

*Secção I: Estudos de investigação-ação em alunos com NEE*

## Quando os Problemas de Comportamento criam Necessidades Educativas Especiais – Intervenção comportamental numa perspetiva sistémica

**Rita Margarida Crisóstomo da Silva**

Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho

ritamcsilva@gmail.com

**João Luís Pimentel Vaz**

Escola Superior de Educação de Coimbra

jovaz@esec.pt

## Resumo

A questão da indisciplina e dos problemas de comportamento é familiar a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo e é vista como limitadora do sucesso académico e fonte de perturbação e desgaste desnecessário por parte na comunidade escolar.

No entanto, esta realidade não se esfuma ao sairmos os portões da escola. Ela continua para além desse contexto mais restrito, sendo fonte de preocupações não só para as famílias (ou instituições de acolhimento), mas também para a comunidade em geral, devendo tornar-se, por isso, motivo de uma efetiva reflexão.

O estudo aqui apresentado, centrado nos problemas de comportamento, passou pela implementação de um plano de mudança comportamental, visando um aluno específico, tendo em atenção os vários contextos onde ele se inseria. Assim, fomentou-se uma alteração das práticas docentes na interação educativa e na organização e gestão da sala de aula, e introduziram-se medidas no lar onde este jovem residia. Simultaneamente, estreitou-se a colaboração entre a escola e a família/instituição com vista à melhoria das competências sociocomportamentais do aluno em causa.

Os resultados obtidos acabaram por ir ao encontro da nossa pretensão – uma mudança comportamental sustentada – fruto, nomeadamente, de uma cooperação entre agentes educativos e da complementaridade dos procedimentos e estratégias selecionadas. Neste sentido, a intervenção realizada pode considerar-se numa linha de análise sistémica.

**Palavras-chave:** Inclusão; Problemas de Comportamento; Institucionalização; Relação Escola-Família

## Abstract

The issue of indiscipline and behavioral problems is familiar to all those involved in the educational process and is seen as an embarrassment to the academic success and a source of confusion and unnecessary fatigue by the school community.

However, this reality does not disappear when we leave the school gates. She continues beyond this narrower context, extending the concerns not only to the families (or residential institutions) but also to the wider community. Therefore, it should become the subject of an effective reflection.

The study presented here, focused on behavioral problems, included the implementation of a behavior change plan, to a specific student, taking into account the various contexts where it belonged. To do this, we instigated a change in teaching practices, in educational interaction and organization and classroom management. At the same time, new practices were introduced at the residential institution. Simultaneously, it narrowed the collaboration between the school and family / institution to improve the socio-behavioral skills of the student concerned.

The results obtained ranged in line with our goals - a sustained behavioral change. To this end have contributed in particular, cooperation between educators and the complementarity of selected procedures and strategies. In this regard, the intervention performed can be considered in a systematic analysis line.

**Keywords:** Inclusion; Behavior problems; Institutionalization; School-Family relationship

## Introdução

Quando se fala em necessidades educativas especiais (NEE) a imagem que nos ocorre é de um aluno com graves limitações nas suas capacidades e para quem é necessário disponibilizar recursos humanos e/ou materiais especializados ou definir objetivos, planos e metodologias de trabalho muito diferenciados, ajustados às limitações que o sujeito apresenta. Tal perspetiva, reforçada hoje - e no caso português - pelo conceito de necessidades educativas especiais de caráter permanente, condição de elegibilidade para usufruir das medidas definidas no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, vem fazer esquecer as diretrizes mais abrangentes proclamadas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com efeito, neste documento preconiza-se que a escola dê uma atenção e uma resposta especial a todos aqueles que, por qualquer razão, se encontram em situação de desvantagem para satisfazer as exigências que a escola coloca. Nesse sentido, sempre que há dificuldades, mesmo que temporárias, para atingir o sucesso educativo, poderemos estar perante uma NEE, em sentido amplo, sendo que todas as medidas de apoio conducentes à sua superação podem constituir passos fundamentais no caminho da desejada inclusão. Ora, é nesta perspetiva de que é necessário atender com respostas apropriadas NEE's nem sempre devidamente consideradas, mas cujo desprezo pode acarretar graves situações de exclusão, que se situa a intervenção educativa realizada por um dos autores e que no presente artigo se relata e analisa.

O caso descrito partiu dos problemas de comportamento (PC) exibidos por um jovem de 16 anos a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico e que, arrastando atrás de si um quadro de insucesso académico e desadaptação social, agravava progressivamente uma situação de exclusão escolar. Pela conjugação de vários fatores desfavoráveis (nomeadamente por se tratar de um jovem institucionalizado), a prazo esta exclusão escolar poderia conduzir a um percurso de exclusão social - quem sabe, de marginalidade - caso não fossem tomadas medidas rapidamente. Assumindo que este caso configurava a existência de uma NEE, na medida em que exigia uma atenção particular e uma intervenção diferenciada no contexto educativo, foi então gizado e conduzido um plano de ação destinado a alterar os padrões desajustados de comportamento, a criar motivação e envolvimento do aluno no seu processo educativo, a promover o sucesso escolar e, deste modo, a contribuir para reverter o rumo que a vida deste jovem parecia estar a tomar.

### Problemas de comportamento: do que se trata?

Falar de *problemas de comportamento* (PC)<sup>3</sup> é falar de um conceito que não tem uma definição única e universal. De facto, um comportamento, para ser considerado *problemático* ou *perturbador*, não pode ser visto de forma isolada e descontextualizada, desde logo porque este pode ser aceitável num dado contexto e não o ser num contexto diferente.

Por outro lado, comportamentos aparentemente inócuos podem tornar-se perturbadores se em acumulação com outros, ou caso sejam repetidos frequentemente; certos comportamentos, se

---

<sup>3</sup> Os problemas de comportamento ou indisciplina – conceito mais conotado com os ambientes institucionais, como é o caso da escola – mais não traduzem do que uma quebra das normas implícita ou explicitamente definidas para um determinado local e circunstâncias e que se podem manifestar como atitudes e formas de agir desajustadas face ao que é desejável e preconizado para esse mesmo contexto (Vaz, 1999). Assim, no presente artigo falaremos de problemas de comportamento, não numa perspetiva patológica, mas enquanto formas desajustadas de atuação que violam as regras sociais, desrespeitando os outros ou prejudicando as condições necessárias ao trabalho/estudo e à sã convivência e que, face à sua natureza, deverão ser mais facilmente acessíveis a processos de modificação.

exibidos por um curto período temporal, podem até ser desculpáveis, mas já não o serem se perdurarem no tempo. Devemos, ainda, considerar a própria tolerância do observador: se para uns determinada atitude é vista como aceitável, para outros pode ser considerada inadmissível.

Apesar de todos estes condicionantes, existe no entanto consenso de que os *comportamentos perturbadores* são comportamentos que fogem ao que está convencionalmente estabelecido ou é desejável, de acordo com determinada cultura ou contexto, podendo, em certas circunstâncias, pôr em risco a integridade física e/ou emocional de quem os pratica ou de terceiros.

No âmbito da sala de aula, a indisciplina, traduzida na exibição de comportamentos desajustados ou perturbadores, é vista por Neves e Silva (2006:7) como “a manifestação de condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor (...) e (...) perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem”. No entanto, este é um fenómeno multidimensional, podendo decorrer de causas várias, como a seguir veremos.

