

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA

Departamento de Educação



Incapacidade intelectual:
Avaliação e modificação do comportamento
em contexto escolar - um estudo de caso

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

Na área de especialização de Cognição e Motricidade

Sob a orientação do Professor Doutor Miguel Santos

José António do Rosário Henriques

Coimbra

2011

Só serás bom, se souberes ver as coisas boas e as virtudes dos outros. Por isso, quando tiveres de corrigir, fá-lo com caridade, no momento oportuno, sem humilhar... e com intenção de aprender e de melhorar tu próprio, naquilo que corriges.

Josemaría Escrivá

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO

Ao orientador deste trabalho, Prof. Doutor Miguel Santos pela disponibilidade, espírito crítico e motivação.

Aos colegas pela amizade e colaboração.

À encarregada de educação do aluno pela partilha.

À Direção da minha escola pela cooperação.

Aos meus filhos e à minha esposa por tudo.

RESUMO

Com o trabalho que a seguir se apresenta, pretendemos analisar os problemas de comportamento de um jovem com incapacidade intelectual, em contexto educativo, e desenvolver um plano de intervenção com vista à promoção dos comportamentos adequados, reduzindo ou eliminando os problemas comportamentais.

Na primeira parte do trabalho apresentamos uma revisão da literatura sobre alguns conceitos específicos que considerámos que deveriam ser clarificados e procedemos a uma recolha de informação sobre o percurso que tem vindo a ser feito rumo à inclusão de crianças/ jovens com incapacidade intelectual na escola portuguesa. Refletimos ainda sobre as origens e as implicações dos problemas de comportamento, em especial quando surgem em alunos com incapacidade intelectual, e apresentámos os princípios, fundamentos e modos de operacionalização, do modelo de intervenção *Positive Behavioral Support System*, por serem aqueles que mais se adequavam ao plano que pretendíamos desenvolver.

Na segunda parte, explicitámos as nossas opções metodológicas, caracterizámos o objeto do nosso estudo, discriminámos a intervenção que realizámos e analisámos os dados obtidos, que nos permitiram perceber que é possível melhorar o comportamento de um aluno com incapacidade intelectual, recorrendo a intervenções comportamentais positivas, e que essa mudança tem repercussões na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e na promoção da inclusão.

Palavras-chave: Problemas de comportamento; incapacidade intelectual; intervenção educativa; inclusão

ABSTRACT

With the present study we intend to analyse the behavioural problems of a young person with intellectual disability, in an educational context, and to develop an intervention plan in order to reduce or eliminate those problems.

In the first part of the study, we developed a bibliography review about some specific concepts which we considered that should be clarified and we collected information about the route that has been done towards the inclusion of children / youngsters with intellectual disability in the Portuguese school. We also thought about the origins and consequences of behavioural problems, especially when they appear in students with intellectual disability and we presented the principles, reasons and operational methods, of the intervention model *Positive Behavioral Support System*, because they are the ones that better suited the plan that we wanted to develop.

In the second part, we explained our methodology options, we characterized the object of our study, described the intervention that we did and we analyzed the obtained data, which enabled us to understand that it is possible to improve the behaviour of a student with intellectual disability by using positive behavioural interventions, and that change has effects on the quality of the teaching and learning process and on promoting inclusion.

Keywords: behavioural problems, intellectual disability, educational intervention, inclusion

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	- Antecedent - Behaviour- Consequence
CIDID	- Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
COJ	- Centro de Ocupação Juvenil
DSM-IV	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
INTO	- Irish International Teachers' Organisation
NEE	- Necessidades Educativas Especiais
NEEP	- Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado
PBS	- Positive behavioral support system
WHO-	- World Health Organization Family of International Classifications
FIC	

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1 Revisão Bibliográfica	5
1.1 Conceitos de deficiência, incapacidade, desvantagem e de restrições na participação.	6
1.2 Breve abordagem histórica da presença de crianças/ jovens com incapacidade intelectual na escola portuguesa	8
1.2.1 O Warnock Report e os conceitos de necessidades educativas especiais e de integração.	12
1.2.2 O conceito de inclusão	17
1.3 A indisciplina e a presença de crianças/ jovens com incapacidade intelectual na escola portuguesa	24
1.3.1 A indisciplina e a violência em contexto escolar	24
1.4 Os problemas de comportamento em jovens com incapacidade intelectual	28
1.5 Modificação do comportamento através do Positive Behavioral Support System.....	30
1.5.1 Modelo PBS-Princípios fundamentais	31
1.5.2 Intervenções comportamentais tendo como base o PBS	33
PARTE II-INTERVENÇÃO PRÁTICA.....	38
1 Opções metodológicas	39
2 Instrumentos	41
3 Caracterização do aluno.....	42
3.1 Os primeiros anos de vida	43
3.2 Percurso educativo.....	43

3.3	Relações interpessoais	45
3.3.1	Com os restantes membros do agregado familiar	45
3.3.2	Com os colegas e professores	46
3.3.3	Com os colegas e monitoras do Centro de Ocupação Juvenil	47
3.3.4	Com os colegas e formadores da formação pré-profissional	49
4	Descrição funcional	50
5	Plano de Intervenção	52
5.1	Intervenção ao nível do contexto/ ambiente.....	52
5.2	Intervenção ao nível modificação de comportamentos específicos	54
5.2.1	Clarificação dos comportamentos perturbadores sobre os quais intervir de forma concreta	54
5.2.2	Estratégias para a modificação de comportamentos específicos.....	61
6	Análise dos dados obtidos.....	65
6.1	Dados prévios à intervenção	65
6.2	Dados posteriores à intervenção.....	71
6.3	Comparação de dados	74
	CONCLUSÃO.....	77
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
	ANEXOS.....	85
	ANEXO I- Guião da entrevista à encarregada de educação.....	86
	ANEXO II- Guião da entrevista à diretora de turma	88
	ANEXO III- Guião da entrevista ao técnico da formação pré-profissional	90
	ANEXO IV- Guião da entrevista à monitora do COJ	92
	ANEXO V- Grelha de registo de comportamentos pelo observador	93
	ANEXO VI- Grelha de registo de comportamentos pelos alunos	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Calendarário das observações antes da intervenção.	60
Tabela 2-Calendarário das observações depois da intervenção.	60
Tabela 3-Avaliações obtidas ao longo do ano.	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Registo da frequência dos comportamentos perturbadores antes da intervenção.	66
Gráfico 2-Registo da frequência dos comportamentos adequados antes da intervenção.	68
Gráfico 3-Registo da frequência dos comportamentos perturbadores depois da intervenção.	71
Gráfico 4-Registo da frequência dos comportamentos adequados depois da intervenção.	72
Gráfico 5-Evolução da globalidade dos comportamentos.	74

INTRODUÇÃO

O Homem é, por natureza, um ser social e o seu bem-estar depende, em grande parte, da qualidade das relações que consegue estabelecer. Sendo a escola uma organização social, o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis é fundamental, pois qualquer constrangimento que ocorra a este nível pode comprometer o sucesso dos objetivos delineados.

Os problemas de comportamento dos nossos alunos não devem, portanto, ser menosprezados, não só porque interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, mas também porque na sua origem poderão estar inúmeros fatores que deverão ser devidamente indagados, até porque podem encerrar verdadeiros dramas pessoais.

Os comportamentos desafiadores poderão ser ainda mais preocupantes quando são perpetrados por alunos com incapacidade intelectual, porque podem resultar da necessidade de exteriorizar dificuldades e constrangimentos sentidos e também por terem um efeito ainda mais limitador nas suas capacidades de aprendizagem.

O nosso estudo foi pensado e desenvolvido no âmbito do segundo Curso de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Coimbra, e teve como génese a preocupação resultante dos problemas de comportamento de um aluno de quinze anos de idade, com incapacidade intelectual, que tendia a atuar de forma indisciplinada e, por vezes, bastante agressiva.

A análise cuidada da situação e a elaboração de um plano de intervenção que pudesse alterar o comportamento do aluno pareceu-nos um desafio interessante, o que nos levou a estabelecer como ponto de partida a promoção da qualidade das interações com colegas e professores, num aluno com incapacidade intelectual e com problemas ao nível da autogestão

comportamental, através de estratégias de controlo e regulação do comportamento.

Tal como afirma Guerra (2005) “há muitos fenómenos educativos, cheios de complexidade, que - quer pela sua própria natureza, quer pelas circunstâncias em que ocorrem – não chegam a ser rigorosamente compreendidos (...) um desses fenómenos é a convivência na escola”, pelo que a pacificação das relações interpessoais, com base em regras e valores sociais amplamente reconhecidos, se impõe como condição fundamental para assegurar o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, em todas as suas vertentes.

Falar de problemas de comportamento significa enumerar um conjunto de atitudes ou de procedimentos que interferem na qualidade da convivência na escola, fenómenos que, pela sua complexidade, requerem uma análise aprofundada, até porque “os artificios que afetam a sua compreensão ameaçam, igualmente, os consequentes processos de intervenção” (Guerra, 2005, p.8).

Nestes termos, entendemos ser essencial a recolha de informação sobre o desempenho comportamental do aluno em contextos diversos, em especial, no contexto educativo e no contexto familiar, tendo para esse efeito procurado obter dados através de entrevistas que realizámos à encarregada de educação e aos técnicos que têm vindo a trabalhar com ele, tal como através de uma consulta documental, com vista à clarificação dos comportamentos desafiadores.

No momento seguinte, delineámos um plano de intervenção em função da informação recolhida.

Em suma, constituíram objetivos específicos deste projeto:

- Analisar o comportamento de um aluno;
- Identificar fatores suscetíveis de afetar os comportamentos agressivos/ violentos;

- Desenvolver estratégias de controlo e de gestão comportamental;
- Fomentar interações e relacionamentos interpessoais;
- Favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

No que respeita à estrutura, o nosso projeto é constituído por três partes fundamentais. Na primeira parte, contextualizámos teoricamente as respostas que as crianças e jovens com incapacidade intelectual têm tido ao longo do tempo, no sistema educativo português; procurámos refletir sobre a indisciplina, sobre a violência no contexto escolar e sobre os problemas de comportamento em jovens com incapacidade intelectual, e pretendemos contribuir para a clarificação dos conceitos de *deficiência*, de *incapacidade*, de *desvantagem*, de *restrições na participação*, de *necessidades educativas especiais*, de *integração* e de *inclusão*. Debruçamo-nos também sobre a possível contribuição do “*Positive behavioral support system*”, para a mudança do comportamento em crianças ou jovens com as características anteriormente referidas e sobre a importância da motivação.

Num segundo momento, pensámos na implementação prática de um projeto de intervenção, através da clarificação das opções metodológicas e dos instrumentos utilizados. Procedemos à caracterização do nosso objeto de estudo e explicámos o modo como o projeto foi implementado

Finalmente, analisámos os dados recolhidos e expusemos as conclusões a que chegámos, não só relativamente ao que conseguimos em termos da mudança comportamental que pretendíamos promover, mas também em relação às alterações que essa mudança comportamental provocou nos diversos contextos e ambientes frequentado pelo aluno e nas relações interpessoais.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Revisão Bibliográfica

Como é sabido, a procura de conhecimento produz novo conhecimento, pelo que não poderemos proceder ao estudo de qualquer assunto sem primeiro efetuarmos uma pesquisa documental que possa facilitar procedimentos e clarificar conceitos, com o objetivo último de nos ajudar a compreender o caso que nos propusemos investigar. Neste âmbito, considerámos que seria benéfico começar por tentar perceber o verdadeiro significado de alguns conceitos, nomeadamente, os conceitos de *deficiência*, de *incapacidade*, de *desvantagem* e de *restrições na participação*, que hoje em dia são sobejamente repetidos, e que também nós iremos abordar com frequência, com o intuito de perceber o seu verdadeiro significado.

Por uma questão de coerência, recolhemos um conjunto de informação relacionada com a presença de crianças/ jovens com incapacidade intelectual na escola portuguesa, o que implicou a explicitação dos conceitos de *necessidades educativas especiais*, de *integração* e de *inclusão* e a análise do que a sua adoção como princípios orientadores implica ou implicou verdadeiramente, no que concerne à prática educativa.

Pretendemos assim, desenhar a nossa intervenção evitando erros do passado e aproveitar o que de positivo as diversas experiências nos facultaram.

Considerámos, de igual modo, que não podíamos limitar a nossa pesquisa à recolha de informação relacionada apenas com a questão referente à incapacidade intelectual e à forma como este assunto foi sendo abordado e trabalhado ao longo do tempo nas nossas escolas, porque essa consiste, tão somente, numa das vertentes do nosso problema, sendo a outra a questão comportamental. Decidimos pois, procurar conhecer algo mais sobre a indisciplina e a violência em contexto escolar e sobre os problemas de comportamento em jovens com incapacidade intelectual. Só depois da

recolha da informação que nos pareceu útil, relativamente às duas características fundamentais presentes no aluno que despoletou o nosso estudo, nos sentimos preparados para procurar obter dados relativamente à melhor forma de implementar um conjunto de estratégias que objetivaram a modificação comportamental, baseadas no “*Positive behavioral support system*”, por serem aquelas que nos pareceram mais adequadas.

1.1 Conceitos de deficiência, incapacidade, desvantagem e de restrições na participação.

Qualquer trabalho de investigação científica implica que os vários conceitos abordados sejam claros e que não se confundam, em especial quando são utilizados em simultâneo e parecem, à primeira vista, significar a mesma coisa. Esta questão é bastante relevante, quando falamos de *deficiência*, de *incapacidade*, de *desvantagem* ou de *restrições à participação*.

A Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, que consistia num manual de classificação das consequências das doenças (CIDID), e cuja versão portuguesa foi publicada em 1989, propôs como definição de *deficiência*:

perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (Amiralian et al. 2000, p 98).

No mesmo documento é dada como definição de *incapacidade*:

restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária (idem) .

Por fim, é dito que se entende por *desvantagem*:

prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (idem).

Em Maio de 2001, foi aprovada pela 54ª Assembleia Mundial de Saúde, A *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIF)*, que resultou numa revisão da CIDID.

De acordo com a CIF:

deficiência é uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais). Na CIF, o termo anormalidade refere-se estritamente a uma variação significativa das normas estatisticamente estabelecidas (i.e. como um desvio de uma média na população obtida usando normas padronizadas de medida) e deve ser utilizado apenas neste sentido (CIF, p.187).

Incapacidade é um termo genérico ("chapéu") para deficiências, limitações da atividade e restrições na participação. Ele indica os aspetos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais) (CIF, p.186)

Restrições na participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real. A presença da restrição de participação é determinada pela comparação entre a participação individual com aquela esperada de um indivíduo sem deficiência naquela cultura ou sociedade. Substitui desvantagem (CIF, p.187)

Em suma, *deficiência* dirá respeito ao “desvio relativamente ao que é geralmente aceite como estado biomédico normal (padrão) do corpo e das suas funções” (CIF p.13). Estaremos portanto na presença de uma condição de saúde, que ao manifestar-se pode determinar ou não um afastamento significativo do que, em termos biomédicos, é considerado como *normal*. A *incapacidade* consiste nas limitações que decorrem dessa situação de anormalidade e que terão consequências na capacidade de resposta do indivíduo. As *restrições na participação* dirão respeito ao modo como as limitações da capacidade interferem na sua autonomia, em situações reais e concretas do seu dia-a-dia.

A título de exemplo, uma alteração cromossómica como a Trissomia no par 21 poderá determinar uma deficiência mental, que **comprometerá a capacidade** de um indivíduo se relacionar com os pares, **o que influi em termos da integração social no grupo a que pertence**, por não respeitar as regras básicas de convivência estabelecidas. Evidentemente que, neste exemplo, temos também que ter em conta que grupos diferentes proporcionam diferentes oportunidades, facilitadores e obstáculos à participação do indivíduo, razão pela qual temos que olhar para a incapacidade e para as restrições na participação de um ponto de vista social e não apenas individual.

