisão viável com um mínimo de investimento, vital para que fosse considerada mesmo em tempos de crise e em que as questões educativas da escola pública e a gestão dos seus recursos estão mais dependentes de uma política economicista e ao serviço de outros interesses sondados como obscuros e reprováveis do que preocupada com questões de ordem social. Ainda assim, a

resolução dos problemas da indisciplina será sempre uma questão pertinente e atraente para os órgãos administrativos escolares e da educação em geral.

## BIBLIOGRAFIA

- Bradshaw, C. P. Koth, C. W. Bevans, K. B. Ialongo, N. Leaf, P. J. (Johns Hopkins Center for the Prevention of Youth Violence) (2008). The Impact of School-Wide Positive Interventions and Supports (PBIS) on the Organizational Health of Elementary Schools. *School Psychology Quarterly*, vol.23, nº 4, 462-473
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. & Leaf, P. J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes, Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavioral Interventions*. Vol. 12 (3 ) pp.133-148.
- Bradshaw, C.P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N. The Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the Organizational Health of Elementary Schools (2008). *School Psychology Quarterly*, vol. 23 (4) pp. 462-473.
- Brandão, J. M., Mahfoud, M., Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, vol.21, (49) pp. 263-271.
- Bensabat, I., Goldstein, D.K., Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. *MIS Quarterly*, pp.369-386.
- Bui, X. Quirk, C. Almazan, S. (2010). Positive Behavioral Interventions and Supports, Research and Practice. *Maryland Coalition for Inclusive Education*, retirado de [www. mcie. Org](http://www.mcie.Org)

Chen, K. (2006) Social Skills Intervention for Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, vol.1 (3) pp. 143-149.

Coutinho, C., Chaves, J. (2002). O Estudo de Cason a Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa da Educação*, vol.15 (1) pp. 221-244

Dunlap, K. Goodman, S. McEvoy, C. Paris, F. (2010) *School-wide Behavioral Intervention & Supports, Implementation Guide*. Michigan Department of Education Projects.

Luiselli, J. K., Putnam, R. F., & Sunderland, M. (2002). Longitudinal Evaluation of Behavior Support Intervention in a Public Middle School. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 182-188.

Martella, R. C., Nelson, J. R., & Marchand-Martella, N. E. (2003). *Managing disruptive behaviors in the schools: A schoolwide, classroom, and individualized social learning approach*. Boston, MA : Allyn and Bacon, Inc.

McCurdy, B. L., Mannella, M. C., & Eldridge, N. (2003). Positive behavior support in urban schools: Can we prevent the escalation of antisocial behavior. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, vol. 5, pp.158-170.

Gomez, G., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe, pp. 378

Lee, Sugai, Horner

Lemos, M. S. , Meneses, H. I. (2002). A avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 18 (3), pp. 267-274

Lindsey, B. White, M. (2008) *Tier 2 Behavioral Interventions for At-Risk Students*.

Lopes, J. Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação* (2ªedição). Porto: Porto Editora

Luiselli, J.K. Putnam, R. F. Handler, M. W. Feinberg, A. B. W. (2005) Whole-School Positive Behavior Support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*. Vol. 25 nº s 2-3, 183-198

Michigan Department of Education. School-Wide Positive Behavioral Interventions & Supports, Implementation Guide, 2010.

Hinshaw, Stephen P. *Psychological Bulletin* (1992.)Vol. 111 (1), pp. 127-155.

McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., Dickey, C.R. (2009) Differential Effects of a Tier Two Behavior Intervention Based on Function of Problem Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Vol. 11 (2), pp. 82-93.

Myers, M.D. (1997). Qualitative Research in Information Systems. Retirado de [www.qual.auckland.ac.nz](http://www.qual.auckland.ac.nz) em 2014.

Paludo, S. S., Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, v. 17, (36) pp. 9-20.

- Passareli, P. M. Silva, J. A. (2007) Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, vol. 24 (4), pp. 513-517.
- Sapienza, G. Pedromônico M.R.M. (2005) Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10 (2) 209-216
- Simmons-Morton, B. Crump, A.D., Haynie, D.L., Saylor, K.E. (1999) Psychosocial, school, and parent factors associated with recent smoking among early-adolescent boys and girls.
- Sugai, G. Horner, R. H. Dunlap, G. Hieneman, M. Lewis, T. J. Nelson, C. M. Scott, T. Liaupsin, C. Sailor, W. Turnbull, A. Turnbull III, H. R. Wickham, D. Wilcox, B. Ruef, M. (1999) *Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools*. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Support (OSEP), Washington D.C.
- Vieira, C.M. (1999). A credibilidade da Investigação Científica de Natureza Qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 2, pp.11-89
- Walker, Hill M. Shinn, Mark R. (2002). Structuring School-Based Interventions to Achieve Integrated Primary, Secondary, and Tertiary Prevention Goals for Safe and Effective Schools. In Mark R. Shinn Hill M. Walker Gary Stoner. *Interventions for Academic and behavioral problems II: Preventive and remedial approaches*. Chapter 1 pp. 1-25. Washington, D.C., US: National Association of School Psychologists.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