### Alguns fatores potenciadores da indisciplina

A indisciplina, que inequivocamente existe e provoca desequilíbrios importantes no normal funcionamento do grupo-turma e das escolas em geral, é frequentemente associada aos alunos que chegam à escola *marcados* por problemas familiares, económicos, sociais, raciais, étnicos e por insucessos repetidos (Estrela, 1992). Por outro lado, as justificações para o mau comportamento focalizadas no aluno podem também passar por determinantes como a imaturidade, um temperamento mais difícil, a falta de interesse e motivação para o estudo, um percurso estudantil de insucessos (contribuindo para um frágil autoconceito) ou por uma fraca capacidade de controlo de impulsos, muitas vezes ligada a fatores biológicos, como é o caso das crianças hiperativas (Amado, 2000).

Contudo, os alunos não podem ser vistos como únicos responsáveis pela indisciplina, já que todos os intervenientes no processo educativo e as interações que com eles se estabelecem terão, eventualmente, a sua quota-parte de responsabilidade, sendo a própria dinâmica da turma um fator importante na questão da (in)disciplina. Assim, na perspetiva comportamentalista, a atuação de cada um é, em muito, determinada por aqueles que com ele se relacionam, pelo que, no contexto escolar, o comportamento do professor e dos pares influi sobremaneira no desencadear, no aumento, na manutenção ou na diminuição/extinção dos comportamentos indisciplinados<sup>4</sup>.

E se continuarmos enquadrados pelo modelo comportamentalista, a indisciplina poderá ser vista como uma questão de *aprendizagem dos comportamentos*. Com efeito, se defendermos que os comportamentos são aprendidos e interiorizados pelo indivíduo de acordo com as interações que vai vivenciando, podemos inferir que se um aluno apresenta comportamentos inadequados será porque

---

<sup>4</sup> Segundo o modelo ABC (*A – antecedent; B – behavior; C – consequent*) de análise comportamental, aquilo que se passa antes, durante e após a ocorrência de um comportamento específico é que determina a sua eclosão, manutenção, diminuição ou aumento. Assim, a modificação do comportamento pode ser alcançada quer através da alteração dos antecedentes, quer das consequências, quer de ambos. Contudo, numa perspetiva preventiva, se conseguirmos influir sobre os antecedentes, provavelmente os PC não serão sequer exibidos (Lopes e Rutherford, 2001).

obteve ganhos (ou evitou perdas) através de maus comportamentos e não perante as atitudes ajustadas<sup>5</sup>.

Mas se este modelo nos ajuda a encontrar uma possível origem para os comportamentos problemáticos, talvez mais importante seja ainda o facto de nos dar ferramentas para agirmos, pois se os *maus comportamentos* são aprendidos, então também os *bons comportamentos* o poderão ser. Assim, só teremos de pôr em prática o *plano certo* e adotar os procedimentos para substituir os comportamentos desajustados por aqueles que são desejáveis<sup>6</sup>.

### Prevenção da indisciplina: algumas sugestões

Diz-nos o senso comum – e a nossa própria experiência pessoal e profissional – que, na vida e, mais particularmente no contexto educativo, “é melhor prevenir do que remediar”. Nessa perspetiva, fará todo o sentido olharmos para a realidade escolar e, sinalizando as eventuais “fontes de ignição” da indisciplina, procurar eliminá-las.

Lopes e Rutherford (2001) falam na importância da *organização e gestão da sala de aula* (OGSA) - tida como um conjunto de estratégias posto em marcha “a montante” da indisciplina - como um contributo decisivo para a sua prevenção.

Assim, e segundo aqueles autores, para uma adequada OGSA o professor deve começar por garantir que os alunos têm a perceção de que ele está atento aos pormenores que ocorrem no seio da turma; nesse sentido, ele é aconselhado a observar tudo (dentro do exequível) o que se passa na aula<sup>7</sup>. Espera-se, também, que o professor consiga fazer bem várias coisas ao mesmo tempo (ensinar, aplicando diferentes estratégias para alunos com diferentes necessidades, estar atento a comportamentos disruptivos, etc.). Deve, ainda, ser organizado na apresentação da aula: nomeadamente evitando “tempos mortos” (potenciadores de desatenção e de comportamentos desajustados) e tornando o currículo claro e lógico aos olhos dos alunos, que, assim, melhor o compreenderão. Pede-se, igualmente, que parta com expectativas positivas relativamente aos seus alunos e que seja inovador, propondo-lhes tarefas encaradas como desafios, numa tentativa de os manter interessados e motivados (Lopes e Rutherford, 2001).

Ainda de acordo com os mesmos autores, para uma OGSA eficaz é, sem dúvida, importante o estabelecimento de regras e procedimentos. Consideram, pois, que um sistema de regras claro, justo e exequível deve ser usado e explicado aos alunos – eventualmente com eles negociado – de preferência no primeiro dia de aulas, para que, desde logo, todos saibam como agir. Contudo, se esta definição de regras é importante, mais será o professor fazê-las cumprir. De facto, o docente deve ter a capacidade de confrontar, não deixando “passar em branco” os desvios às normas, sob pena de perder a sua credibilidade e autoridade perante os discentes.

---

<sup>5</sup> A este mecanismo de aprendizagem poderíamos acrescentar ainda, numa linha cognitivo-comportamental, a aprendizagem de comportamentos impróprios resultante da imitação de modelos desajustados.

<sup>6</sup> Não cabendo aqui uma descrição pormenorizada dos processos e estratégias de modificação comportamental que esta perspetiva de atuação preconiza, diríamos apenas que o *reforço social*, o *sistema de créditos*, a *gestão de contingências*, os *contratos comportamentais*, ou o *ensino positivo* são algumas das propostas passíveis de aplicação, quer em contexto escolar, quer institucional ou familiar. Ao longo deste artigo apresentaremos algumas noções sobre as estratégias usadas, por forma a garantir uma mais fácil leitura aos menos familiarizados com este domínio. Para uma maior clarificação e desenvolvimento deste modelo pode consultar-se, por exemplo, Lopes e Rutherford (2001).

<sup>7</sup> Lopes e Rutherford (2001:129) designam esta atitude para a gestão da aula como *testemunhação*.

Relativamente aos procedimentos, estes podem ser estabelecidos como rotinas comportamentais relativas ao funcionamento da própria aula que, após instituídas, permitem a concretização de um conjunto de tarefas (entrar na sala calmamente, dirigir-se diretamente ao lugar, tirar os materiais para aula, etc.) sem ser necessário ao professor despender tempo e energia a solicitá-las. Ao mesmo tempo, tais práticas permitem criar, desde o início da aula, um ambiente e uma atitude favorável ao trabalho escolar.

### **Pertinência de uma efetiva colaboração escola-família**

A família é o sistema mais eficaz para promover e sustentar o desenvolvimento da criança. Esta é uma das premissas básicas assumidas por Brofenbrenner (1974) na sua perspetiva ecológica ao equacionar os contextos como importantes fatores de desenvolvimento. Assim, a não consideração da família na análise dos processos educativos gera uma comunidade educativa incompleta, uma vez que os responsáveis pelas funções educativas formais carecem da ajuda deste interveniente fundamental.