1.2 Breve abordagem histórica da presença de crianças/ jovens com incapacidade intelectual na escola portuguesa

Ainda apenas há algumas décadas, os problemas de comportamento que se verificavam na nossa escola eram muito pouco significativos e, por norma, de fácil resolução, através do recurso a castigos físicos, frequentemente desmesurados, e que deixaram marcas que ainda hoje

persistem. De facto, a autoridade do professor e, por consequência, a sua forma de atuar eram inquestionáveis e muitas vezes fomentadas pelos próprios pais, que encaravam a repressão e punição física exercida sobre as crianças com normalidade, acreditando-se ser esta a forma correta e mais eficaz de regular os comportamentos e manter hierarquias, até porque o modo de agir do professor era apenas a continuação do que acontecia no seio familiar.

Não importava portanto refletir sobre as razões que determinavam um comportamento menos adequado, visto que a solução estava pré-determinada: o recurso à régua de madeira, que tinha honras de batismo, ou o puxão de orelhas levado ao extremo, pois “os padrões sociais e educativos baseavam-se na relação superior-inferior em que o primeiro mantinha o seu domínio por meio de ameaças, de castigos, de prémios ou concessão de privilégios” (Veiga, 2011, p.12).

A violência física não era, no entanto, um recurso utilizado na escola apenas com o intuito de manter a ordem na sala de aula, mas também com a finalidade de forçar a aprendizagem que, com alguma frequência, não acontecia por questões que ultrapassavam a simples vontade e empenho do aluno, mas que resultavam de problemáticas específicas, tais como o consumo precoce de bebidas alcoólicas ou o excesso de trabalho físico essencial à economia familiar, que interferiam diretamente com o desempenho escolar. Não menos importante seria, por certo, a existência de dislexias, défices de atenção, que ou não eram conhecidas ou eram completamente desvalorizadas, ou ainda situações de incapacidade intelectual ligeira ou moderada, que passavam despercebidas e eram justificadas por comentários do tipo “o meu filho não consegue aprender, porque o pai já era assim na escola”.

Falamos apenas de incapacidade intelectual ligeira ou moderada, porque as crianças que apresentavam uma incapacidade intelectual grave ou

muito grave não tinham lugar na escola regular, ficando toda a vida ao cuidado da família, visto que, em Portugal, até ao no início do século XX, não havia qualquer tipo de apoio ou de resposta educativa para os cidadãos com aquelas características.

De facto, apenas em 1911, o médico António Aurélio da Costa Ferreira, deu início à obra de assistência aos *deficientes mentais*, sendo que o Estado só assumiu o seu papel na educação destas crianças em 1922, quando o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa passou para a Tutela do Ministério da Instrução Pública, recebendo a designação de Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Em 1946, com a publicação do Decreto nº35:801, de 13 de Agosto, a realidade começou a mudar, ainda que de forma lenta, com a criação das “classes especiais de crianças anormais”, que funcionaram sempre em paralelo às escolas do ensino primário.

O aumento da sensibilidade social para estas problemáticas, devido ao elevado número de pessoas com deficiência que resultou da guerra colonial, levou a que se procurasse aumentar a qualificação do pessoal que trabalhava com este tipo específico de pessoas, tendo sido publicado em 1964 o Decreto-Lei nº45:832, de 25 de Julho, que regulamentou o curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de *anormais*, criado no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que passou a designar-se Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas.

Em finais dos anos sessenta e início dos anos setenta, tiveram lugar as primeiras experiências em termos da frequência de alunos com deficiência mental em escolas do ensino regular. Contudo, estas ocorreram timidamente e, na grande maioria das situações, limitaram-se a assegurar a presença do jovem com deficiência na escola, que passava o tempo “num canto da sala”, usufruindo apenas da companhia das outras crianças.

No entanto, porque continuou a persistir a ideia de que “o deficiente era visto como um ser estranho, eventualmente prejudicial, que convinha afastar da vida colectiva” (Ambrósio, 1999), a educação destas crianças continuou a ocorrer sobretudo em sistemas paralelos ao sistema educativo, em instituições asilares ou hospitalares de carácter meramente assistencial.

Se por um lado o Ministério da Educação assegurou a publicação, a partir de 1973/ 1974:

de importantes diplomas legais que anunciavam a integração e assumiam, pela primeira vez, a educação das crianças e alunos deficientes; por outro, a maior parte dos investimentos financeiros do estado, na educação destes alunos, foi dirigida para as estruturas segregadas e não para o desenvolvimento da educação integrada (ponto 11, Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação).

Podemos assim afirmar com segurança que os princípios proclamados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, de que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (artigo 1º, Declaração Universal dos Direitos do Homem), “(...) sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (artigo 2º, Declaração Universal dos Direitos do Homem), tardaram a ser verdadeiramente reconhecidos, não se verificando uma preocupação em levar a cabo de forma célere políticas progressivamente integradoras e inclusivas, tendo faltado de igual modo uma aposta efetiva na pesquisa científica com o intuito de clarificar conceitos, aferir procedimentos e planificar intervenções humanamente adequadas, que pudessem dar resposta a problemáticas diversas, até à publicação, em 1978, no Reino Unido do Warnock Report.

1.2.1 O Warnock Report e os conceitos de necessidades educativas especiais e de integração.

O Warnock Report foi realizado por uma comissão dirigida por Mary Warnock, com o objetivo de elaborar propostas para a melhoria da educação de crianças e jovens com incapacidade intelectual. Este relatório foi determinante na alteração da forma como até então tinha sido entendida esta questão, ao introduzir o novo conceito de “necessidades educativas especiais”, que se referia ao desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se esperava, em função da sua idade cronológica. Este novo conceito só adquiriu uma definição oficial “em 1981, em Inglaterra, com o *Education Act*, considerando-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial” (Sanches & Teodoro, 2006).

O Warnock Report “veio deslocar o enfoque médico nas deficiências dos educandos para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, representando a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo” (Ambrósio, 1999) ao propor “que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas” (Sanches & Teodoro, 2006). O aluno com deficiência deveria ser recebido na escola regular, sempre que possível, e usufruir de uma educação especial e de serviços específicos de apoio, que permitiriam diminuir o mais possível a diferença existente entre aquelas duas variáveis. Surgiu uma nova filosofia de “integração”, iniciando-se de forma efetiva “a *desinstitucionalização* dos então chamados «deficientes»” (Sanches & Teodoro, 2006).

A mudança operada veio trazer vantagens óbvias tanto para os alunos com deficiência, sobretudo em termos das aprendizagens realizadas, como para aqueles que, não tendo deficiência, aprendiam desde muito cedo

a conviver com a diferença, promovendo-se uma sociedade mais solidária, na medida em que os jovens com deficiência começaram a frequentar uma escola para todos:

o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial.” (Sanches & Teodoro, 2006).

Contudo, a *integração* caracterizou-se por estabelecer:

uma forma de inserção escolar, na qual se recebe o aluno com deficiência, desde que ele seja capaz de acompanhar os padrões escolares tradicionais (...) o sistema comum de ensino é voltado para os alunos iguais e para aqueles que estiverem aptos a se moldarem para se adequar a esse sistema tal como ele se apresenta. Concomitantemente ao sistema comum, prevê-se a existência do sistema especial de ensino, voltado para a educação dos diferentes (...). (Carvalho & Naujorks, 2005).

A integração podia ocorrer, segundo Soder (1981) em quatro graus distintos, nomeadamente, ao nível da partilha dos espaços (integração física), ao nível da utilização dos mesmos espaços e recursos (integração funcional), ao nível da inserção na turma ou classe regular (integração social) e ao nível da continuação da integração na juventude e vida adulta (integração comunitária), sendo relegada para segundo plano a questão da qualidade das aprendizagens que todos deviam realizar ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades, num ambiente motivador, heterogéneo e de partilha efetiva.

Não obstante as limitações universalmente reconhecidas, esta nova abordagem também foi determinante para que em Portugal, nos anos oitenta, se registasse uma mudança nos princípios relativos ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais, com a publicação da Lei de

Bases do Sistema Educativo, nº46/86, que contemplava o “direito à educação, nas estruturas regulares de ensino, no meio menos restrito possível”; e da Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, nº 9/89. Nestes termos, “as respostas aos alunos com NEE passaram a desenvolver-se, preferencialmente, na própria classe regular, com a colaboração, quando necessário, de pessoal auxiliar ou de professores ou técnicos especializados” (Bénard da Costa, 1996).

Na década de noventa, a assunção da urgência da defesa, em definitivo, do direito à igualdade de oportunidades, que implicou a adequação e diferenciação das respostas educativas e do direito à participação na sociedade determinaram a publicação do Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro e do Decreto – Lei 319/91, de 23 de Agosto. Tratou-se, no fundo, da defesa dos princípios de que “Toda a pessoa tem direito à educação”; de que “a educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental” (artigo 26º, Declaração dos Direitos do Homem) e de que “A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, de educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição” (Princípio 5º da Declaração dos Direitos da Criança), ou seja, a necessidade de garantir a todas as crianças a possibilidade de estudar e a gratuidade do ensino básico.

O Decreto-Lei 35/90 implicou um avanço bastante significativo no que concerne à frequência de alunos com incapacidade intelectual na escola do ensino regular, ao consignar, no artigo segundo - Cumprimento da escolaridade obrigatória - que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos desta frequência”. A introdução deste novo imperativo obrigou a escola a um processo de reestruturação, do qual decorreu a publicação do Decreto – Lei

319/91. Com este diploma, pretendia-se que a integração escolar de crianças com deficiência seguisse um conjunto de princípios específicos, nomeadamente:

- O da adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais;
- O da participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo;
- O da responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos;
- O da diversificação das medidas a adotar para cada caso;
- O da utilização dos professores de educação especial como recurso da escola;
- O da abertura da escola ao meio em que se insere, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de Segurança Social, de Saúde ou outros.

Quanto à avaliação das necessidades dos alunos em causa, decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos e, no que se refere à resposta, estabeleceu oficialmente o Regime Educativo Especial, que contemplava uma série de medidas, com as quais se pretendia levar estes alunos a colmatar as suas dificuldades. Contudo, o que se verificou, em termos práticos, foi o aumento excessivo e pouco fundamentado do número de alunos sinalizados como tendo necessidades educativas especiais, que no ano letivo de 2000-2001 representavam 4,5% da totalidade das crianças escolarizadas em idênticos níveis de ensino, incluindo as que se encontravam a frequentar as escolas especiais, de entre os quais, 37,5% apresentavam dificuldades de aprendizagem ligeiras (Bénard da Costa, 2003). A aplicação desadequada e, de certo modo, desmesurada, das medidas previstas no referido decreto deveu-se, sobretudo, à falta de

respostas educativas alternativas, destinados a alunos apenas com dificuldades menos acentuadas, mas que resultavam em situações de insucesso. Esta lacuna só veio a ser minimizada com a publicação do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, que contemplou um conjunto de medidas educativas para os alunos com dificuldades de e carácter transitório, através da implementação de:

- Planos de recuperação destinados aos alunos que não tivessem desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos, estando em risco de retenção ou de não aprovação. Estes planos poderiam integrar, entre outras, as seguintes modalidades:
 - a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
 - b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
 - c) Atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo;
 - d) Aulas de recuperação;
 - e) Atividades de ensino específico da língua portuguesa, para alunos oriundos de países estrangeiro;

- Planos de acompanhamento, destinados a alunos que tivessem ficado retidos. Estas crianças e jovens poderiam usufruir, para além das medidas preconizadas nos planos de recuperação, da utilização específica da área curricular de Estudo Acompanhado, bem como de adaptações programáticas nas disciplinas em que o aluno tivesse revelado dificuldades mais acentuadas.

No Despacho supracitado são também contemplados os alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem, através da aplicação de planos de desenvolvimento que podiam contemplar:

- a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- b) Programas de tutoria, para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- c) Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo.

1.2.2 O conceito de inclusão

A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, oficializou o termo *inclusão* no campo da educação. Este princípio assenta nos pressupostos de que:

cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Declaração de Salamanca, 1994, pp.8-9).

Com a inclusão, pretendia-se, através do aproveitamento de todo o conhecimento adquirido com a experiência da integração, delinear uma

escola para todos, onde fosse possível a todos a obtenção do sucesso acadêmico e, por consequência, da realização pessoal.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste na defesa e promoção de uma escola que deve:

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

Na escola inclusiva a diferença é valorizada, favorecendo-se a partilha de experiências e a aquisição de aprendizagens, sendo uma “escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003)¹. A escola inclusiva deve adaptar-se às características de cada um, oferecendo respostas diferenciadas e individualmente adequadas, permitindo uma aprendizagem ativa de todos os alunos, que não se limitam portanto a estar presentes.

Segundo Ainscow (1995)² são seis as condições que permitem tornar as nossas escolas mais inclusivas, a referir:

- A *liderança* eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;

¹ Citado por Sanches & Teodoro, (2006, p.70)

² Citado por Sanches & Teodoro, (2006, pp.71,72)

- O *envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- A *planificação realizada colaborativamente*;
- As *estratégias de coordenação*;
- A focalização da atenção nos benefícios potenciais da *investigação*;
- Uma política de *valorização profissional de toda a equipa*.

A inclusão representou assim uma mudança de paradigma, nomeadamente:

um novo olhar sobre as questões educacionais. Não mais o aluno tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que ela pode estar causando algum empecilho de aprendizagem para os alunos com NEE's, portanto, a escola tem que se adaptar para receber todos os alunos" (Carvalho & Naujorks, 2005).

Pretendeu-se terminar de vez com a existência de estruturas paralelas de ensino dentro de um mesmo sistema, apostando-se numa escola unificada, verdadeiramente para todos.

Segundo Carvalho e Naujorks (2005):

este imbricamento entre Educação Regular e Educação Especial poderá significar um salto de qualidade na perspetiva de tornar realidade o princípio tão propalado, mas tão pouco alcançado, de ampliação de oportunidades educacionais para todos aqueles que têm sido sistematicamente excluídos dos benefícios de uma escolarização de qualidade, incluídas aqui as crianças com necessidades educativas especiais (Carvalho & Naujorks, 2005).

Em Portugal, os princípios da escola inclusiva apareceram consagrados, pela primeira vez, no Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho de 1997, ao pretender "Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a

existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global” (Despacho Conjunto nº 105/97, Ponto 2, alínea a). Com esta legislação foram criados os “docentes de apoio educativo”, que tinham como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (Despacho Conjunto nº 105/ 97 Ponto 3, alínea a).

A perceção do imperativo de um ensino verdadeiramente diferenciado, com docentes específicos, detentores de uma formação especializada, determinou a publicação do Decreto-lei nº20/2006, de 31 de Janeiro, que criou o *Quadro de Educação Especial*.

Em 2008 foi publicado o Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que reforçou os princípios da escola inclusiva, ao contemplar um conjunto de medidas e de apoios especializados destinados “às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro). Objetivou-se, de igual modo, limitar o encaminhamento para instituições de ensino especial, apresentando como alternativa a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e de escolas de referência para a educação de alunos cegos e surdos. A transição dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado (NEEP) para a vida adulta e ativa foi pensada, de igual modo, através dos Planos Individuais de Transição, tal como a corresponsabilização dos diversos intervenientes no processo de avaliação e acompanhamento dos alunos em causa, através de uma clarificação de papéis. Com este diploma pretendeu-se definir as

medidas e os apoios não em função do défice apresentado, mas em função do grau de funcionalidade do indivíduo num contexto determinado, impondo-se a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), como elemento fundamental na operacionalização daquele objetivo.