Como referido por vários autores (Coleman e Churchill, 1997; Costa, 2003; Fonseca, 2003; Marques, 1994; entre outros), múltiplos estudos conduzidos nas últimas décadas têm mostrado que o envolvimento da família influencia a qualidade do ensino. Com efeito, a investigação realizada veio demonstrar que a colaboração parental na vida escolar contribui para melhorar o desempenho social e académico dos alunos, refletindo-se positivamente em toda a comunidade escolar. Tal colaboração pode, mesmo, ser vista como uma abordagem preventiva, na qual os eventuais problemas podem ser detetados e resolvidos antes de se agudizarem. Quando a família tem uma relação positiva com a escola, isso fomenta uma atitude positiva da criança para com essa instituição, contribuindo para o seu saudável desenvolvimento social, emocional e cognitivo e, paralelamente, para que o trabalho dos professores seja mais profícuo e compensador.

No caso das crianças com NEE, o papel da família torna-se ainda mais relevante, uma vez que urge estabelecer um plano de continuidade e reforço das orientações e aprendizagens iniciadas na escola. O desenvolvimento do aluno e o processo de inclusão social que se deseja implementar passará, pois, pelo espírito de cooperação e complemento de funções entre essas duas instituições educativas (Glat, 2004). A exclusão da família deste processo reduzirá drasticamente as possibilidades de uma intervenção ser bem sucedida, fazendo perigar a manutenção de resultados já alcançados.

Assim, tanto a família convencional, como as estruturas institucionais chamadas a cumprir o papel daquela, são incentivadas a envolver-se e cooperar com a escola por forma a apoiar o processo educativo e o trabalho escolar. E se para o aluno comum esse envolvimento é por todos entendido como necessário e desejável, mais ainda se justifica quando falamos daqueles que, apresentando NEE, se encontram em risco acrescido por, não vivendo com a família natural, se encontrarem institucionalizados. Neste caso, cabe ao encarregado de educação institucional fazer essa ponte com a escola e dispensar a atenção e o suporte capazes de fazer a diferença entre êxito e fracasso - não só académico, mas de todo um projeto de vida.

## Intervenção

### Ponto de partida

Decorrente da nossa atividade profissional<sup>8</sup>, tivemos oportunidade de conviver de perto com um aluno institucionalizado com NEE associadas a PC, cuja vivência em contexto escolar nos pareceu suscetível de ser melhorada.

O sujeito mencionado – que designaremos algumas vezes por TR - era um jovem do sexo masculino, de dezasseis anos, institucionalizado há cerca de oito, a frequentar o oitavo ano de escolaridade. O seu perfil de funcionalidade, por referência à CIF – CJ indicava limitações no que diz respeito às “interações e relacionamentos interpessoais”, “comunicação” e “aprendizagem e aplicação de conhecimentos”. As medidas de apoio implementadas, nomeadamente “apoio pedagógico personalizado”, “adequações curriculares individuais” e “adequações no processo de avaliação” revelavam-se, até ao momento, insuficientes para levar a uma mudança significativa da situação. Neste processo, o comportamento desajustado que o aluno exibia – e que já conduzira a várias participações disciplinares – revelava-se não só o problema mais evidente, mas também um fator determinante para o mau desempenho escolar.

Perante este quadro, que nos parecia suscetível de alteração, caso houvesse uma ação concertada e em várias frentes, propusemo-nos então implementar um plano de intervenção, focado na atuação do aluno, mas atuando simultaneamente nos vários contextos onde os PC se evidenciavam (escola e lar de acolhimento). A nossa intenção era contribuir para alterar a situação com vista não só à superação das dificuldades escolares, mas igualmente abrir perspetivas mais positivas para a vida futura deste jovem institucionalizado.

### Objetivos

Assim, e em termos sistemáticos, o primeiro objetivo a atingir seria: *diminuir os PC exibidos pelo aluno* e, simultaneamente, *umentar (e manter) os comportamentos adequados*. Se aqui chegássemos, um conjunto de outras consequências positivas daí decorreriam, quer para o aluno, quer para a turma, quer para os próprios docentes e outros profissionais, e que apresentaremos em três pontos.

1) Em primeiro lugar, *a melhoria da satisfação pessoal do aluno e da sua autoestima*, ao conseguir obter apreciações positivas e reduzir as reações críticas ao seu comportamento. Por esta via seria possível chegar a uma inclusão mais efetiva, não só na escola como na comunidade, e um *aumento da sua motivação para a aprendizagem* numa perspetiva de preparação para a vida futura.

2) Em segundo lugar, *a melhoria do ambiente de aula*, trazendo vantagens a três níveis: meio mais propício à aprendizagem para toda a turma; eliminação/redução de um fator de preocupação para o trabalho dos agentes educativos; e *melhoria da perceção que os outros teriam do aluno* em análise, o que, indiretamente, poderia ajudá-lo a *melhorar a perceção de si mesmo*.

---

<sup>8</sup> No ano letivo em que o presente estudo foi desenvolvido, um dos autores, docente do ensino básico e secundário, exerceu funções numa instituição destinada ao acolhimento de crianças e jovens aí colocados por ordem judicial. As funções de tutoria que então lhe foram atribuídas englobavam, na relação com a escola, as de encarregado de educação dos utentes institucionalizados.

Como via para a alteração pretendida, e seguindo uma perspetiva de modificação comportamental, a nossa intervenção passaria pela colaboração direta dos docentes da turma do aluno em estudo. Para tal, iríamos apoiar os docentes na análise e reflexão sobre as suas práticas na organização e gestão da aula e da indisciplina e incentivar à introdução das modificações que esta reflexão suscitasse.

3) Deste modo, e em terceiro lugar, seria igualmente de esperar uma *melhoria da prática docente dos professores intervenientes*, uma vez que, ao participarem neste projeto, teriam a oportunidade de refletir procedimentos e atualizar competências profissionais para uma mais eficaz organização e gestão da sala de aula (e dos comportamentos)<sup>9</sup>.

### Procedimentos

Para alcançar os objetivos a que nos havíamos proposto, o nosso projeto foi sendo desenvolvido e monitorizado nos moldes que a seguir descreveremos.

1º) Os contactos para o nosso trabalho de campo iniciaram-se em janeiro de 2012. Falámos, antes de mais, com o aluno, sujeito do nosso estudo, pondo-o a par, de um modo geral, das nossas pretensões e averiguando da sua disponibilidade para colaborar. Verificando-se recetividade da sua parte, foi necessário pedir autorização ao diretor da instituição de acolhimento e à direção da escola que o discente frequentava para podermos avançar, o que nos foi concedido.

2º) Junto da instituição de acolhimento e da escola recolhemos informações que nos permitiram conhecer melhor o aluno e fazer a sua caracterização.

No estabelecimento de ensino, já em contacto com o Diretor de Turma, tivemos acesso ao historial escolar desse ano letivo, nomeadamente às participações disciplinares ocorridas até então, por problemas de comportamento. Paralelamente, e com intermediação daquele docente, contactámos todos os professores da turma. Após termos feito uma descrição breve do nosso plano, os docentes disponibilizaram-se para, dias depois, conversarem mais em pormenor connosco sobre as questões do comportamento em sala de aula, o que veio a acontecer.

3º) Auscultámos novamente o aluno, agora de uma forma mais direcionada, procurando a sua opinião sobre diversos aspetos do seu quotidiano e da sua vida pessoal, nomeadamente os relacionados com a perceção da sua qualidade de vida e as suas perspetivas de futuro.

4º) Passámos um teste sociométrico à turma do aluno. Da análise dos resultados entretanto efetuada, nasceu a matriz sociométrica da turma, disponibilizada, numa perspetiva colaborativa, ao Diretor de turma, que daí retirou, também, algumas indicações úteis para gerir a sua dinâmica.

---

<sup>9</sup> O trabalho desenvolvido com os docentes passou por: a) analisar a atuação dos professores perante os PC na sala de aula, nomeadamente no que diz respeito à forma habitual de atuar antes, durante e após o surgimento dos mesmos; b) promover a reflexão, por parte dos professores, relativamente ao modo de gerir a aula e lidar com os comportamentos desajustados, procurando compreender as dinâmicas subjacentes e identificar eventuais fatores influentes ou determinantes na forma de atuar dos alunos; c) apresentar e debater estratégias facilitadoras da gestão da sala de aula, de modo particular no que se refere à prevenção e eliminação dos comportamentos perturbadores; d) fomentar o trabalho colaborativo escola-família, tornando-o um suporte para a mudança de atitude do aluno face à escola.

5º) Analisámos o conteúdo das conversas tidas com os professores sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, o que nos serviu de base para a preparação de uma sessão de reflexão e formação sobre PC, cujos destinatários seriam os docentes da turma do aluno.

Da conversa tida com esses docentes, foi ainda possível obter a disponibilidade para uma intervenção mais ativa daqueles em cujas aulas o comportamento do aluno era mais problemático e o desempenho escolar mais fraco: Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e História.

6º) Em datas previamente definidas com os professores dessas áreas curriculares, procedeu-se à observação das suas aulas, efetuando-se o registo contínuo<sup>10</sup> de comportamento do aluno em estudo; de igual modo fez-se a observação e registo de comportamento durante os intervalos. Paralelamente à análise das atitudes e comportamentos em contexto escolar fez-se a observação do aluno na instituição de acolhimento.

7º) Identificámos e quantificámos os comportamentos exibidos, detetando aqueles que, verdadeiramente, eram mais comuns e perturbadores. Estas informações foram fundamentais para ter uma visão mais exata da realidade e serviram de base para a definição do plano de intervenção.

8º) Dinamizámos, na escola, uma sessão de debate e reflexão designada: “Alunos perturbadores na sala de aula: detetá-los... e depois?”, onde estiveram presentes os professores do aluno. Para esta dinamização recorreremos à apresentação em *powerpoint* de algumas noções sobre a gestão e modificação do comportamento que serviu de ponto de partida para a reflexão e troca de experiências sobre a prática docente. No final, foi distribuído um documento-síntese com noções básicas sobre os processos de gestão e modificação comportamental que havíamos discutido.

9º) Aproveitando a presença dos docentes que constituem o Conselho de Turma, foram delineadas, desde logo, algumas estratégias *comuns* no sentido de se ultrapassarem os problemas de comportamento evidenciados pela turma e, mais concretamente, pelo *nosso* aluno. Assim, todos concordaram em redefinir, claramente, as regras de comportamento na sala de aula e em tentar estabelecer rotinas de funcionamento em conformidade. Por outro lado, mais do que recorrer a práticas controladoras assentes na punição (até aí bastante usadas), entenderam dever utilizar outras estratégias para a mudança de comportamento centradas no reforço positivo.

10º) Uma das estratégias definidas - talvez a mais visível para o discente - foi baseada no “sistema de créditos”<sup>11</sup>, que funcionava em articulação entre a escola e a casa (o lar de acolhimento): o aluno tinha consigo, diariamente, uma grelha de registo/avaliação dos comportamentos que, no

---

<sup>10</sup> Os dados do registo contínuo – registo descritivo que contempla não só o que o sujeito faz, mas também as ações e reações dos outros e das circunstâncias em que o comportamento ocorre – permitiram-nos perceber melhor as condutas e interações entre os vários elementos presentes na sala de aula (alunos e professor), e ainda a forma habitual como o docente geria as situações.

<sup>11</sup> O *sistema de créditos* é uma estratégia de modificação comportamental em que o reforço é feito através da imediata disponibilização de créditos (moeda de troca) que o sujeito pode posteriormente permutar por gratificações por si escolhidas. Os créditos (ou “moeda”) poderão ser representados por pontos, fichas, cromos, estrelinhas... que o aluno vai amealhando para chegar a um objetivo: comprar coisas, atividades... de entre várias hipóteses que lhe são disponibilizadas. Para tal ele terá de ganhar o “dinheiro” necessário e pagar o valor definido em preçário.

Ao aplicar-se esta estratégia, estamos, por um lado, a utilizar uma escala de reforço contínuo quando, em cima da ocorrência, reforçamos o que o aluno faz corretamente dando-lhe os créditos respetivos; por outro lado, ao entregarmos o “prémio” apenas quando um certo número de créditos está amealhado, estamos a utilizar uma escala de reforço intermitente, o que promove uma maior resistência à extinção e incentiva a motivação para o alcance de objetivos mais ambiciosos e/ou a longo prazo.

final de cada aula das disciplinas intervenientes, os professores preenchiam na sua presença, avaliando o seu desempenho. Deste modo o aluno recebia um *feedback* sistemático sobre o comportamento exibido. Esta grelha era depois levada no final do dia, para casa, onde connosco era realizada uma análise da mesma (fomentava-se, assim, também a autoavaliação enquanto via para a autogestão do comportamento). Uma grelha similar era preenchida, por nós, relativamente ao desempenho na sala de estudo, no Lar.

Cada aula era classificada numa escala de 0 a 20, pelo que, no fim de cada semana (15 aulas), o aluno poderia amealhar um máximo de 300 pontos. Contudo, ao atingir 200 pontos (mínimo para ter uma compensação específica) o aluno teria direito a uma recompensa que era connosco “negociada” semana a semana: isto é, à 6<sup>a</sup>-feira, fazíamos a contabilização dos pontos e a troca destes pelo *prémio*. Nessa altura, combinávamos a recompensa a atribuir na semana seguinte, caso ele amealhasse os pontos necessários. Por exemplo, se ele conseguisse ter 200 pontos iria passear ao Centro Comercial, mas, se conseguisse 250, para além do passeio iria ao cinema.

Acordou-se, ainda, um “prémio de final de ano”, pedido pelo aluno, mais valioso (não só em termos de valor monetário, mas sobretudo, em termos de valor pessoal): caso ele conseguisse, ao longo das quinze semanas que durou a intervenção, amealhar 3800 pontos (isto é, uma média de 17 pontos em 20, por aula), teria essa recompensa. É certo que este número de pontos nos levantou, à partida, algum receio de estarmos a ser demasiado ambiciosos, contudo, foi com o próprio aluno que o definimos e a sua concordância (quase) imediata fez-nos perceber que tal poderia constituir um importante fator de motivação.