A CIF consistiu num “novo sistema de classificação inserida na Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (World Health Organization Family of International Classifications – WHO-FIC), constituindo o quadro de referência universal adotado pela OMS para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade, quer ao nível individual, quer ao nível da população (Vale, 2009). Tratou-se da adoção de “uma linguagem unificada e padronizada, assim como, um quadro de referência para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde” (Vale, 2009). A CIF poderia portanto ser utilizada em múltiplos sectores, sempre que importasse descrever com rigor “o que uma pessoa com uma determinada condição de saúde pode fazer num ambiente padronizado (o seu nível de capacidade), assim como o que nesse momento faz no seu ambiente real (o seu nível de desempenho)” (Vale, 2009) classificando-se estes domínios “tendo em conta a perspetiva do corpo, do indivíduo e da sociedade, recorrendo a duas listas: uma lista das funções e estruturas do corpo e uma lista dos domínios da atividade e de participação” (idem). Pretendeu-se deste modo clarificar a funcionalidade de um indivíduo e compreender o tipo de interferência dos fatores ambientais, enquanto barreiras ou facilitadores, através do recurso a um conjunto de qualificadores que registavam “a presença e o grau de gravidade de um problema da funcionalidade aos níveis do corpo, da pessoa e da sociedade” (Vale, 2009). A CIF permitiu também determinar com maior rigor os apoios e a eventual modificação do ambiente, necessários ao aumento da funcionalidade. Tratou-se portanto da adoção de um modelo novo,

comummente denominado de biopsicossocial por, de certo modo, enquadrar o modelo médico e o social, que contempla as perspetivas biológica, individual e social.

Em Portugal têm vindo a adquirir especial relevância as problemáticas ao nível da comunicação, da aprendizagem e do comportamento, sendo que estas últimas se destacam pelas suas consequências em termos sociais, pois as questões comportamentais podem interferir diretamente no normal funcionamento da aula, ao ferir os direitos dos outros, deixando sequelas ao nível das relações interpessoais. Os problemas de comportamento, sociais e/ou emocionais são os que despoletam mais reações adversas à escola inclusiva, tal como é salientado nas conclusões do *Relatório Síntese* da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, elaborado em 2003, que resultou de um estudo realizado em quinze países europeus, entre os quais Portugal, sobre as salas de aula inclusivas. De facto, no processo de ensino e de aprendizagem espera-se, pelo menos, que os alunos se comportem de determinada modo e que o professor perceba o seu papel enquanto modelo e agente educativo, contudo, as alterações operadas na sociedade nas últimas décadas e as que se verificaram no nosso sistema educativo, de forma a dar resposta ao novo desafio de uma escola para todos, tiveram como consequência o aumento acentuado da indisciplina e dos problemas de comportamento nas escolas, importando realçar que:

quanto ao nexó entre indisciplina escolar e regime democrático, parece existir, de facto uma relação direta; nos países onde mais se acentuam as liberdades individuais, mais frequentes e intensos são os problemas de comportamento na escola (com repercussões em muitos outros lugares e a prolongar-se por muitas outras modalidades de comportamento “desviantes”) (Amado, 2001, p.11).

Esta nova realidade da “escola para todos” despoletou uma reflexão profunda sobre a indisciplina e a violência em meio escolar por parte de

diversos autores, que consideram ser esse um dos principais problemas das escolas atuais (Veiga, 2001), sendo crescente e cada vez mais unânime a assunção de que “a problemática da indisciplina, dada a sua grande complexidade, requer respostas diversificadas em função dos problemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais escolares” (Amado & Freire, 2002a p.5).

Falar da resolução de problemas comportamentais significa falar de inclusão, pelo que uma intervenção correta e adequada acaba por influir na melhoria do ambiente relacional em toda a escola, com consequências na vida comunitária, globalmente entendida, extravasando o contexto da sala de aula. Tal como referem Ainscow e Booth (2002) a “inclusão implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para o pessoal, como para os alunos. Trata-se de constituir comunidades que encorajam e celebram os seus sucessos”. Para aqueles autores, é portanto fundamental “reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade” (idem).

A diminuição ou eliminação das dificuldades de um acaba por ser da responsabilidade de todos, pois o “trabalho de identificação e de diminuição das dificuldades de determinado aluno pode beneficiar muitos outros em relação aos quais, inicialmente, não se colocavam problemas de aprendizagem” (Ainscow e Booth, 2002, p.9).

1.3 A indisciplina e a presença de crianças/ jovens com incapacidade intelectual na escola portuguesa

1.3.1 A indisciplina e a violência em contexto escolar

Segundo Lopes e Rutherford (2001), a indisciplina caracteriza-se por um conjunto de comportamentos de baixa intensidade e de alta frequência, não dando lugar, por norma, a atos agressivos intencionais, enquanto que o conceito de violência implica comportamentos agressivos intencionais de alta intensidade e baixa frequência. A indisciplina tende a surgir apenas com alguns professores e resultam sobretudo da perceção que os alunos têm do seu grau de tolerância e da sua dificuldade em gerir a aula e em conseguir prever e evitar os atos indisciplinados.

Os comportamentos violentos podem surgir com qualquer professor, porque o aluno percebe um poder de retaliação muito baixo, porque não reconhecem a autoridade do adulto, porque, por motivos vários, consideram não ter nada a perder (Lopes & Rutherford, 2001) ou porque não conseguem evitar uma resposta violenta a uma situação específica, por questões que ultrapassam a sua vontade individual e a sua capacidade de autocontrolo, até porque:

o controlo dos impulsos, sobretudo agressivos e sexuais, é tido como um dos principais objetivos da educação em geral. O seu fracasso poderá configurar um caso de hiperatividade ou um caso de conduta antissocial, de graves consequências para o aluno e para os que com ele convivem” (Lopes & Rutherford, 2001, p.28).

São vários os autores que “consideram a indisciplina como um dos principais problemas nas escolas atuais” (Veiga, 2001, p.9), que condiciona de forma indiscutível o sucesso de todo o processo educativo, porque nem todos os seus membros reconhecem ou compreendem a “necessidade de se

regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento” (Amado & Freire, 2002b, p.7). No entanto, apesar da escola implicar, por princípio, o estabelecimento de um “sistema de distribuição de direitos e de deveres, funções e posições sociais, uma estratificação e diferenciação social” (Domingues, 2001, p.13) que visam garantir a sua eficácia, não será expectável que, enquanto organização social, consiga evitar comportamentos perturbadores e desviantes, fechando-se em si própria e isolando-se do mundo que a rodeia. Esses comportamentos não são mais do que a extensão das problemáticas da cidadania que interferem no normal funcionamento da sociedade (Amado & Freire, 2002b). Os comportamentos antissociais que têm lugar na escola, que poderão ir desde a oposição até à agressão física a funcionários ou professores, “são em larga medida importados do exterior para a escola, e não constituem propriamente um produto da escolarização” (Lopes & Rutherford, p.17, 2001).

A escola tem portanto uma função determinante na transmissão de conceitos e normas essenciais à ordem social, devendo desempenhar o papel que lhe cabe “na construção da disciplina e das relações interpessoais, baseadas nos valores do respeito pela pessoa humana, da solidariedade e da democracia” (Amado & Freire, 2002a, p.11), ou seja, pretende-se que transmita e consolide um conjunto de valores que facilitam a vida em comunidade.

O estabelecimento das regras comportamentais básicas impõe-se, desde logo, como fundamental. Essas regras não podem ser criadas de forma unilateral, em função dos interesses do professor, devendo resultar do “envolvimento da turma”, que é tida em conta “na definição de um conjunto limitado e consensual de regras claras, explícitas e funcionais” (Amado & Freire, 2002a, p.9) para que todos possam compreender a destriça entre os comportamentos desejáveis e os comportamentos a evitar.

Do mesmo modo, deve ser considerada a divulgação das consequências, junto de todos os intervenientes, que resultam do não cumprimento das regras, para desencorajar o incumprimento das mesmas, não sendo contudo de esquecer que “numa ou noutra ocasião, todo e qualquer aluno tem momentos ao longo de uma aula, ou de uma série delas, em que “infringe” (...) as regras do trabalho” (Amado & Freire, 2002, p.16-17), pelo que será fundamental a identificação rigorosa e objetiva dos alunos perturbadores, através da clarificação dos comportamentos considerados socialmente inadequados, independentemente, do grau de tolerância do professor.

De acordo com Graubar³, os comportamentos perturbadores são:

um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os atos impulsivos e agressivos até aos atos depressivos e de afastamento, que frustram as expectativas do recetor no que diz respeito aquilo que considera ser adequado e que o recetor quer ver eliminados.

Esta forma de atuar poderá resultar, por exemplo, da tendência, perfeitamente normal que o jovem terá no período da pré-adolescência ou na adolescência, de testar até ao limite a autoridade do adulto, sendo estes comportamentos característicos da idade. Contudo, poderemos encontrar situações atípicas que podem surgir pelo facto de o aluno apresentar uma patologia ou um distúrbio de comportamento mais específico. Tratam-se, portanto, de comportamentos repetidos, que são identificados “a partir de agrupamentos concomitantes de sintomas que se constituem num padrão comportamental com uma trajetória desenvolvimental específica” (Rutheford, 1994, p. 26), e que se afastam do princípio da adequação à idade.

³ Citado por Rutheford (1994, p. 25)

No entanto, quando nos referimos à indisciplina ou à violência em contexto escolar, independentemente das razões que possam estar na sua origem, estamos a falar de comportamentos desafiadores. A Irish International Teachers' Organisation (INTO), no documento *Guidance on Managing Challenging Behaviour in Schools*, entende por comportamentos desafiadores, aqueles que interferem na qualidade da aprendizagem do próprio aluno e/ou aprendizagem dos outros; que perturbam o funcionamento diário da escola; os que interferem no ambiente de trabalho dos funcionários e na aprendizagem dos alunos; os que têm uma duração, frequência, intensidade ou persistência que vai para além do que, habitualmente, é tolerado; os que apresentam uma menor possibilidade de virem a ser alterados com o recurso às intervenções utilizadas pela escola para lidar com aluno mal comportado.

Os comportamentos desafiadores podem assumir a forma da provocação verbal; da agressão física; da não cooperação, da destruição de bens ou do ambiente ou de comportamentos autodestrutivos. Ainda de acordo com o documento supracitado, os comportamentos desafiadores podem resultar de dificuldades de comunicação, pois quando há dificuldade em expressar necessidades ou desejos, o comportamento inadequado pode ser utilizado para colmatar essa limitação, tratando-se de uma tentativa de atingir o mesmo fim, através de um caminho alternativo. Em situações específicas, também fatores ambientais, como o barulho em excesso, se o grau de tolerância ao barulho da criança ou do jovem for baixo, podem influir no aparecimento ou reforço daquele tipo de comportamentos. O comportamento desafiador pode surgir também se se tornar numa forma eficaz de obter algo dos outros ou pode ter uma causa médica, consistindo numa resposta a uma situação de mal-estar físico. Algumas formas típicas de comportamentos desafiadores são associadas a determinadas condições de saúde, tais como os comportamentos ritualísticos ou obsessivos

característicos de crianças autistas. Por último, há a considerar os comportamentos que resultam de desvantagens socioeconómicas, que comprometeram o desenvolvimento de habilidades sociais, acentuando a diferença em relação aos pares, funcionando, por vezes, como “técnica de defesa”. Intervir no comportamento desafiador implica portanto uma análise profunda da sua origem e dos fatores de diversa índole que lhe estão associados.

1.4 Os problemas de comportamento em jovens com incapacidade intelectual

Os problemas de comportamento assumem particular relevância quando se trata de alunos com incapacidade intelectual, até porque podem estar diretamente relacionados com dificuldades de funcionamento cognitivo. De facto, falamos de alunos que, por norma, apresentam limitações com maior ou menor significado no comportamento adaptativo ao nível das competências sociais, tais como a autogestão da responsabilidade e a observância de regras.

Diversos estudos têm vindo a demonstrar que as dificuldades evidenciadas no relacionamento interpessoal associado à incapacidade intelectual podem causar prejuízos significativos no seu desenvolvimento (Rosin-Pinola, Del Prette, 2007). Estes alunos não só são, frequentemente, as primeiras vítimas da violência, como também reproduzem com maior facilidade os comportamentos indisciplinados ou agressivos, ou por uma ação de mimetismo, ou porque serão “utilizados” por outros para levar a cabo o ato agressivo, com a agravante de nem sempre conseguirem compreender a existência de limites. Num estudo sobre bullying, levado a

cabo por Whitney, em 1992, “os alunos com necessidades educativas especiais encontravam-se entre as primeiras vítimas, seguidos de outros com características particulares (...)” (Veiga, 2001, p.18).

Para além dos problemas de comportamento poderem resultar do relacionamento entre pares, a sua origem pode, de igual modo, encontrar-se no ambiente familiar, traduzindo-se em sinais de que “algo vai mal na vida particular ou na vida escolar destes alunos” (Amado & Freire, 2002a, p.11). Santos e Graminha (2006), num estudo sobre as relações entre o ambiente familiar e o rendimento académico de crianças, deixam supor uma relação direta entre o ambiente familiar, o desempenho escolar e os problemas comportamentais. Assim, quando falamos de indisciplina, de problemas de comportamento ou de comportamentos agressivos, estaremos a falar:

de condutas antissociais, cuja etiologia é em grande parte familiar e social e resultam de processos de modelagem social, através dos quais os filhos, por observação direta e continuada dos comportamentos dos pais, tendem a reproduzi-los não só em contexto familiar como em diversos outros contextos, incluindo o escolar (Lopes & Rutherford, 2001, p.18).

Também para Amado e Freire (2002b, p.86) “o comportamento perturbado dos alunos pode ser sintoma de problemas relacionados com a dinâmica familiar”. Em suma, quando surgem os comportamentos desviantes, só a análise aprofundada dos fatores individuais, dos fatores familiares, dos fatores sociais e dos fatores pedagógicos (Amado & Freire, 2002) permitirá delinear uma intervenção adequada, rápida e eficaz, por parte dos agentes educativos competentes. Deste modo, poderão ser minimizadas as suas consequências e objetivar um reajustamento comportamental com resultados no curto e médio prazo, com eventuais consequências na vida futura. Aquando da intervenção, uma “cooperação forte entre a escola e a família é absolutamente desejável para que os

problemas de indisciplina, em geral, e de agressão e de vitimização, em particular, sejam efetivamente afrontados” (Amado & Freire, 2002a, p.13).

1.5 Modificação do comportamento através do Positive Behavioral Support System

As possibilidades de intervenção, com vista à alteração do comportamento, são atualmente múltiplas e diversas, no entanto só poderão eliminar ou reduzir o problema ou os problemas comportamentais se forem implementadas de forma correta e se tiverem em conta que a resposta de cada criança ou jovem a um plano determinado poderá ser bastante diferente, podendo este consistir num dos principais entraves ao sucesso pretendido. O que resultou com uma criança ou com um jovem determinado pode não resultar com outro, pelo que o plano deverá incidir no comportamento em si e não em função das características individuais de cada criança ou jovem. Nestes termos, uma intervenção baseada numa avaliação comportamental funcional, com o recurso a apoios comportamentais positivos, foi aquela que nos pareceu mais útil e adequada, porque entendemos que o comportamento resulta sobretudo de questões de carácter ambiental, sendo aí que importa intervir, apesar de considerarmos que não devem ser subvalorizadas as questões relativas à personalidade e à necessidade de promover a automotivação, como condição “*sine qua non*” para garantir o êxito desejado. De facto, Marina Lemos afirma que “na psicologia o termo comportamento refere-se a atividades intencionais do indivíduo sobre o seu mundo e aos aspetos dinâmicos e situacionais dos processos de comportamento” (Lemos, 1993, p.8), o que significa que é essencial que seja reconhecida pelo sujeito a necessidade da mudança comportamental, mas também que o novo objetivo ou objetivos que se

pretendem alcançar sejam claros e tenham sido elaborados de acordo com referências sociais aos quais ele atribui valor. O sucesso da intervenção está diretamente relacionado também com o envolvimento do aluno, “a automotivação para a mudança é um trunfo fundamental para a modificação de comportamentos perturbadores” (Lopes & Rutherford, 2001, p.124).