Procurando ver em que medida o aluno seria capaz de manter a motivação, mesmo na ausência de um reforçador próximo nas últimas semanas da intervenção, testámos a sua reação à falta do “incentivo semanal”. Para tal, dissemos-lhe, durante três semanas intercaladas e depois em duas consecutivas, que não nos era possível dar-lhe qualquer recompensa material, revertendo os pontos obtidos, apenas, para o “prémio final”. Queríamos, assim, verificar se, mesmo sem um prémio no curto-prazo, a mudança comportamental se mantinha.

Paralelamente a estas estratégias, procurámos simultaneamente pôr em prática alguns procedimentos e atitudes que a literatura considera vantajosas para os fins em vista (Lopes e Rutherford, 2001). É o caso do ensino positivo<sup>12</sup>, visando a criação de um ambiente motivador e uma relação de confiança mútua. Nesta mesma linha, o reforço social<sup>13</sup> foi um procedimento sistematicamente aplicado, aproveitando-se desse modo para reforçar e valorizar o aluno sempre que este demonstrava um esforço para melhorar.

No ambiente da sala de estudo, no lar de acolhimento, quando os trabalhos eram efetuados em grupo, e, portanto, teríamos de dividir o nosso tempo e atenção por outros alunos, foi necessário, por vezes (e mais no início da intervenção), recorrer à gestão de contingências<sup>14</sup>, “negociando” com

---

<sup>12</sup> O *ensino positivo*, mais do que um método, consiste numa atitude geral do professor face aos alunos. Na sua atuação, o professor valoriza as potencialidades dos alunos, promovendo expectativas de sucesso, por forma a suscitar a criação de uma relação favorável entre todos e um clima propício ao envolvimento e à aprendizagem.

<sup>13</sup> O *reforço social*, tal como o nome indica, traduz-se no recurso a incentivos gratificantes socialmente significativos para o sujeito. O elogio, o sorriso, as expressões de apreço, as manifestações de agrado e simpatia... nas suas diversas formas, poderão considerar-se reforço social.

<sup>14</sup> Há tarefas que o sujeito realiza com pouco agrado (comportamentos de baixa probabilidade - CBP), mas que pode ser motivado a realizar para ter oportunidade de posteriormente fazer outras coisas de que gosta mais (comportamentos de alta

o aluno a realização de uma tarefa de que ele gostava (normalmente, a ida ao computador) após a realização adequada dos trabalhos da escola.

11º) Para a intervenção, aproveitámos, também, a colaboração de alguns colegas do aluno que se mostraram interessados em colaborar connosco; assim, nas aulas, procuravam intervir junto dele sempre que este demonstrava um comportamento mais desajustado, incentivando-o a cumprir as regras e tarefas da aula.

12º) Posto em prática o plano de intervenção, fomos, ao longo do tempo, monitorizando a sua evolução, quer com contactos regulares com o Diretor de Turma (pessoalmente, cerca de uma vez por mês e através de telefone ou correio eletrónico sempre que se justificasse), quer com contactos mais esporádicos com os restantes professores e alunos.

Por outro lado, a grelha trazida da escola diariamente pelo aluno, permitia-nos, igualmente, ter noção da evolução comportamental, o que nos possibilitava atuar, no imediato, sempre que havia indícios de que algo não estava a correr no sentido desejado.

13º) No início de junho (evitando, por conseguinte, a última semana do ano letivo, preenchida com atividades mais recreativas), aplicámos novamente o teste sociométrico à turma.

14º) Nessa mesma altura, procedemos a um segundo momento de observação de aulas. O registo daí retirado foi posteriormente analisado, permitindo-nos verificar as alterações ocorridas, não só ao nível do comportamento do aluno, mas também da própria gestão da sala de aula pelo professor.

15º) Para um balanço final, tivemos conversas informais quer com os diversos professores do discente, quer com o próprio aluno e colegas, de modo a termos a sua opinião sobre todo o processo e resultados obtidos.

### **Apresentação e análise dos dados antes da intervenção**

A observação e quantificação dos comportamentos perturbadores verificados *antes* da intervenção permitiram-nos ter uma ideia mais precisa do padrão comportamental do aluno em estudo. Os dados então recolhidos, no contexto da sala de aula, estão sintetizados no gráfico 1.

Apesar do aluno apresentar uma diversidade de comportamentos perturbadores, há, efetivamente, alguns que pela sua elevada frequência ou gravidade das implicações, são considerados pelos docentes como os prioritários a extinguir. Assim, foram estes os selecionados para serem monitorizados, a saber: levantar-se do lugar; interromper a aula para falar com o professor ou com colegas e recusar fazer as atividades da aula (passar ao apontamentos do quadro ou fazer outras tarefas propostas).

---

probabilidade - CAP). A *gestão de contingências* baseia-se no princípio de Premack, o qual estabelece que os CAP podem ser usados para promover os CBP, desde que contingentes. Assim, os CAP podem ser usados como importantes reforçadores dos CBP, desde que usados na sequência destes últimos.

## Comportamentos perturbadores

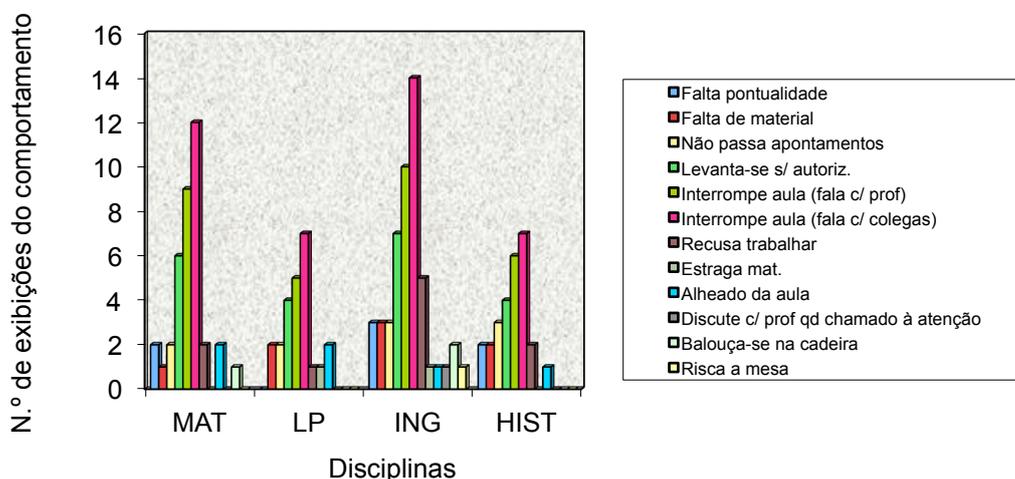


Gráfico 1: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno nas aulas (antes da intervenção)

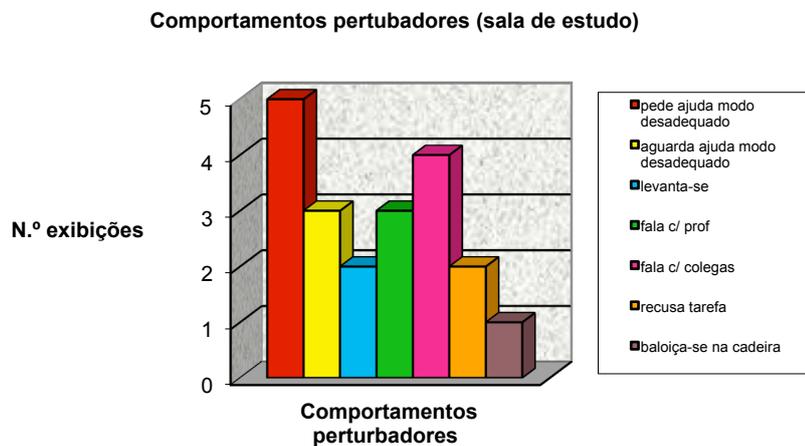
A observação em contexto de aula, para além de nos permitir focalizar nos comportamentos do aluno (TR), possibilitou-nos, igualmente, extrair informações relativas à dinâmica geral da turma.