1.5.1 Modelo PBS-Princípios fundamentais

A expressão “*Positive behavioral support system*” (PBS) diz respeito à aplicação de intervenções comportamentais positivas, com as quais se pretende atingir uma importante mudança comportamental (Horner et al., 1999). De acordo com Preciado e Sugai (s.d.) o apoio comportamental positivo está baseado em quatro princípios base que se interrelacionam, nomeadamente, a aplicação das ciências comportamentais; a implementação de intervenções práticas; ênfase em valores sociais importantes e a adoção de uma perspectiva sistémica. Prevalece, de igual modo, um sistema preventivo que contempla a alteração dos ambientes de ensino e de aprendizagem, por se considerar que o comportamento humano é aprendido, que há comportamentos que resultam de fatores ambientais e que, em consequência, alguns comportamentos podem ser alterados ao intervir diretamente no meio ambiente, conseguindo-se assim prevenir a ocorrência ou recrudescimento dos problemas de comportamento. É também estabelecido um sistema de apoio intensificado e contínuo para alunos com problemas graves de comportamento,

A necessidade da aplicação de uma nova metodologia, com vista a resolver ou atenuar os problemas de comportamento, conseguindo-se deste modo uma escola mais segura, resultou da perceção de autores como

Mayer⁴, de que quando se tenta resolver um problema recorrendo ao castigo punitivo, há uma grande probabilidade desse problema voltar com uma maior intensidade e frequência.

O PBS permite à escola, enquanto instituição, aumentar a capacidade de educar todos os alunos, através do recurso à pesquisa e de intervenções generalizáveis a toda a escola, apenas operacionalizáveis na sala de aula, em pequenos grupos ou ainda intervenções de carácter mais individualizado.

Com o PBS é possível portanto:

- Atender às necessidades comportamentais de todos os alunos, visto que as estratégias são fáceis de implementar;
- Permitir à escola regular os comportamentos de acordo com as características dos diversos contextos, de modo a que os comportamentos adequados se mantenham de forma sustentável ao longo do tempo;
- Implementar um plano sem exigir grandes recursos, sendo viável;
- Ajudar a criar um clima de escola positivo.

Com o PBS o problema de comportamento é visto sob uma nova perspectiva, baseado, segundo Crone e Horner (2003) em três princípios fundamentais, nomeadamente, o de que o comportamento humano é funcional, previsível e alterável. O comportamento é funcional porque acontece em função de um propósito ou de um objetivo específico, seja ele o de obter algo ou de fugir de uma situação adversa; é previsível, porque não acontece por acaso, por norma, existem condições ambientais que despoletam, que eliminam ou que mantêm o comportamento, e é alterável porque através de uma intervenção adequada podemos mudar o

⁴ Citado por Preciado & Sugai (s.d.)

comportamento, sendo fundamental o conhecimento dos objetivos, dos diversos antecedentes que o determinam, tal como as suas consequências.

A intervenção segue portanto o esquema antecedente-comportamento-consequência (ABC) e objetivará não só reduzir o problema comportamental, mas principalmente aumentar o comportamento adequado, impondo-se o estudo das rotinas do aluno e as possíveis alterações dessas rotinas; o estudo do seu perfil cognitivo e psicológico e a forma como se relaciona com os adultos. Importa, de igual modo, a análise das expectativas do aluno e as expectativas dos outros, em relação ao seu desempenho na escola, e o estudo dos ambientes em que acontecem os comportamentos problemáticos, de modo a facilitar a compreensão do que promove e potencia esses comportamentos.

Os mesmos autores consideram várias formas possíveis de intervir, nomeadamente, **tornando o problema irrelevante; diminuindo ou eliminando a necessidade daquele comportamento; substituindo o comportamento inadequado por um outro adequado com mesma função** ou **tornando o problema ineficaz**, ao não permitir que o aluno consiga obter o que pretende com o comportamento inadequado. Os comportamentos adequados são portanto cuidadosamente definidos, e ensinados de forma direta, com recurso a um conjunto reforços.

1.5.2 Intervenções comportamentais tendo como base o PBS

De acordo com o que se pretende através da aplicação do esquema ABC, a recolha de dados é o primeiro passo para que se possa desenhar a intervenção, podendo essa pesquisa ser realizada através de métodos diversos, desde que a sua validade esteja cientificamente comprovada, tais como, pesquisa documental, descrições exaustivas, entrevistas ou

observações diversas. A recolha deve ser realizada de modo sistemático, de forma a comprovar a qualidade da intervenção e a determinar possíveis alterações.

O registo de dados é também essencial no decorrer da intervenção, sobretudo porque importa avaliar o grau de motivação do aluno no que se refere à mudança do seu comportamento, de modo a assegurar o sucesso do trabalho desenvolvido, sendo imperioso “perceber que este tipo de processos possui um certo carácter de circularidade, podendo sempre retornar-se ao início de um processo e reiniciar o programa de intervenção” (Lopes & Rutherford, 2001, p.124.). A motivação daquele sobre o qual incide a intervenção assume portanto um carácter fundamental “*Por eso, los implementadores deben dar prioridad a la instrucción directa de habilidades, dar oportunidades de practicar regularmente, y ofrecer retroalimentación constante e informativa*” (Preciado & Sugai, s.d., p.8)⁵.

As intervenções são operacionalizadas de acordo com três níveis diferentes que têm por finalidade a prevenção dos problemas de comportamento ou a redução do impacto e intensidade das suas ocorrências:

- Prevenção primária - é direcionada para todos os alunos e envolve a família, a escola e os membros da comunidade;
- Prevenção secundária- é formada por estratégias que são aplicadas a uma proporção relativamente pequena de alunos, que exigem para o seu sucesso social na escola mais do que o apoio facultado pela prevenção primária. As intervenções secundárias são caracterizadas por procedimentos mais intensos que exigem uma maior atenção por parte dos adultos e um maior acompanhamento, inclusivamente por parte da família;

⁵ Portanto, os implementadores devem priorizar a instrução direta de habilidades, proporcionar oportunidades para as praticar regularmente e fornecer um feedback contínuo.

- Prevenção terciária - implica uma intervenção altamente individualizada, apoios intensivos e a participação de vários técnicos. Destina-se aos alunos cujos comportamentos não respondem às intervenções primárias e secundárias.

A criação de equipas de trabalho específicas em todas as escolas é portanto essencial para que, a partir de um conjunto de dados, possam ser implementados planos de atuação exequíveis, que permitam criar e manter uma escola segura e eficaz, através, sobretudo, do desenvolvimento e monitorização da disciplina; do ensino de destrezas pró-sociais a todos os alunos e de respostas proactivas aos comportamentos indisciplinados. Pretende-se deste modo resolver os problemas de comportamento, centrando o enfoque no sucesso educativo, o mais cedo possível (Lewis, Sugai & Colvin, 1998)⁶.

Para Dunlap, Goodman, McEvoy e Paris (2010), o modelo PBS é portanto um modelo de prevenção, que oferece várias vantagens:

- É baseado na premissa de que todos os alunos podem beneficiar do plano implementado para melhorar o comportamento de um aluno;
- Oferece um conjunto de possibilidades de intervenção bastante abrangente, que pode ser usado por qualquer escola;
- São tomadas de decisões que assentam sempre na análise de dados relativos às necessidades do aluno;
- Baseia-se num enfoque positivo para incentivar comportamentos desejáveis do aluno.

De forma a encorajar positivamente os comportamentos desejáveis, são estabelecidas para todos os alunos, em todos os locais da escola,

⁶ Citados por Preciado & Sugai (s.d.)

expectativas comportamentais baseadas em valores fundamentais como o respeito, responsabilidade e segurança. As intervenções e as estratégias que são levadas a cabo têm por finalidade o ensino de modos de atuação, nos vários locais da escola, que demonstrem a assimilação progressiva daqueles valores fundamentais e que promovam o bem-estar comum. As estratégias consistem:

- Em instruções periódicas e diretas aos alunos sobre a forma como deverão comportar-se nos diversos espaços e ambientes;
- No recurso sistemático, por partes dos professores e de outros adultos, a reforços positivos;
- Na clarificação das consequências previsíveis para as infrações comportamentais. As consequências não são primariamente punitivas, mas antes uma oportunidade para o aluno aprender com seus erros e para desenvolver a responsabilidade.

Tendo em conta os nossos objetivos específicos, a dimensão do nosso projeto, as características particulares do sistema educativo nacional e do funcionamento das nossas escolas, houve a necessidade de adequar as metodologias preconizadas pelo PBS. No entanto, porque entendemos que os princípios e fundamentos eram válidos e coerentes, com sucesso comprovado por múltiplos estudos realizados por autores como Lewis, Colvin, e Sugai, (2000); Chapman e Hofweber, (2000); Duda, Dunlap, Fox, Lentini, e Clarke (2004); Bohanan, (2006); Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans, e Leaf (2008); Horner, Sugai, Smolkowski, Todd, Nakasato, e Esperanza (2009)⁷; porque tivemos em conta as experiências de outros que, de alguma forma estiveram relacionados com a aplicação de intervenções

⁷ Citados por Lewis, T.,Barrett, S., Sugai, G., Honer, R. (2010)

baseadas no PBS, como é o caso de Terry Dangerfield, Director da Keppen Elementary School, que afirmou que:

Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS) has made a difference in our building. During the 2006-2007 school year, Keppen Elementary began developing a PBIS plan that would work for our student population. (...). Since then, there has been a noticeable difference in student behavior (...) the building is more positive and student discipline incidents have dropped. (Dunlap Goodman, McEvoy & Paris, 2010, p.6)⁸

e porque os procedimentos preconizados nos pareciam claros, exequíveis e úteis, considerámos que este era o caminho a seguir ..

⁸ Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS) fez toda a diferença na nossa escola. Durante o ano letivo 2006-2007 Keppen Elementary começou a desenvolver o plano de intervenção PBSI, destinado a toda a população estudantil. (...) Desde então, houve uma diferença evidente no comportamento dos estudantes (...) a escola está mais positiva e os incidentes disciplinares diminuíram.

PARTE II-INTERVENÇÃO PRÁTICA

1 Opções metodológicas

O projeto foi desenvolvido seguindo a linha metodológica de um estudo de caso, que, segundo Merriam (1998)⁹, “consiste numa observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, por se tratar de um método sobejamente utilizado na investigação em educação, e por ser aquele que melhor se adequava ao projeto de pesquisa que pretendíamos realizar. Tal como afirma Stake:

por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa (2005, p.16).¹⁰

Neste estudo de caso recorreremos a métodos qualitativos e quantitativos. Numa primeira fase optámos por uma investigação qualitativa, no que concerne à recolha de dados junto da família do aluno; dos docentes e monitores da atividade pré-profissional, através de entrevistas semiestruturadas. Para Bogdan e Biklen (1994):

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, em análise de documentos e outras técnicas (...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

⁹ Citado por Bogdan e Biklen (1994, p.89)

¹⁰ Citado por Duarte (2008, p.115)

No que concerne ao nosso estudo, as entrevistas permitiram compreender a importância do contexto/ambiente; a natureza das relações interpessoais; o desenvolvimento/percurso físico e emocional do aluno e, sobretudo, identificar e especificar os problemas de comportamentos observáveis e mensuráveis.

Num segundo momento, procedemos à observação sistemática (Estrela, 1994), com vista à quantificação dos comportamentos desafiantes. Foram preenchidas grelhas de registo, com o intuito de recolher dados que permitiram o estabelecimento de uma linha base.

Após termos clarificados os comportamentos sobre os quais interessava intervir, delineámos o conjunto de estratégias de intervenção que nos pareceram mais apropriadas. Importa contudo salientar que já no início do ano letivo haviam sido tomadas medidas que incidiram sobre os fatores ambientais, no sentido de melhorar o comportamento do aluno. Essas medidas resultaram do conhecimento que foi sendo adquirido ao longo de todo ano escolar anterior, que decorreu da prática letiva diária. O plano de intervenção teve portanto dois momentos distintos que tiveram em vista um objetivo final comum, sendo que a primeira fase permitiu, no fundo, a preparação do contexto, no qual iriam ser aplicadas as estratégias de modificação comportamental de carácter mais específico.

Após a intervenção, e com o intuito de clarificar a validade das estratégias adotadas, seguiu-se uma nova observação com registo quantitativo das evoluções efetuadas.

Por último, procedemos à análise global dos dados obtidos.

O nosso estudo foi portanto desenvolvido em cinco fases fundamentais:

- Primeira fase - recolha de dados junto da família do aluno; dos docentes e monitores da atividade pré-profissional, através de entrevistas semiestruturadas;

- Segunda fase – observação e quantificação dos problemas de comportamento;
- Terceira fase – aplicação de um programa de intervenção, com vista à alteração de comportamentos;
- Quarta fase - observação e quantificação dos problemas de comportamento;
- Quinta fase - análise global dos dados recolhidos - conclusões

2 Instrumentos

Com vista a operacionalizar o nosso estudo, recorreremos aos seguintes instrumentos:

- Processo do aluno – por se tratar de base de dados incontornável, relativa a todo o seu percurso educativo;
- Guiões das entrevistas: pais; docentes e monitores – porque as entrevistas consistem numa forma relativamente simples e eficaz de recolher informações que resultam sobretudo da convivência e das interações quotidianas, que considerámos fundamentais para um conhecimento mais aprofundado do nosso objeto de estudo (anexos I,II,III,IV);
- Grelhas de observação de aulas – por se tratar, de acordo com Paquay (1974)¹¹, de um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados suscetíveis de tratamento quantitativo. Pretendemos elaborar grelhas simples, de fácil leitura, de modo a facilitar a tarefa do observador (anexo V);

¹¹ Citado por Estrela (1994, p. 40)

- Grelhas de registos de comportamentos – que foram elaboradas de forma a permitir a participação ativa do nosso sujeito de estudo no processo de recolha de dados sobre a forma como se comportava, favorecendo a perceção dos erros cometidos, das alterações ocorridas e das evoluções registadas (anexo VI);
- Plano de intervenção – que consistiu numa planificação prévia do trabalho que pretendíamos levar a cabo, com o intuito de atingir os objetivos atempadamente delineados.

3 Caracterização do aluno

O aluno que motivou o nosso estudo tem neste momento quinze anos de idade, frequenta o oitavo ano de escolaridade e vive numa aldeia com o pai, a mãe e três irmãos. Trata-se de uma família de fracos recursos, que parece apresentar um baixo índice de funcionalidade, pelo que tem vindo a usufruir do acompanhamento da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e do apoio da Ação Social Escolar.

No que concerne às habilitações literárias do agregado familiar, há a referir que o pai concluiu o primeiro ciclo do Ensino Básico; a mãe o segundo ciclo; o irmão mais velho chegou a frequentar um Curso de Educação e Formação de nível dois, que não terminou, e sobre os dois irmãos mais novos há a acrescentar que um deles está no primeiro ano, do primeiro ciclo, e o outro tem apenas alguns meses de idade.

Segundo a encarregada de educação, a gravidez decorreu com normalidade até aos seis meses, quando vários problemas provocaram esforço físico em excesso e instabilidade na condição emocional que resultaram no seu internamento durante, aproximadamente, vinte e um dias, para evitar o nascimento do bebé às trinta e quatro semanas.

3.1 Os primeiros anos de vida

A criança nasceu com três quilos e quatrocentos gramas, de parto natural, que ocorreu sem complicações.

Começou a andar quando tinha cerca de um ano, mas o domínio da fala aconteceu bastante tarde, pois aos quatro anos proferia apenas três ou quatro frases. Até aos seis ou sete anos, as horas das refeições eram problemáticas e sinónimo de conflito, porque não queria comer, mas depois essa situação ficou ultrapassada, alimentando-se na atualidade bastante bem, apesar do seu especto magro.

3.2 Percurso educativo

Os problemas de aprendizagem foram detetados na pré-escola, depois de ter estado com duas amas, que, segundo a encarregada de educação, não estimularam devidamente a criança, tendo ocorrido, inclusivamente, um retrocesso no andar. A mãe salientou ainda que na última ama começou a apresentar atitudes agressivas, que recaíam também sobre as outras crianças. Estes comportamentos resultaram do facto da senhora ter recebido um bebé que se tornou o centro das atenções, tendo ocupado, de certo modo, o lugar dele, que era anteriormente a criança mais nova e portanto a mais “mimada”. A atitude de recusa persistente em continuar a frequentar a ama levou a que mãe deixasse o emprego para ficar com o filho, até à entrada para a pré-escola.