Verificámos, então, que havia alguns aspetos inerentes a uma organização e gestão da sala de aula eficaz que não estavam a ser seguidos pelos professores. Um desses aspetos era, sem dúvida, a criação de rotinas de entrada na sala, já que em todas as aulas havia problemas neste domínio, causando perdas de tempo e uma grande agitação inicial incompatível com criação do clima necessário ao trabalho escolar. Foram várias as situações em que os primeiros dez minutos de aula ficaram irremediavelmente perdidos, gastos em avisos repetidos dos professores para os alunos se dirigirem aos seus lugares, para estarem calados e para tirarem das mochilas o material necessário. Embora não tão problemática como a entrada, a saída da sala também era feita, muitas vezes, de forma desorganizada e precedida de momentos de alguma agitação na turma logo que o final da aula se aproximava. Outro aspeto que se revelou particularmente nefasto para o decorrer das lições foi a existência de “tempos mortos” (por exemplo, para a cópia no caderno de um resumo apresentado num acetato, o professor deu X tempo, que se revelou ter sido excessivo, já que a grande maioria dos alunos executou a tarefa rapidamente, o que fez com que muitos deles iniciassem *conversas paralelas* à aula, gerando burburinho e mais perda de tempo até tudo voltar a acalmar). Outro aspeto que se revelava frequente motivo de agitação era a reação de alguns alunos (geralmente, o riso) sempre que um colega (muitas vezes, o TR) dizia ou fazia alguma “gracinha”.

Se estes eram os aspetos que se revelavam mais perturbadores, presenciámos ainda outros que, embora menos evidentes, deveriam, igualmente, ser alterados, para conseguir uma OGSA mais eficaz. Era o caso do professor não se aperceber de alguns acontecimentos da aula que acabavam por degenerar em perturbação (tais como papéis com recados a circular que originavam, posteriormente, conversas em voz alta entre os alunos). Para além destas observações, levadas a cabo em contextos mais formais, procedemos, ainda, discretamente, à observação do comportamento do aluno fora das aulas. Verificámos que o aluno não apresentava PC relevantes

nesse contexto, embora ao nível da socialização estivesse, quase sempre, na companhia de apenas um dos colegas, não participando nalguns jogos coletivos que decorriam nos intervalos (algumas vezes porque não era convidado, outras porque não aceitava o convite). A sua atitude com os adultos, nesse ambiente, também não revelou ser problemática.

Na sala de estudo, no Lar de Infância e Juventude (LIJ), onde o trabalho era feito em pequenos grupos (mas com alunos de diferentes níveis de escolaridade), o TR apresentava, igualmente, comportamentos disruptivos. Concretamente, tinha dificuldade em solicitar adequadamente ajuda ao professor e em aguardar por tal ajuda de modo a não perturbar o trabalho dos colegas; interrompia-os, ainda, com alguma frequência, para conversar sobre assuntos alheios aos trabalhos escolares; recusava fazer as atividades solicitadas e levantava-se ou baloiçava-se na cadeira. O gráfico 2 dá conta do número médio de ocorrências por sessão, antes de ser iniciada a nossa intervenção.



**Gráfico 2:** Comportamentos perturbadores (média por sessão) exibidos pelo aluno na sala de estudo do LIJ (antes da intervenção)

Relativamente aos resultados obtidos no teste sociométrico, antes da intervenção, estes permitiram-nos verificar a opinião dos colegas do TR relativamente à convivência em três contextos diferentes: intervalos, sala de aula e fora da escola.

Assim, pudemos constatar que, nos intervalos, oito alunos diziam gostar de estar com ele, embora apenas um o colocasse como primeira preferência. Dos restantes colegas, somente um referia não gostar de estar com o TR enquanto que, para os outros, era indiferente.

No que diz respeito a eventuais convites dos companheiros para o TR ir a a atividades de lazer fora da escola, nenhum o mencionava como preferido, mas também não o referiam como indesejado. Era, efetivamente, no que concerne à sala de aula que a opinião dos alunos relativamente ao TR se revelava mais negativa, sendo considerado por catorze dos seus colegas como um dos mais perturbadores, sendo que sete diziam não querer trabalhar com ele. Contudo, houve três jovens que, apesar de considerarem que o TR apresentava PC, gostariam de formar grupo com ele “para o ajudarem a melhorar” (informação que foi por nós aproveitada, propondo-lhes que fossem nossos *parceiros* na intervenção).

### Apresentação e interpretação dos resultados após a intervenção

A partir do registo de frequência, aula a aula, realizado, foi possível monitorizar a evolução dos comportamentos desajustados, nas quatro disciplinas mais problemáticas (Matemática, Língua Portuguesa, Inglês e História), durante as 15 semanas de intervenção. Os resultados apresentam-se nos gráficos 3 a 6.

#### Comportamentos perturbadores (Matemática)

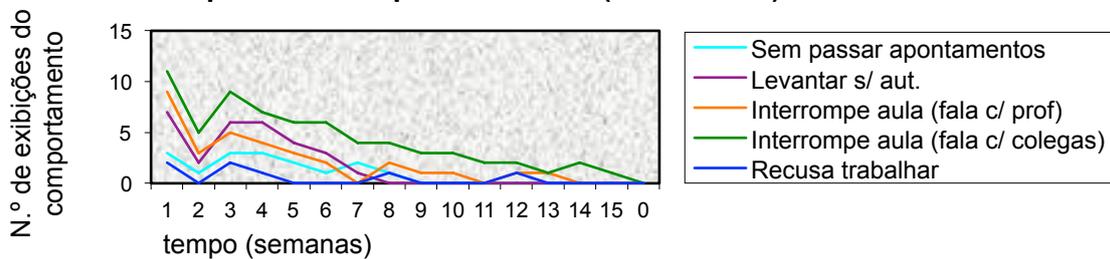


Gráfico 3: Evolução dos comportamentos perturbadores nas aulas de Matemática

#### Comportamentos perturbadores (Língua Portuguesa)

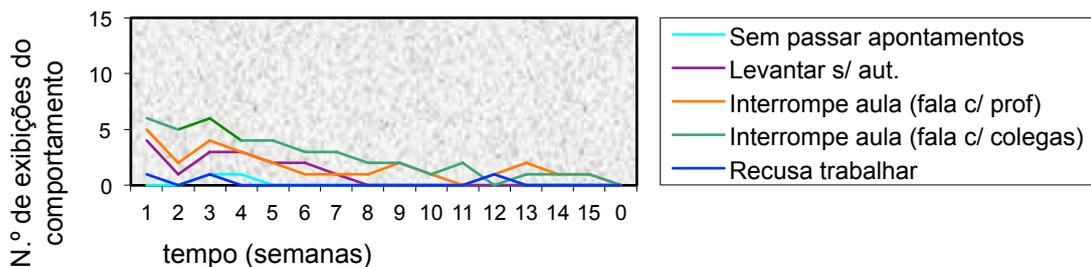


Gráfico 4: Evolução dos comportamentos perturbadores nas aulas de Língua Portuguesa

### Comportamentos perturbadores (Inglês)

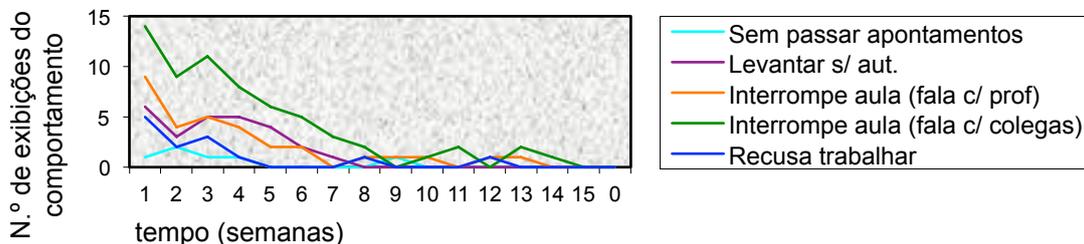


Gráfico 5: Evolução dos comportamentos perturbadores nas aulas de Inglês

### Comportamentos perturbadores (História)

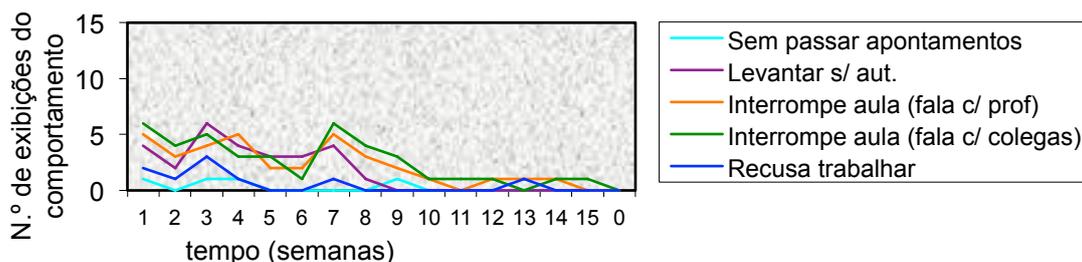


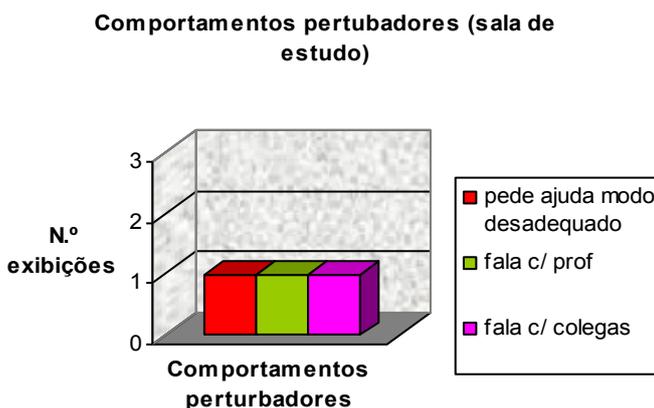
Gráfico 6: Evolução dos comportamentos perturbadores nas aulas de História

Tal como se pode observar pelos gráficos acabados de apresentar, a evolução dos comportamentos problemáticos analisados seguiu uma tendência decrescente, ao longo do tempo, em todas as disciplinas, até atingirem níveis aceitáveis. Claro que houve algumas oscilações de percurso devidas a motivos pontuais que, nalguns casos se resolveram naturalmente. Noutras situações (poucas), sendo os motivos identificados, foram tomadas medidas particulares de modo a favorecer as mudanças pretendidas. Verificamos, também, que a falta de “um reforçador próximo”, nas últimas semanas da intervenção, não baixou os níveis de motivação do aluno, já que não houve alteração no padrão de melhoria comportamental que estava a ocorrer.

Numa análise global das interações na sala de aula, verifica-se que a grande maioria dos acontecimentos eventualmente potenciadores dos PC se desvaneceu (a diferença de atitudes na entrada na sala de aula é das mais notórias), ocorrendo apenas esporadicamente.

No que concerne à observação do TR nos momentos de lazer, verificamos que continua a conviver, preferencialmente, com o colega já referido no primeiro momento de observação. No entanto, por duas ocasiões, pudemos presenciar a participar em jogos de futebol, com outros alunos, coisa que antes não era comum. No que diz respeito à sua atuação com os funcionários da escola, esta mantém-se sem problemas.

Considerando a atuação do aluno nas atividades de estudo no Lar, também aqui se registaram melhorias consideráveis face à fase pré-intervenção. O gráfico 7, quando comparado com o gráfico 2, dá-nos uma ideia das mudanças verificadas. Como se vê, apenas persistiu um número residual de comportamentos desadequados, colocando o aluno dentro de um padrão de comportamento que podemos considerar “normal”.



**Gráfico 7:** Comportamentos perturbadores (média por sessão) na sala de estudo do LJ (após intervenção)

### Discussão dos resultados e conclusões

Com o decorrer da intervenção, fruto de uma constante monitorização, fomos ficando convencidos de que as opções que íamos tomando nos levariam à concretização dos nossos objetivos. Mas, chegados a este ponto, cabe-nos agora olhar para trás e verificar se, realmente, assim foi.

Recordemos, então, os objetivos que nos havíamos proposto.

Era nossa pretensão *diminuir os PC exibidos pelo aluno, promovendo o conseqüente aumento (e manutenção) de comportamentos adequados*. Julgamos ter conseguido aqui chegar, uma vez que comparando os PC exibidos nas aulas antes e depois da intervenção, a diferença é notória. É certo que o aluno não atingiu um comportamento imaculado (por exemplo, perturbando as aulas, esporadicamente, com comentários a despropósito), mas os resultados obtidos têm de ser vistos como francamente positivos. Por outro lado, se os PC diminuíram, os comportamentos adequados alternativos tomaram-lhes o lugar, passando a integrar o reportório comportamental do aluno. De facto, semana após semana, a sua forma de estar passou a corresponder cada vez mais ao padrão concordante com as normas aplicáveis ao respetivo contexto. Tal circunstância leva-nos a concluir que, na verdade, os comportamentos adequados foram interiorizados pelo jovem e tenderão a manter-se, já que continuaram a verificar-se mesmo quando os reforçadores (nomeadamente os aliados ao sistema e créditos) foram atenuados.