No ensino pré-escolar começaram a evidenciar-se dificuldades em termos das aquisições que deveria efetuar, de acordo com o que seria

expectável tendo em conta a sua idade cronológica, e alterações comportamentais, pelo que, aos quatro anos e um mês, foi avaliado na Consulta de Desenvolvimento, tendo sido diagnosticado “Atraso de Desenvolvimento Global”.

No primeiro ciclo há a registar uma retenção no segundo ano de escolaridade. De facto, de acordo com vários documentos do seu processo individual, os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem acentuaram-se, o que determinou que fosse alvo de várias avaliações psicológicas e de acompanhamento por parte dos serviços da Consulta de Desenvolvimento, dos serviços de pedopsiquiatria e pela Psicóloga da Comissão de Proteção de Menores.

Nas grelhas de avaliação que foram sendo elaboradas pelos professores do primeiro ciclo é visível desde sempre unanimidade em termos das dificuldades em realizar aprendizagens, mas encontramos informações bastante díspares em relação ao comportamento.

Com o intuito de promover a atenção/concentração e de estabilizar o estado emocional, foi-lhe prescrita medicação, sobre a qual a informação disponível no processo do aluno é bastante lacónica. Foi decidida, de igual modo, a aplicação de um conjunto de medidas educativas, com o objetivo de colmatar as dificuldades diagnosticadas, quando se encontrava a repetir o segundo ano, nomeadamente, Adaptações Curriculares, Condições Especiais de Avaliação e Apoio Pedagógico Acrescido, de acordo com o artigo 2, do DL 319/91, de 23 de Agosto. Estas revelaram-se insuficientes, tendo sido necessário alterar o seu Plano Educativo Individual quando já estava no quinto ano de escolaridade, começando a usufruir da medida Ensino Especial - Currículo Alternativo, do Decreto-lei supracitado. Na atualidade, usufrui das medidas Apoio pedagógico personalizado; Adequações no processo de avaliação; Currículo específico individual e Tecnologias de apoio, do artigo 16º, do DL 3/2008 de 7 de Janeiro, porque a avaliação

ocorrida com base na Classificação Internacional de Funcionalidade permitiu comprovar dificuldades graves em diversos parâmetros.

3.3 *Relações interpessoais*

3.3.1 Com os restantes membros do agregado familiar

No que respeita ao modo como interage com os outros membros do agregado familiar, de acordo com a encarregada de educação, foi uma criança dócil até aos cinco anos. Por norma, isola-se, preferindo ver televisão, brincar na areia ou jogar com os vizinhos. As situações de conflito surgem sobretudo com o irmão mais velho, que o provoca com bastante frequência, chegando à agressão física, ainda que pontualmente.

Na opinião da mãe, o aluno ficou mais violento desde que começou a fazer a medicação prescrita pelo pedopsiquiatra no primeiro ciclo de escolaridade. Os picos de agressividade que se foram verificando levaram a encarregada de educação a procurar um outro médico no ano letivo transato, que alterou a medicação. Mostra-se mais agressivo no fim do dia, quando a medicação começa a perder o efeito ou quando não a faz por qualquer motivo, chegando a situações de descontrolo bastante problemáticas. Os comportamentos agressivos surgem sobretudo quando é contrariado. De facto, trata-se de um jovem com ideias fixas que não admite interferências, reagindo também muito mal à alteração das rotinas. Apesar de preferir afastar-se se entrar em conflito com os progenitores, por vezes, faz frente ao pai, tendo chegado a insultá-lo e a apedrejar o carro. Quando se zanga com os irmãos agride-os fisicamente, tentando dar “murros” ao mais velho e apertando o pescoço ao que frequenta o primeiro ciclo, sendo que, na maior

parte das vezes que brincam, acabam zangados. Depois de ocorrerem as situações de conflito, atua como se não tivesse acontecido nada, não mostrando arrependimento nem rancor. Quando está sozinho com a mãe, por norma, porta-se bastante bem. A mãe tenta resolver as situações e os momentos de tensão, solicitando aos outros que o deixem em paz.

Na opinião da encarregada de educação, a escola poderá ajudar o aluno a ultrapassar os problemas de comportamento se ele usufruir de dança, música e informática, porque foram atividades que já experimentou no passado e que o fizeram “crescer muito”.

3.3.2 Com os colegas e professores

No que concerne à atividade letiva, a diretora de turma desde há dois anos referiu que tem vindo a lecionar ao aluno a área de Formação Cívica. Habitualmente, ele prefere sentar-se sozinho, porque parece sentir-se mais à vontade e porque não sente uma aproximação tão grande com os colegas da turma como aquela que se apresenta com os da Educação Especial, que trabalham com ele em pequeno grupo. Os outros alunos não se esforçam para o evitar, mas como têm o seu lugar específico na sala de aula, sentam-se nesse lugar, deixando-o sozinho, visto que ele frequenta um número reduzido de aulas com a turma.

Quando está na aula, costuma comportar-se bem e em silêncio não tendo sido necessário, até ao momento, chamá-lo à atenção de forma persistente ou num tom de voz mais ríspido, mas alheia-se um pouco, ficando no mundo dele. Nunca foi necessário contrariá-lo nas aulas de Formação Cívica, até porque, quando são organizados grupos de trabalho, espera que lhe digam qual é o seu grupo, aceitando o que lhe foi proposto

sem demonstrar desagrado. Não coloca questões nem intervém, a não ser que seja solicitado a colaborar, fazendo-o com dificuldade.

A docente não considera o aluno agressivo, tendo conhecimento, apesar de tudo, de uma situação que aconteceu uma vez na Biblioteca Escolar, que resultou numa participação disciplinar, porque foi incorreto com uma funcionária. Considera que alguns problemas de comportamento que surgem se devem à insistência dos colegas ou ao facto de alguns funcionários o tentarem contrariar.

A escola pode ajudar o aluno integrando-o o mais possível, proporcionando-lhe um ambiente em que se sinta bem, promovendo atividades que ele goste de realizar e encaminhando-o devidamente no futuro.

A observação efetuada pelo docente de educação especial nas aulas de apoio especializado ao longo do passado ano letivo permitiu verificar que entrava por vezes em conflito com os colegas e tentava provocar os professores com expressões do tipo “-Hoje não faço nada!”, falando também com bastante frequência consigo próprio, rindo sozinho do seu próprio discurso, apesar de advertido. Por vezes, ainda que pontualmente, recorria a palavrões.

Chegava atrasado com alguma frequência, porque não dominava o horário, não tinha hábitos de trabalho; saía do lugar sem autorização; gostava de brincar com jogos da sala e com o material escolar.

3.3.3 Com os colegas e monitoras do Centro de Ocupação Juvenil

No Centro de Ocupação Juvenil (COJ), onde usufrui de atividades ocupacionais, tende a isolar-se, preferindo ler revistas, fazer colagens ou fazer desenhos com figuras abstratas e com uma predominância de cores

escuras, de acordo com informação facultada pela monitora. Os desenhos dele são difíceis de decifrar.

Quando está com os colegas a sua capacidade de concentração diminui, o que interfere diretamente na qualidade do trabalho que desenvolve e no modo como se comporta. Os seus colegas prediletos são dois alunos gémeos da mesma faixa etária e um outro aluno bastante mais novo. Todos estes alunos apresentam limitações cognitivas importantes, o que lhe permite ter algum poder sobre eles.

No presente ano letivo tem-se comportado melhor, sendo necessário chamá-lo à atenção apenas quando se excede com os outros alunos supracitados, porque os agarra e abraça de forma pouco contida e, por vezes, chega a beijá-los. Tende, de igual modo, a apertar-lhes o pescoço, se bem que não está clara a verdadeira intenção, porque de facto este ano ainda não houve nenhuma situação de desentendimento evidente.

A sua mudança de atitude pode dever-se à alteração da medicação, no entanto, continua a ficar muito nervoso quando é repreendido ou contrariado, sobretudo se lhe falarem alto, reagindo com agressividade. Por vezes opta por destruir o material, como por exemplo, riscar as borrachas.

No ano transato a situação era, contudo, bastante pior, tendo chegado a insultar e a tentar agredir fisicamente uma das monitoras, a pontapear de forma violenta as cadeiras que estavam em seu redor e a agredir os colegas com palmadas. Quando a situação terminava, ele chorava, sendo que o choro resultava do facto de não ter conseguido levar a agressão até ao fim e não como manifestação de arrependimento, até porque, quando chega a um estado determinado de descontrolo emocional, o aluno perde a capacidade de autocontrolo e nunca pede desculpa, a não ser que seja obrigado.

Segundo a monitora, os comportamentos do aluno resultam de uma revolta cuja origem afirma desconhecer. De forma a evitar situações de conflito, adaptou a sua forma de atuar, porque, por vezes, sente receio de o

enfrentar, em especial quando é necessário contrariá-lo, deixando-o fazer o que ele quer, o que pressupõe que o aluno já tem algum domínio sobre a situação.

Fora da escola, parece ficar perdido e com receio de enfrentar ou de estabelecer contacto com estranhos, pelo que o risco de vir a agredir alguém fora do contexto habitual é bastante diminuto. No futuro, e na opinião da monitora, ou vai ter de ser bem trabalhada a questão do autocontrolo do comportamento com o aluno, ou será sempre dependente da medicação.

3.3.4 Com os colegas e formadores da formação pré-profissional

Na formação pré-profissional, o aluno é acompanhado pelo formador atual desde o ano lectivo passado. No presente ano, há a destacar uma mudança de atitude, porque já procura, pontualmente, a companhia dos colegas de trabalho, em especial nos intervalos, ao contrário do que acontecia antigamente, preferindo isolar-se. Contudo, durante a realização das tarefas continua a falar o menos possível.

Por norma aborda o formador apenas para pedir indicações sobre o que tem que fazer, não gostando de estar sem atividade. Nunca demonstrou nenhum sentimento de empatia pelo monitor, nem sequer por nenhum colega, não cumprimentando ninguém quando chega. Quando recebe uma ordem obedece de imediato.

Ao longo de todo o período em que tem vindo a fazer a formação, ainda não se observou nenhuma situação de conflito com os colegas. O monitor da formação não o considera um jovem agressivo, no entanto, salientou que, até ao momento, ainda não houve nenhuma situação em que fosse verdadeiramente contrariado.

4 Descrição funcional

No que concerne à atividade e participação há a referir que, na **aprendizagem e aplicação de conhecimentos** o aluno apresenta muitas dificuldades ao nível da descodificação dos signos linguísticos, fazendo uma leitura hesitante e lenta, omitindo, substituindo ou adicionando letras, sílabas e palavras, com prejuízo da compreensão do que lê. Quando os textos lhe são lidos, a sua compreensão melhora, mostrando capacidade para recuperar algumas informações principais contidas no texto ouvido. A sua expressão ortográfica apresenta também muitas alterações, sendo por vezes de difícil decifração devido a uma disgrafia bastante acentuada. Apresenta ainda dificuldade no domínio de conteúdos de Funcionamento da Língua e na organização das ideias num texto.

No que diz respeito à área da Matemática, identifica, escreve os números por extenso e reconhece os números ordinais até 30º. Realiza decomposições de números por ordem crescente e decrescente até 100 000; utiliza os símbolos $>$, $<$, $=$ e efetua operações de adição e subtração com e sem transporte até 100 000. Tem demonstrado dificuldades em realizar operações no cálculo mental e na memorização e operacionalização da tabuada do 6,7,8,9,10. Efetua ainda com alguma dificuldade operações de multiplicação por dois algarismos e divisões com um divisor. Reconhece e utiliza as medidas de comprimento, identifica o dinheiro e efetua operações monetárias pouco complexas. Revela alguma dificuldade na resolução de situações problemáticas, necessitando de um acompanhamento regular por parte do professor.

Nas **tarefas e exigências gerais** evidencia dificuldades em controlar as suas emoções e impulsos quando não toma a medicação ou quando ocorrem situações familiares que o destabilizam emocionalmente, chegando a mostrar alguma agressividade. Revela pouca autonomia, falta de iniciativa

e também bastantes dificuldades na gestão do tempo, chegando atrasado com frequência, da autoimagem e da higiene pessoal.

Na comunicação mostra alguma iniciativa comunicativa, apesar das dificuldades em expressar ideias com coerência.

Nas interações e relacionamentos interpessoais relaciona-se com os colegas e com os professores, mas a instabilidade emocional tem vindo a repercutir-se na qualidade das relações. Globalmente, evidencia algumas evoluções, ainda que lentas, em praticamente todas as áreas.

As dificuldades verificadas em termos da atividade e da participação estão diretamente relacionadas com o facto de ter uma capacidade cognitiva no nível “Muito Inferior” comparativamente aos sujeitos da sua idade, o que compromete de forma séria o processo de aprendizagem. Os baixos resultados tanto na subescala verbal como na da realização remetem para restrições psicológicas que comprometem a capacidade de lidar com o ambiente implicando baixa autonomização. Apresenta limitações no funcionamento adaptativo que é ilustrado pela não perceção dos comportamentos socialmente não aceites, riso descontextualizado, reduzida capacidade em se orientar no tempo e no espaço, entre outros comportamentos, reunindo os critérios de deficiência mental ligeira, segundo o Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Perturbações Mentais DSM-IV.

Do relatório técnico-pedagógico consta ainda que, aquando da avaliação, apresentou dificuldades graves na capacidade de tomar decisões; na execução da rotina diária; na sua capacidade em lidar com o stress e outras exigências psicológicas, na reação à pressão associada ao desempenho das diferentes tarefas e na gestão do comportamento num padrão de energia apropriado.

Relativamente à articulação verbal, avaliada pela Terapeuta de Fala, o aluno produz algumas simplificações em discurso espontâneo e omite ou substitui o fonema /r/ em grupo ou encontro consonântico. A nível de linguagem, apresenta dificuldades em discursos elaborados.

Em suma, trata-se de um jovem com um percurso pessoal condicionado pelas suas dificuldades em termos da aprendizagem; da capacidade da atenção e concentração; da autonomia e sobretudo em termos da gestão das emoções e dos afetos. Contudo, nem sempre o seu comportamento é problemático e tem mostrado capacidade de realizar de forma efetiva aprendizagens em áreas diversas, registando evoluções, pelo que, estes aspetos positivos devem ser devidamente tidos em conta. As suas dificuldades no domínio emocional têm tido portanto consequências não só no campo das relações interpessoais e do comportamento, mas também na qualidade das aprendizagens efetuadas, pelo que considerámos ser esta uma área prioritária de intervenção.

5 Plano de Intervenção

5.1 Intervenção ao nível do contexto/ ambiente

Ao longo do ano letivo transato foi possível perceber que, para além de outras questões que interessavam, oportunamente, analisar, havia um conjunto de elementos de carácter ambiental, que estavam a perturbar o normal funcionamento das aulas, que interferiam diretamente na qualidade das respostas dadas pelo discente e que deveriam ser tidas em conta aquando da elaboração do horário para o presente ano letivo.

Nestes termos, optou-se por levar a cabo:

- A reorganização do currículo do aluno em função dos seus interesses (não só relativamente às áreas de aprendizagens, mas também ao nível da carga horária). O aluno deixou de desenvolver atividades específicas orientadas por um monitor na biblioteca da escola, que anteriormente constavam do seu horário, porque sempre que se tinha que dirigir à biblioteca para desenvolver as atividades anteriormente referidas, ficava bastante nervoso e agressivo, apesar de nunca ter explicado de forma clara as razões subjacentes àquela reação. Em compensação, foram-lhe atribuídas mais horas no Centro de Ocupação Juvenil, espaço pelo qual sempre mostrou um maior agrado, apesar de também aí realizar trabalho orientado por diversas monitoras, mas de carácter mais lúdico ou relacionado com as diversas atividades da vida diária;
- A redefinição dos espaços onde as diversas atividades são desenvolvidas, em especial no que respeita às aulas de Língua Portuguesa e de Conhecimento do Mundo, lecionadas no âmbito do apoio especializado. A sala destinada a este tipo de apoio tinha vindo a ser partilhada, na maior parte do tempo, por dois ou três docentes de educação especial, que davam apoio em simultâneo a dois ou três grupos de alunos, o que significa que o trabalho que estava a ser desenvolvido por cada um dos grupos acabava sempre por interferir na capacidade de concentração dos outros alunos, fomentando a ocorrência de momentos de algum alheamento e de distração, do mesmo modo que potenciava comportamentos perturbadores, em especial aqueles cujo intuito era provocar o riso, servindo o número de “espectadores” como um reforço. Houve portanto a necessidade de encontrar uma outra sala, para lecionar as aulas em questão;
- A reformulação dos grupos de trabalho, que foram repensados com intuito de facultar ao aluno um ambiente de trabalho calmo e de

evitar a presença de colegas que pudessem provocar ou potenciar os comportamentos inadequados. No presente ano letivo, o seu grupo de trabalho nas aulas de apoio especializado é constituído apenas por quatro alunos. Os colegas aceitam e cumprem as normas e regras estabelecidas, mostram algum empenho no trabalho que desenvolvem e interagem facilmente uns com os outros, sendo muito pouco frequente a discórdia.