Tendo este objetivo geral sido cumprido, terão daí advindo as conseqüências positivas que preconizávamos? Estávamos convencidos de que, aqui chegados, conseguiríamos uma *melhoria da satisfação pessoal do aluno e um aumento da sua autoestima*, bem como um *aumento da sua motivação para a aprendizagem* numa perspetiva de preparação para o futuro. Pensamos que

também esta meta foi conseguida. Na verdade, se compararmos as respostas do aluno na primeira entrevista, antes da intervenção, com a conversa tida no final da mesma, há indícios de que a forma como ele se vê e à sua vida possa ter mudado positivamente: agora já fala da escola numa perspetiva positiva (apesar das dificuldades iniciais o aluno conseguiu passar de ano, o que foi por si sentido como uma recompensa por todo o esforço despendido) e encara os estudos como uma mais-valia para o seu futuro. Por outro lado, os resultados do teste sociométrico realizado no final do ano vão também no sentido de uma melhor inserção social e aceitação do aluno por parte dos colegas.

Uma outra consequência positiva que pretendíamos alcançar era uma *melhoria do ambiente das aulas*. Ora, as opiniões recolhidas junto dos professores e alunos, no final da intervenção, salientam, nas suas próprias palavras, um “maior sossego” do TR nas aulas, permitindo que se “aprenda melhor” e, ao docente, um trabalho “mais facilitado”. De facto, mesmo os professores que não tiveram uma participação tão ativa no nosso projeto, acabaram por sentir algum efeito positivo nas suas aulas, o que nos leva a pensar que, para além de duradouros, os comportamentos adequados foram transferidos e generalizados para outros contextos que não apenas as áreas disciplinares diretamente envolvidas.

Por último, estávamos em crer que, com a nossa intervenção, levaríamos a uma *melhoria da prática docente dos professores intervenientes*, nomeadamente no que respeita à gestão do comportamento dos alunos na aula. Se tivermos em conta a observação que fizemos em contexto de sala, essa melhoria afigura-se-nos clara. De facto, houve aspetos fundamentais para uma OGSA eficiente que no início do ano letivo eram descurados, mas que, no final, já estavam presentes (a criação e manutenção consistente de rotinas de acordo com as regras estabelecidas e um ambiente e ensino mais positivo foram das mais evidentes). Parece-nos, com efeito, que se passou de uma atuação que valorizava a remediação do problema, para uma atuação de cariz fundamentalmente preventivo. Os próprios depoimentos dos docentes vão ao encontro desta realidade, reconhecendo que a “sessão de reflexão” constituiu o *motor* para os ajustes efetuados na sua atuação pedagógica.

Julgamos, em suma, ter seguido uma linha de atuação adequada e equilibrada que, com pequenos ajustes, se foi revelando um caminho eficaz para a concretização das metas a que nos havíamos proposto chegar. Parece-nos plausível, pois, aceitar que o plano de intervenção posto em prática se revelou adequado às nossas pretensões. Mas que fatores poderão ter favorecido este desfecho positivo?

Acreditamos que, para o resultado final, há efetivamente pontos que se revelaram fulcrais:

- desde logo, o efeito que teve no aluno ter sido ele o escolhido para protagonista do nosso projeto; sem dúvida que se sentiu valorizado, sendo um reforço para a sua auto-estima e uma fonte de motivação e empenhamento para melhorar;
- depois, o nosso permanente interesse, atenção e disponibilidade para com o aluno, facilmente geradores de uma maior proximidade. Acreditamos que, com uma relação pautada por tais atitudes, naturalmente, este jovem foi criando connosco uma nova relação de vinculação, onde passámos a ser vistos como fonte de proteção e repositório de confiança. Esta ligação terá acabado por se revelar extremamente importante, pois notava-se uma preocupação do aluno em não defraudar as nossas expectativas.
- também o papel de modelo de que procurámos servir, atuando de forma assertiva e cumpridora de regras, de valores e dos compromissos estabelecidos. A concretização, pela

exemplificação assumida, pareceu-nos ser um apoio de relevo para a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes;

- de igual modo, a estreita colaboração Escola-Encarregado de Educação. Enquanto responsáveis educativos, preocupámo-nos em dar a conhecer a realidade do aluno aos seus professores, o que ajudou a uma melhor compreensão, por parte destes, das suas atitudes. Por outro lado, o aluno apercebeu-se desta proximidade do Encarregado de Educação à Escola, o que pode ter tido algum efeito preventivo dos PC. Ao darmos grande valor ao papel da escola, cremos que podemos ter ainda fomentado uma atitude mais positiva do aluno face àquela instituição;
- identicamente as várias medidas de mudança comportamental selecionadas, implementadas de forma consistente e generalizada na escola e em casa, num ambiente de ensino positivo: o sistema de créditos que foi ao encontro dos interesses do aluno, motivando-o a esforçar-se e a mudar o comportamento; o reforço social, valorizando a sua pessoa e os esforços realizados (mesmo os mais pequenos) no sentido da mudança; a gestão de contingências quando, pontualmente, o empenho na realização das tarefas era menor; a autogestão, envolvendo diariamente o aluno na avaliação e regulação do seu próprio comportamento, fomentando-se a sua responsabilidade e autonomia.

Uma ideia fundamental a retirar do caso apresentado é que não se pode esperar que uma medida isolada consiga, como que por artes mágicas, levar a uma mudança sustentada de percursos escolares (e de vida) disfuncionais que perigosamente podem caminhar para as franjas da exclusão. Acreditamos que, perante tais circunstâncias, a “chave para o sucesso” dos planos de intervenção a encetar passa por uma abordagem de natureza *sistémica*, envolvendo os vários intervenientes no processo educativo, numa ação conjugada e complementar entre eles. A clara identificação dos problemas e a comunhão de pontos de vista na interpretação e compreensão dos mesmos, permitirá adotar as estratégias apropriadas, no momento certo e de forma articulada, conduzindo a mudanças efetivas de atitude e a alterações duradoras de comportamento. Neste sentido, os resultados alcançados terão sido, em primeiro lugar, um contributo válido para orientar este jovem no rumo da sua vida presente e futura, o que só, por si, dá uma valia pragmática ao projeto levado a cabo; por outro lado, tais resultados são uma prova empírica que vem confirmar, mais uma vez, a eficácia da abordagem empreendida na alteração dos PC, reforçando este modelo como uma possibilidade de atuação em situações idênticas e contextos semelhantes.

### Referências bibliográficas

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective?. *Early Childhood Education Journal*, 2(2), 14-18.
- Coleman, M., & Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73, 144-148.
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24, 1319-1340.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. (2003). Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagónicas de gestão escolar. *Cadernos do CEDES*, 61, 302-318.
- Glat, R. (2004). *Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. In Anais do IX Congresso Estadual das APAE's de Minas Gerais. APAE: Belo Horizonte-Minas Gerais.
- Lopes, J., & Rutherford, R (2001). *PC na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*, 2ª ed. Porto: Porto Editora.

- Marques, R. (1994). *A Direcção de Turma: Integração Escolar e Ligação ao Meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Neves, I., & Silva, M. (2006). Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 5-41.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Adotada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - Acesso e qualidade, realizada em Salamanca a 10 de junho de 1994. Ed UNESCO.
- Vaz, J. (1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo comportamental*. Relatório da lição apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, no âmbito do concurso de Provas Públicas para Professor Coordenador. Coimbra: ESE-IPC.

### **Referências Legislativas**

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Apoios especializados a prestar a alunos com NEE).