5.2 *Intervenção ao nível modificação de comportamentos específicos*

5.2.1 *Clarificação dos comportamentos perturbadores sobre os quais intervir de forma concreta*

Para que a intervenção sobre os problemas de comportamento específicos pudesse ser levada a cabo de forma efetiva, começámos por tentar perceber quais os comportamentos que interessavam mudar, por perturbarem o normal funcionamento das aulas e que, pela complexidade, exigiam a aplicação de estratégias concretas. Considerámos, de igual modo, que seria útil debruçarmo-nos sobre as variáveis que interferiam ou determinavam esses comportamentos, através da análise da informação conseguida por meio da observação direta por parte do docente de educação especial, no passado ano letivo, dos dados obtidos através das diversas entrevistas efetuadas e da pesquisa documental.

Aquando dessa análise, procurámos informações de origem diversa que, de alguma forma, nos pudessem dar pistas, no sentido de elencar um conjunto de comportamentos problemáticos sobre os quais interessava intervir.

Nestes termos, atribuímos especial relevância à expressão “Apresenta limitações no funcionamento adaptativo que é ilustrado pela não percepção dos comportamentos socialmente não aceites” (Psicóloga) porque permite compreender a dificuldade do jovem em seguir algumas regras sociais, o que pode desde logo justificar algumas das suas atitudes e alertar para o imperativo de, antes da adoção de qualquer outra estratégia, ser fundamental criar em conjunto regras claras e facilmente entendíveis pelo aluno, para que pudesse estipular os seus próprios limites.

De facto, o sucesso da alteração que se pretende depende, em grande parte, do valor que o sujeito atribui ao novo objetivo que se pretende alcançar, que parece derivar em “parte da adesão do sujeito a normas e valores sociais dos seus grupos de pertença ou referência” (Lemos, 1993, p. 297). O aluno deverá conhecer e compreender as regras que o grupo defende e sentir vontade de as cumprir, por considerar que a sua mudança de comportamento o aproxima do grupo, atribuindo valor ao comportamento que se propõe adotar.

Considerámos, de igual modo, importante a referência ao “riso descontextualizado” (Psicóloga), por ser esse um dos elementos que mais contribuía para a destabilização das aulas, tendo sido salientado não só em relatórios específicos, mas também pelos docentes que trabalham com ele, quando referem que reage “rindo sozinho do seu próprio discurso, apesar de advertido” (Professor de Educação Especial).

Também não nos passou despercebido que em casa “as situações de conflito surgem sobretudo com o irmão mais velho, que o provoca com bastante frequência, chegando à agressão física, ainda que pontualmente” (Mãe); que “Os comportamentos agressivos surgem sobretudo quando é contrariado” (Mãe) e que quando as situações problemáticas não são enfrentadas com algum cuidado e da forma correta podem despoletar reações de extrema violência, pois “apesar de preferir afastar-se se entrar em

conflito com os progenitores, por vezes, faz frente ao pai, tendo chegado a insultá-lo e a apedrejar o carro” (Mãe) e “quando se zanga com os irmãos agride-os fisicamente, tentando dar “murros” ao mais velho e apertando o pescoço ao que frequenta o primeiro ciclo, sendo que, na maior parte das vezes que brincam, acabam zangados” (Mãe). Estas situações de maior gravidade também já ocorreram em ambiente escolar, nomeadamente, na “Biblioteca Escolar, o que levou a uma participação disciplinar, porque foi incorreto com uma funcionária” (Diretora de Turma). Este tipo de respostas resultam da insistência dos colegas ou ao facto de alguns funcionários o tentarem contrariar” (Diretora de Turma). No Centro de Ocupação Juvenil em situações de conflito com alguns colegas chegou a “apertar-lhes o pescoço, se bem que não está clara a verdadeira intenção” (Monitora do COJ), não havendo contudo dúvida que “continua a ficar muito nervoso quando é repreendido ou contrariado, sobretudo se lhe falarem alto, reagindo com agressividade. Por vezes opta por destruir o material, como por exemplo, por riscar as borrachas.” (Monitora do COJ). A forma como responde quando é contrariado, provocado ou quando sobre ele é exercida uma autoridade mais agressiva parece resultar da sua falta de “capacidade em lidar com o stress e outras exigências psicológicas, na reação à pressão associada ao desempenho das diferentes tarefas e na gestão do comportamento num padrão de energia apropriado” (Psicóloga). Trata-se de um “jovem com ideias fixas que não admite interferências, reagindo também muito mal à alteração das rotinas” (Mãe), demonstrando portanto grandes dificuldades na autogestão do seu comportamento e na gestão as emoções. Após as situações mais gravosas, no ano transato, no Centro de Ocupação Juvenil “quando a situação terminava, ele chorava, sendo que o choro resultava do facto de não ter conseguido levar a agressão até ao fim e não como manifestação de arrependimento, até porque, quando chega a um estado determinado de descontrolo emocional, o aluno perde a capacidade

de autocontrolo e nunca pede desculpa, a não ser que seja obrigado” (Monitora do COJ).

Despertou também a nossa atenção a sua necessidade de tentar assumir uma posição de destaque, em ambientes mais restritos e que conhece melhor, tendo sido referido pela monitora do Centro de Ocupação Juvenil que “os seus colegas prediletos são dois alunos gémeos da mesma faixa etária e um outro aluno bastante mais novo” que “apresentam limitações cognitivas importantes, o que lhe permite ter algum poder sobre eles”. Segundo o Professor de Educação Especial, nas aulas de apoio especializado, onde trabalha em pequeno grupo, também se destaca dos outros por ser o mais alto e mais forte fisicamente, tendo chegado a tentar provocar os professores com expressões do tipo “-Hoje não faço nada!”; e a utilizar, “ainda que pontualmente”, “palavrões”, sobretudo, para centrar a atenção de todos os outros em si próprio.

A análise da informação recolhida permitiu-nos então sistematizar um conjunto de comportamentos, que podiam ser quantificados de forma clara, através de uma observação sistemática, e que constariam de uma grelha elaborada para esse efeito nomeadamente:

- Chega atrasado;
- Entra sem pedir permissão;
- Levanta-se do lugar sem autorização;
- Senta-se incorretamente (em cima da perna);
- Fala em voz alta sem pedir permissão;
- Desenha no caderno diário;
- Provoca verbalmente os colegas;
- Emite ruídos despropositados;
- Dirige-se com ironia ao professor;
- Pinta as borrachas;
- Ri-se sozinho sem razão aparente;

- Utiliza calção.

Considerámos contudo que seria importante observar e quantificar não só os comportamentos considerados perturbadores, mas também comportamentos positivos ou desejáveis, para que pudéssemos estabelecer uma relação entre as duas categorias de comportamentos, a referir:

- Pede permissão para entrar;
- Pede autorização para se levantar;
- Pede permissão para falar;
- Faz registos no caderno, de acordo as indicações do professor;
- Dirige-se cordialmente aos colegas;
- Responde adequadamente ao professor.

A aplicação do plano de intervenção teve início no mês de Janeiro. As observações foram feitas por um professor que se disponibilizou para colaborar connosco, tendo ocorrido uma observação por dia e, sempre que possível, em momentos do dia distintos, em aulas de quarenta e cinco minutos. Optámos pela observação das aulas de Língua Portuguesa, de Conhecimento do Mundo e de Matemática, disciplinas construídas numa perspetiva funcional, porque nestas aulas o grupo de trabalho era sempre o mesmo e porque tínhamos conhecimento que no ano transato tinha sido nestas áreas que tinham ocorrido os problemas de comportamento mais graves. Contemplámos também a aula de CRTIC, porque o grupo era diferente e porque a dinâmica da aula era totalmente diferente do habitual, visto que os quarenta e cinco minutos eram passados no computador a realizar jogos didáticos de promoção cognitiva. Decidimos não observar o aluno nas aulas que tinha com a turma, porque, segundo a diretora de turma, que havia sido entrevistada quando recolhemos informação para o

caracterizar, verificava-se “algum afastamento entre o alunos e os restantes colegas da turma, com os quais frequenta um número muito reduzido de aulas, preferindo sentar-se sozinho, ficando em silêncio, não havendo a registar qualquer tipo de problemas de comportamento”.

Procurámos que as observações fossem em número suficiente, de modo a permitir a obtenção um número de dados credível, coerente e conclusivo, pelo que resolvemos realizar cinco observações antes da intervenção e mais cinco após a intervenção, o que corresponderia a uma observação por dia, durante uma semana. No entanto, não foi possível fazer nenhuma observação à quinta-feira, por ser o dia destinado à atividade pré-profissional, numa instituição que havia celebrado um protocolo com a escola e onde, segundo o monitor, também não havia situações problemáticas a registar, pelo que as cinco observações acabaram por ser realizadas num período de duas semanas.

Pareceu-nos portanto bastante mais pertinente limitar o nosso estudo às aulas onde, segundo as informações preliminares, os problemas de comportamento tendiam a acontecer, sendo aí que importava intervir. Contudo, ambicionávamos que os efeitos positivos que eventualmente se viessem a atingir tivessem repercussões mais vastas, extravasando o contexto das aulas supracitadas, contribuindo para uma inclusão global e efetiva.

As observações aconteceram de acordo com a calendarização apresentada:

Obs. N°	Dia da semana	Aula	Horário	Docente	Atividade/ conteúdos	Nome do observador	Grupo de trabalho
1	2ª feira	Língua Portuguesa	9h.05m 9h. 50m	Professor J	Estudo de algumas formas verbais	Professor Y	Alunos: D,P,O,T
2	3ª feira	Matemática	10h.05m 10h.50m	Professor M	Algoritmo da multiplicação	Professor Y	Alunos: D,P,O,T
3	4ª feira	Língua Portuguesa	12h.35m 13h.20m	Professor J	Leitura de um conto	Professor Y	Alunos: D,P,O,T
4	6ª feira	CRTIC	9h.05m 9h. 50m	Professor E	Jogos de promoção cognitiva	Professor Y	Alunos: L,P,J,T
5	3ª feira	Conhecimento do Mundo	13h.35m 14h.20m	Professor J	Ficha de trabalho sobre saúde e higiene	Professor Y	Alunos: D,P,O,T

Tabela 1-Calendarário das observações antes da intervenção.

Obs. N°	Dia da semana	Aula	Horário	Docente	Atividade/ conteúdos	Nome do observador	Grupo de trabalho
1	2ª feira	Língua Portuguesa	9h.05m 9h. 50m	Professor J	Leitura e análise de uma notícia	Professor Y	Alunos: D,P,O,T
2	3ª feira	Matemática	10h.05m 10h.50m	Professor M	Medidas de comprimento	Professor Y	Alunos: D,P,O,T
3	4ª feira	Língua Portuguesa	12h.35m 13h.20m	Professor J	Resolução de uma ficha de trabalho no quadro sobre a notícia	Professor Y	Alunos: D,P,O,T
4	3ª feira	Conhecimento do Mundo	13h.35m 14h.20m	Professor J	Apresentação de trabalhos no computador	Professor Y	Alunos: D,P,O,T
5	6ª feira	CRTIC	9h.05m 9h. 50m	Professor E	Jogos de promoção cognitiva	Professor Y	Alunos: L,P,J,T

Tabela 2-Calendarário das observações depois da intervenção.

Deste modo, foi possível recolher dados tendo em conta:

- O momento do dia;
- O momento da semana;
- A atividade/ conteúdos desenvolvidos na aula;
- O grupo de trabalho;
- O docente envolvido.

As observações realizadas permitiram assim estabelecer uma linha de base referente aos comportamentos perturbadores e uma outra referente aos comportamentos adequados. Essas linhas de base possibilitaram a análise dos resultados obtidos através da intervenção que nos propusemos levar a cabo.

5.2.2 Estratégias para a modificação de comportamentos específicos

Como princípios fundamentais da intervenção ao nível da modificação comportamental, pareceu-nos evidente o princípio de que deviam ser evitados, sempre que possível, castigos, punições ou situações de afrontamento direto pois *“no intervention should cause pain, tissue damage, or humiliation to children and their families”*¹² (Horner et al., 1999, p.10). O caminho a seguir seria levar o aluno a perceber o que podia ganhar com a modificação do seu comportamento, de modo a motivá-lo para os objetivos que pretendíamos atingir, valorizando devidamente as suas atitudes mais corretas e adequadas, dando-lhe a atender que é deste modo que consegue obter a atenção dos outros, até porque, “muitos dos comportamentos perturbadores das crianças visam a obtenção ainda que inapropriada, da

¹² nenhuma intervenção deve causar dor, danos físicos ou humilhação nas crianças e suas famílias

atenção do professor (Lopes & Rutherford, 2001, p.91). Considerámos que seria útil recompensar o esforço com o sistema de prémios, que para ele tivessem, efetivamente, valor, pelo que decidimos aplicar estratégias específicas para modificação do comportamento, que objetivavam a diminuição dos comportamentos desajustados e o aumento e manutenção dos comportamentos adequados (Lopes & Rutherford, 2001), que foram delineadas em função da informação recolhida, nomeadamente:

- O reforço social, “que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência do comportamento, o que faz com que a frequência deste aumente” (Lopes & Rutherford, 2001, p.81);
- A gestão de contingências, que “é uma técnica concebida para reforçar sistematicamente os comportamentos “agradáveis” ou “prováveis” que são contingentes a outros comportamentos menos agradáveis e reforçadores” (Lopes & Rutherford, 2001, p.91-92);
- O sistema de créditos, que “consiste em entregar ao aluno um determinado número de créditos, imediatamente após a realização do comportamento positivo (...) sendo mais tarde trocados pelo reforço de apoio” (Lopes & Rutherford, 2001, p.100).
- O ensino positivo que, consiste sobretudo “numa atitude geral do professor perante os alunos, perante o ato de ensinar e perante si próprio, com vastas consequências ao nível dos resultados comportamentais e académicos” (Lopes & Rutherford, 2001, p. 108) O ensino positivo poderá implicar um maior aproveitamento e valorização dos comportamentos pretendidos; uma reorganização da gestão das atividades desenvolvidas, do modo a rentabilizar o tempo global da aula, evitando momentos de pausa com consequências em termos dos desvios comportamentais; a escolha mais criteriosa dos materiais a utilizar, em função dos interesses dos alunos e alterações

ao nível da estratégia de comunicação de modo a evitar o alheamento e a propagação de conversas paralelas.

A aplicação daquelas estratégias implicou que numa primeira fase fosse estabelecido um conjunto de regras a cumprir na sala de aula. Essas regras deviam ser claras e exequíveis e resultar de um consenso entre todos os alunos do grupo e também do professor.

Uma aula de Língua Portuguesa foi destinada à discussão e à criação dessas regras, tal como à clarificação de um sistema de controlo do seu cumprimento, dos prémios a atribuir e das condições subjacentes à atribuição desses prémios.

O imperativo deste trabalho conjunto pareceu-nos óbvio, pois neste contexto uma intervenção individualizada podia pôr em causa a satisfação dos objetivos que nos propúnhamos atingir. Tratava-se também de uma questão relacionada com a própria gestão da sala e aula. Segundo Lopes e Rutherford (2001, p.24)

a gestão da sala de aula não visa lidar com problemas de comportamento em sala de aula (...) visa, isso sim, promover o ensino através da implementação de um conjunto de regras e de procedimentos que balizem os comportamentos do grupo-turma, e conseqüentemente inibam fenómenos de perturbação da aula. Trata-se de um processo de estruturação de um grupo social, de carácter crónico, e em certa medida nunca encerrado.

No que se refere às regras, das várias propostas, e tendo como ponto de partida os comportamentos que haviam sido observados, ficou determinado que os alunos deviam:

- Chegar a horas;
- Pedir permissão para entrar;
- Pedir autorização para se levantar;
- Sentar-se corretamente;
- Pôr o dedo no ar para falar;

- Não estragar o material escolar;
- Trabalhar em silêncio;
- Respeitar o professor
- Respeitar os colegas;
- Pedir autorização para ir ao computador;
- Não dizer asneiras ou palavrões;
- Não sair sem permissão.

As regras iam constar de uma grelha na qual os quatro alunos registariam nos últimos dez minutos da aula as que haviam cumprido, colocando um sinal colorido. A cor seria escolhida por eles não podendo ser, posteriormente, alterada. Este trabalho seria feito da forma mais autónoma possível, ficando cada aluno responsável por alertar para o momento em que deveriam proceder ao preenchimento da grelha e colocar apenas as regras cumpridas, sendo aqui a função do professor de apenas observar a atividade e de solicitar alguma reflexão quando fosse assinalada uma regra que não tivesse sido verdadeiramente cumprida.

Ficou de igual modo decidido que os alunos teriam direito ao prémio, se na primeira semana cumprissem cinquenta por cento das regras, na segunda semana, sessenta por cento das regras; na quarta semana setenta por cento das regras; na quinta semana, oitenta por cento das regras e a partir da sexta semana noventa por cento das regras.

No que se diz respeito aos prémios, que consistia na parte do “contrato” a cumprir pelo professor, ficou decidido que ao fim de quinze dias os alunos teriam direito a um chocolate e a um tempo letivo de jogos no computador. Apesar de não ter ficado registada a atribuição de prémios intercalares, o professor considerou útil que os poderia atribuir em situações cujo esforço por melhorar o comportamento o justificasse e considerou a possibilidade de no final de algumas aulas deixar os alunos jogar no

computador, salientando que essa possibilidade havia resultado da forma exemplar como se tinham comportado, tendo sido possível terminar a aula mais cedo.

6 Análise dos dados obtidos

6.1 Dados prévios à intervenção

Os dados recolhidos no primeiro grupo de observações permitiram, desde logo, perceber que o comportamento do aluno não era idêntico em todas as aulas. De facto, na primeira aula de Língua Portuguesa observada foram nove os tipos de problemas de comportamento registados e na segunda sete, tendo diminuído para quatro nas aulas de Matemática e de Conhecimento de Mundo e para três na de Promoção Cognitiva.

A frequência com que os comportamentos ocorreram nas diversas aulas também não foi regular, apresentando algumas diferenças importantes. Assim, se por um lado alguns tipos de comportamento tiveram a finalidade clara de perturbar o normal funcionamento das aulas, outros resultaram, por exemplo, da falta de interesse pelos conteúdos abordados, por demonstrarem uma tendência nítida para o alheamento do que estava a ser tratado naquele momento determinado.

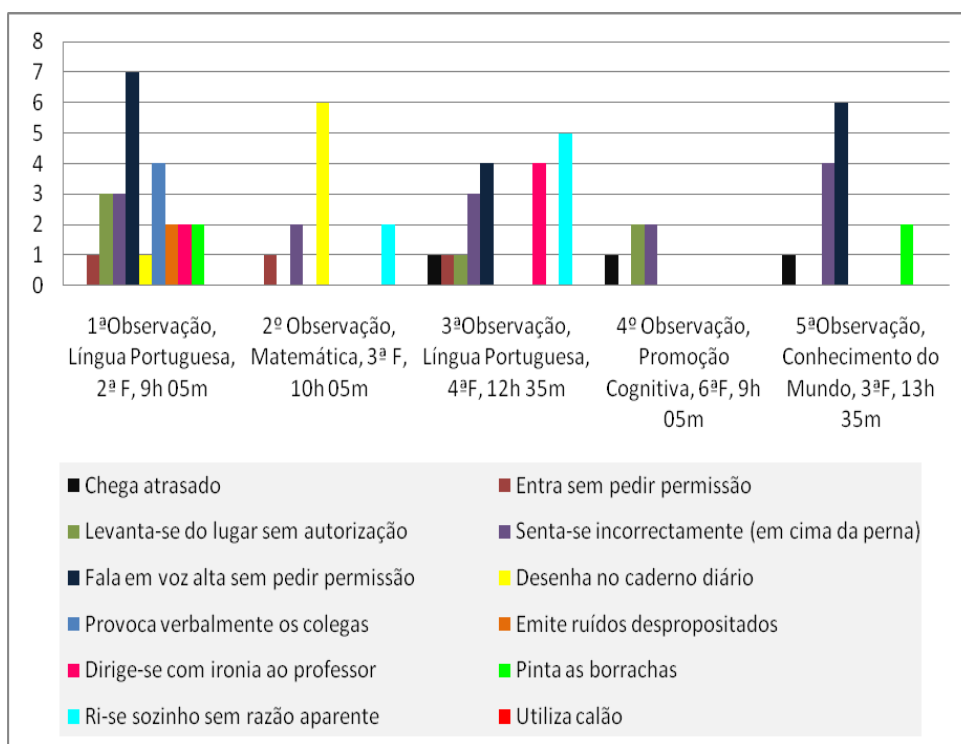


Gráfico 1-Registo da frequência dos comportamentos perturbadores antes da intervenção.

Em relação aos comportamentos que tinham por finalidade interferir no normal funcionamento das aulas, importa referir o comportamento *Provoca verbalmente os colegas*, que aconteceu quatro vezes na primeira aula de Língua Portuguesa. Também nesta aula há a salientar o comportamento *Entra sem pedir permissão*, que ocorreu uma vez; o comportamento *Fala em voz alta sem pedir permissão*, que se repetiu sete vezes; o comportamento *Levanta-se do lugar sem autorização*, que ocorreu três vezes; o comportamento *Dirige-se com ironia ao professor*, que aconteceu duas vezes e o comportamento *Emite comportamentos despropositados* que ocorreu duas vezes. Os comportamentos que demonstram sobretudo falta de interesse e alheamento, nomeadamente, *Desenha no caderno diário*, que teve lugar uma vez, e *Pinta as borrachas* que se repetiu duas vezes,

aconteceram globalmente em menor número, tendo prevalecido os comportamentos com a finalidade clara de causar perturbação.

Na aula de Matemática destacaram-se os comportamentos *Desenha no caderno diário*, que se repetiu seis vezes; os comportamentos *Senta-se incorretamente (em cima da perna)* e *Ri-se sozinho sem razão aparente*, que tiveram lugar duas vezes, e o comportamento *Entra sem pedir permissão*, que ocorreu uma vez. Nesta aula, ao contrário da aula anterior, prevaleceram os comportamentos que denotam alguma falta de interesse, não sendo perceptível uma intenção clara em provocar distúrbios.

No entanto, na terceira observação, também numa aula de Língua Portuguesa, voltámos a encontrar um número importante de comportamentos conflituosos, nomeadamente, os comportamentos *Dirige-se com ironia ao professor* e *Fala em voz alta sem pedir permissão*, que ocorreram quatro vezes; o comportamento *Ri-se sozinho sem razão aparente*, que se repetiu cinco vezes e os comportamentos *Chega atrasado*, *Levanta-se do lugar sem autorização* e *Entra sem pedir permissão*, que tiveram lugar uma vez. Alguns destes comportamentos voltaram a destacar-se na aula de Conhecimento do Mundo, a referir, *Fala em voz alta sem pedir permissão*, que ocorreu seis vezes; *Senta-se incorretamente (em cima da perna)*, que se repetiu quatro vezes, *Pinta as borrachas*, que teve lugar duas vezes, e *Chega atrasado*, que aconteceu uma vez.

Na aula de Promoção Cognitiva os comportamentos *Levanta-se do lugar sem autorização* e *Senta-se incorretamente (em cima da perna)* verificaram-se duas vezes e o comportamento *Chega atrasado* teve lugar uma vez.

Estes dados confirmaram portanto a necessidade de intervir, sobretudo, na aula Língua Portuguesa e de Conhecimento do Mundo (áreas de aprendizagem lecionadas pelo mesmo docente), porque foi aí que o comportamento foi tendencialmente pior. Salienta-se ainda que, de modo geral, o comportamento *Fala em voz alta sem pedir permissão* foi o que

ocorreu mais vezes, merecendo por isso especial atenção; que o comportamento *Utiliza calão* não se chegou a verificar, e que foi na segunda-feira o dia em que o comportamento foi pior. O horário das aulas não parece estar diretamente relacionado com a qualidade do comportamento e a influência dos conteúdos lecionados parece-nos inconclusiva.

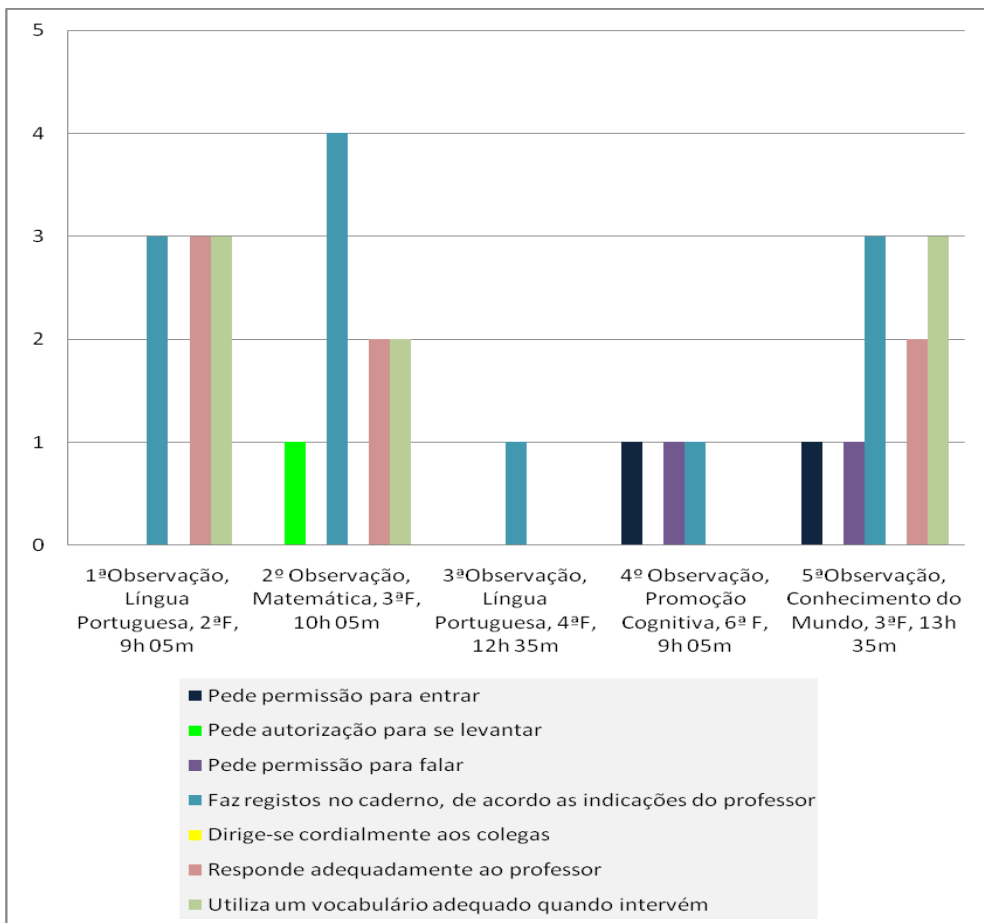


Gráfico 2-Registo da frequência dos comportamentos adequados antes da intervenção.

No que concerne aos comportamentos adequados, a sua frequência ficou bastante aquém do que seria desejável, mormente, se tivermos em conta a frequência com que sucederam os comportamentos perturbadores.

De facto, apenas o comportamento *Faz os registos no caderno, de acordo com as indicações do professor* ocorreu quatro vezes na aula de Matemática. Na globalidade, nenhum dos outros comportamentos desejáveis se repetiu mais do que três vezes, tendo sido esse o caso do comportamento *Faz os registos no caderno, de acordo com as indicações do professor*, na primeira aula de Língua Portuguesa e na de Conhecimento do Mundo. Contudo, esse mesmo comportamento, na segunda observação de Língua Portuguesa e na de Promoção Cognitiva, aconteceu apenas uma vez. A fraca ocorrência deste comportamento pareceu-nos pouco significativa, uma vez que não resultou de uma recusa, mas antes do facto de não ter sido necessário realizar um maior número de registos, pois nalgumas aulas foi escrito apenas o sumário.

Importa salientar também a tendência do aluno para entrar na sala sem pedir autorização, visto que o comportamento *Pede autorização para entrar* apenas ocorreu na aula de Promoção Cognitiva e na de Conhecimento do Mundo; e a falta de hábito para pedir se pode sair do lugar, na medida em que o comportamento *Pede autorização para se levantar* só foi adotado uma vez, na aula de Matemática.

O comportamento *Responde adequadamente ao professor* foi, no entanto, mais frequente, tendo-se repetido três vezes na primeira observação de Língua Portuguesa e duas vezes na aula de Matemática e de Conhecimento do Mundo. É de referir que a repetição deste comportamento dependeu da atividade levada a cabo na aula e da estratégia do professor, pelo que, o facto de não se ter verificado nas outras aulas e de não ter acontecido com maior frequência, não nos pareceu significativo. Considerámos de igual forma importante a associação daquele comportamento ao comportamento *Utiliza um vocabulário adequado quando intervém*, que aconteceu três vezes na primeira aula de Língua Portuguesa e na de Conhecimento do Mundo, e duas vezes na aula de

Matemática. O comportamento *Pede permissão para falar* verificou-se uma vez nas aulas de Promoção Cognitiva e de Conhecimento do Mundo.

O comportamento *Dirige-se cordialmente aos colegas*, não se verificou em nenhuma das aulas.

A análise dos dados obtidos antes de intervir permitiu perceber que o comportamento do aluno se caracterizava por alguma tendência para “provocar” o professor de Língua Portuguesa e de Conhecimento do Mundo, quando, a título de exemplo, a ele se dirigia de forma irónica, quando se ria sem razão aparente e falava em voz alta sem pedir permissão, pondo em causa o normal funcionamento das aulas. Nas aulas de Matemática, apesar de por vezes também acontecerem comportamentos que tinham a intenção de perturbar, prevaleceram os que demonstravam alguma falta de interesse e de atenção e que, apesar de acabarem também por interferir no desenvolvimento das atividades, não tinham inicialmente esse intuito, como por exemplo quando se sentava em cima da perna ou pintava as borrachas.

No que se refere ao relacionamento com os pares, verificámos também alguma inconstância, na medida em que ou se comportava de modo a centrar a atenção de todos em si próprio ou se fechava no seu mundo ou se dirigia aos colegas em tom provocador, não havendo um esforço para estabelecer um contacto cordial.

Em termos das diversas estratégias contempladas nas diversas aulas, apenas a utilização do computador como recurso educativo acabou por se destacar, por favorecer a diminuição ou eliminação da maior parte dos comportamentos perturbadores.

Destacamos, de igual modo, o facto de, apesar de tudo, o aluno adotar por vezes um conjunto de comportamentos adequados, que podiam ser explorados e promovidos, consistindo este no ponto de partida para uma

alteração global do comportamento, com consequências em contextos mais abrangentes.

6.2 Dados posteriores à intervenção

Após a aplicação do plano de intervenção, verificou-se uma diminuição dos comportamentos perturbadores e daqueles que havíamos considerado como simplesmente inadequados. Foi igualmente perceptível a melhoria progressiva do comportamento mesmo ao longo do período em que procedemos às observações.

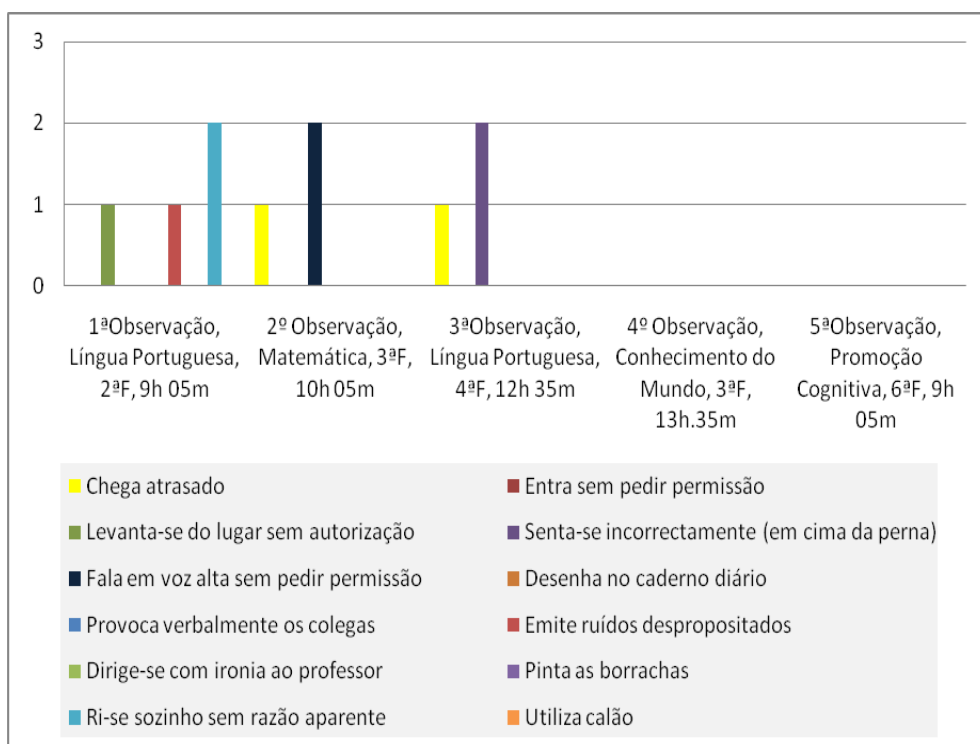


Gráfico 3-Registo da frequência dos comportamentos perturbadores depois da intervenção.

Assim, na totalidade das observações, apenas há a referir uma ocorrência dos comportamentos *Levanta-se do lugar sem autorização* e *Entra sem pedir permissão* e duas ocorrências do comportamento *Ri-se sozinho sem razão aparente*, que tiveram lugar na primeira aula de Língua Portuguesa

O comportamento *Chega atrasado* verificou-se em duas das aulas observadas, nomeadamente, na de Matemática e na segunda observação de Língua Portuguesa.

Finalmente, também na aula de Matemática, o comportamento *Fala em voz alta sem pedir permissão* foi observado duas vezes, tal como o comportamento *Pinta as borrachas*, na segunda aula de Língua Portuguesa.

Na aula de Conhecimento do Mundo e de Promoção cognitiva, não há a registar qualquer problema de comportamento.

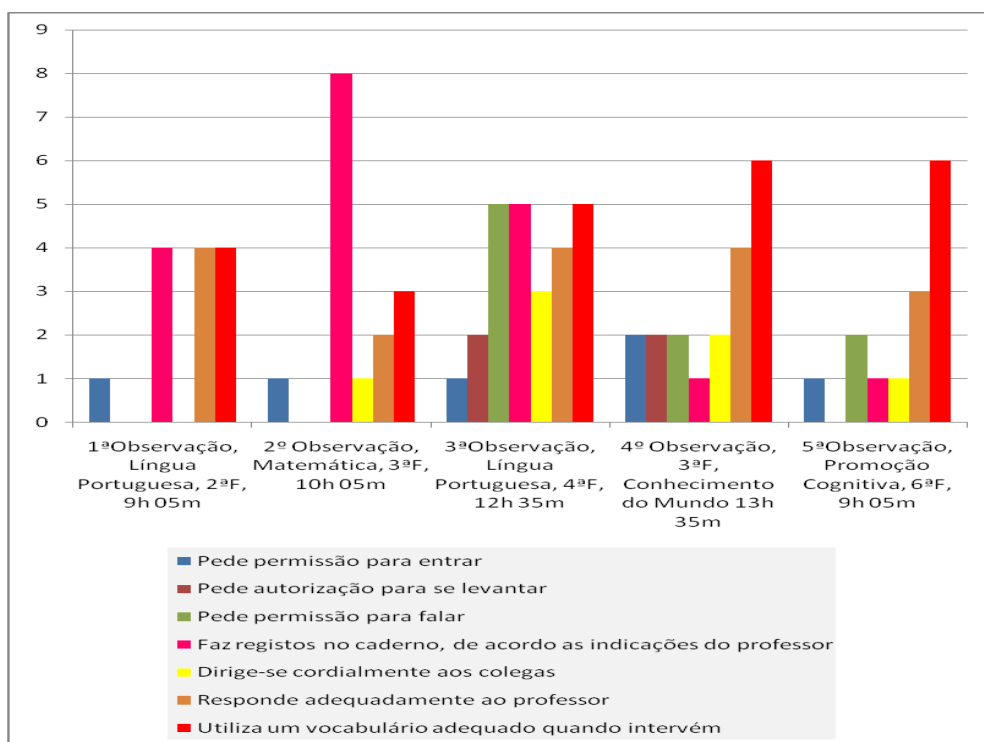


Gráfico 4-Registo da frequência dos comportamentos adequados depois da intervenção.

Por outro lado, verificámos que os comportamentos que considerámos como sendo adequados aumentaram substancialmente, tendo entrado na rotina do aluno.

O aluno assimilou que é fundamental pedir sempre autorização para entrar na sala, tendo o comportamento *Pede permissão para entrar* ocorrido em todas as aulas. Na quarta observação esse comportamento verificou-se duas vezes, porque o professor lhe pediu para ir chamar um outro aluno que estava atrasado. Percebeu também que devia alterar a sua postura, ao adotar o comportamento *Utiliza um vocabulário adequado quando intervém* que se repetiu quatro vezes na primeira observação; três vezes na segunda; cinco vezes na terceira e seis vezes nas duas últimas

Foi visível, de igual modo, um aumento da frequência do comportamento *Pede permissão para falar*, que se verificou cinco vezes na terceira observação e duas vezes na quarta e na quinta.

O comportamento *Faz registos no caderno, de acordo com as indicações do professor* continuou a verificar-se em todas as aulas, tal como já acontecia antes da aplicação do plano, não ocorrendo neste âmbito modificações dignas de relevo. No entanto, considerámos importante salientar a mudança de atitude para com os colegas, na medida em que o comportamento *Dirige-se cordialmente aos colegas* ocorreu uma vez na aula de Matemática e na de Promoção Cognitiva; três vezes na segunda observação de Língua Portuguesa e duas vezes na de Conhecimento do Mundo, tratando-se de uma alteração fundamental para a coesão de todo o grupo, o que contribuiu para uma melhoria do ambiente de trabalho, de modo geral.

Também a diferença de atitude em relação ao professor se evidenciou, visto que houve um aumento importante da frequência do comportamento *Responde adequadamente ao professor*, que ocorreu quatro vezes na

primeira, na terceira e na quarta observação; duas vezes na segunda e três vezes na quinta.

6.3 Comparação de dados

A comparação dos dados obtidos permitiu-nos inferir que houve uma mudança bastante significativa do comportamento do aluno, porque através da intervenção levada a cabo diminuíram substancialmente os comportamentos perturbadores e desadequados, que foram substituídos por comportamentos socialmente adequados, promotores de uma convivência mais salutar e de um clima de trabalho bastante mais favorável. Essa alteração comportamental é clara no gráfico que se segue:

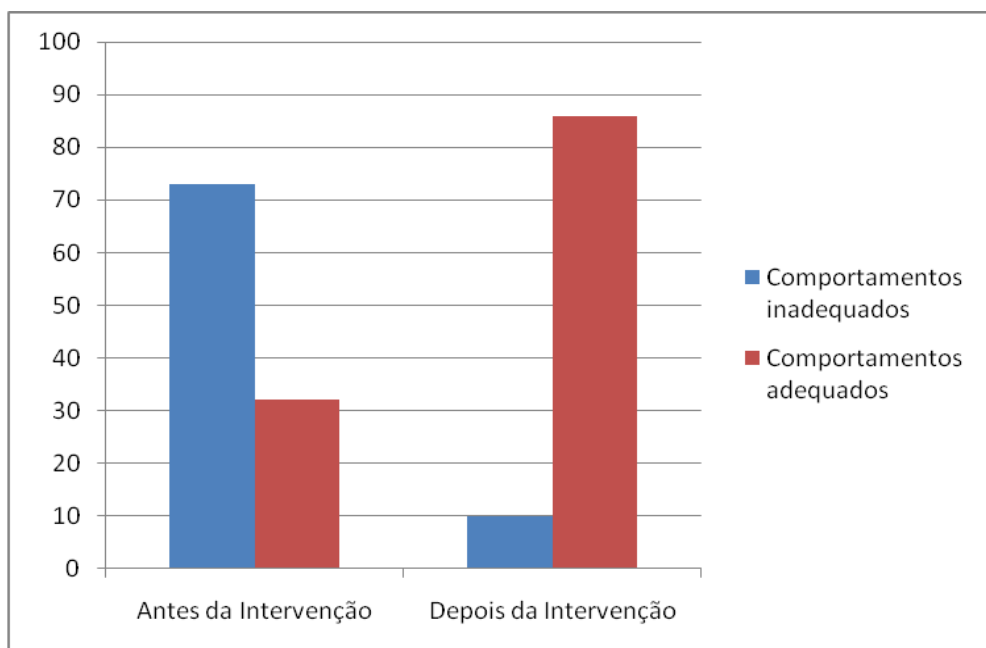


Gráfico 5-Evolução da globalidade dos comportamentos.

O sucesso alcançado com a intervenção teve repercussões não só no funcionamento das aulas em que foi aplicado (até porque os outros alunos do grupo desenvolveram um trabalho colaborativo bastante importante, tendo interiorizado e aplicado com empenho as regras comportamentais atempadamente estabelecidas), mas também noutros ambientes e contextos escolares e extraescolares da vida do aluno, tal como nas avaliações que obteve no final do período.

DISCIPLINA NÍVEL/MENÇÃO	L.P.	MAT	E.F.	E.V.	E.T.	E. Plástica	EMRC	A.P.	F.C.	Conhecimento do Mundo	Apoio Especializado	Formação Pré- profissional
1º Período	ST	ST	3	4	-	-	3	SB	-	ST	ST	ST
2º Período	ST	SB	4	4	-	-	3	SB	-	SB	SB	ST
3º Período	ST	SB	4	4	3*	4*	3	SB	-	SB	SB	ST

Tabela 3-Avaliações obtidas ao longo do ano.

***Disciplinas semestrais**

Durante todo o período em que desenvolvemos o nosso projeto, fomos atualizando a informação relativa ao desempenho comportamental do aluno no Centro Ocupacional Juvenil (COJ), nas restantes aulas e no seio familiar, através de conversas informais que mantivemos com as monitoras, com a diretora de turma e restantes professores e com a encarregada de educação, que comprovaram uma melhoria comportamental significativa.

O aluno aprendeu, de igual modo, a controlar os impulsos de agressividade, que tendiam a vir ao de cima quando era provocado ou contrariado, o que permitiu evitar situações problemáticas nas aulas de Educação Física quando, segundo o professor da disciplina, os seus pertences foram tirados por alguns colegas da mochila e espalhados pelo balneário.

Finalmente, há a referir que, de acordo com a informação facultada pela encarregada de educação, visto que não foi enviado nenhum relatório atualizado para a escola, o aluno obteve alta da consulta de pedopsiquiatria.

CONCLUSÃO

Saber mais, melhorar práticas e para mudar algo para melhor são, na nossa opinião, a três grandes razões que justificam qualquer projeto de investigação.

Para sabermos mais, procurámos clarificar conceitos, compreender procedimentos e aprender com os erros do passado e com o que positivo já tinha sido feito em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Pensámos ser fundamental a apreensão do que muitos já haviam dito sobre comportamentos desadequados em contexto escolar e sobre a forma mais eficaz de os resolver.

Entendemos que era útil sabermos mais, porque só assim poderíamos contribuir para a resolução dos problemas de comportamento apresentados pelo jovem que motivou o nosso estudo, concorrendo de forma direta para a promoção do ambiente educativo em que se desenvolvia o seu processo de ensino e de aprendizagem e de forma indireta para a sua inclusão efetiva na escola e para a melhoria do ambiente familiar.

Analisar o comportamento de um aluno; identificar fatores suscetíveis de afetar os comportamentos agressivos/ violentos; desenvolver estratégias de controlo e de gestão comportamental; fomentar interações e relacionamentos interpessoais e favorecer o processo de ensino e de aprendizagem foram os objetivos que nos propusemos atingir e, neste momento, estamos convictos que conseguimos alcançar, globalmente, os resultados ambicionados.

A informação recolhida permitiu-nos avançar com alguma segurança para a intervenção que objetivava a alteração comportamental, no entanto, não tínhamos qualquer garantia de que essa alteração iria realmente acontecer e se aconteceria de forma e nos moldes desejados.

Ficamos portanto agradavelmente surpreendidos com a mudança operacionalizada.

De facto, o aluno mudou significativamente a sua atitude nas aulas de Língua Portuguesa e de Conhecimento do Mundo e adquiriu regras comportamentais que começou a aplicar, de forma natural, nos mais diversos contextos. Aprendeu a gerir os impulsos nas situações em que tendia a perder o controlo e que acabavam por resvalar em agressividade e violência.

Com o nosso projeto, foi possível portanto, a promoção da qualidade das interações com colegas e professores, num aluno com incapacidade intelectual e com problemas ao nível da autogestão comportamental, através de estratégias de controlo e regulação do comportamento.

O contexto de aprendizagem melhorou, tendo-se repercutido na qualidade das aprendizagens e na melhoria das relações interpessoais.

Consequentemente, também os colegas do grupo modificaram a sua forma de estar na sala de aula, recorrendo, na atualidade, e de forma espontânea, a pequenos gestos que, infelizmente parecem ter caído em desuso, como o levantar o braço cada vez que pretendem intervir, ou pedir se podem sair do lugar quando precisam de algo.

Foi-nos assim possível concluir que é possível a modificação do comportamento em contexto escolar de um aluno com incapacidade intelectual, através do PBS, parecendo-nos, inclusivamente, ser este um caminho prioritário a seguir quando se impõe uma intervenção que objetive uma regulação comportamental.

Defendemos uma escola para todos, pelo que será atendendo às características individuais e procurando respostas diferenciadas que poderemos ambicionar o sucesso a que todos têm direito.

As intervenções que seguem o modelo PBS caracterizam-se precisamente pela preocupação de não deixar ninguém fora do processo, ao

contemplar intervenções que são operacionalizadas de acordo com três níveis diferentes e que implicam a participação dos alunos, da família, da escola e dos membros da comunidade; por ter uma finalidade preventiva dos problemas de comportamento, não se limitando a redução do impacto e intensidade das ocorrências verificadas, e por defender que a intervenção deve passar pela procura e valorização do que é positivo, conseguindo deste modo, diminuir progressivamente ou mesmo eliminando os aspectos negativos.

Consideramos portanto útil e viável a generalização deste tipo de intervenções nas nossas escolas, sempre que tal se justifique.

Por fim, salientamos que o caminho que traçamos permitiu-nos chegar ao destino pretendido, pelo que consideramos que, neste momento, *sabemos mais, melhorámos práticas e mudámos algo para melhor.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula – relatório síntese*. Retirado a 23 de Agosto, 2011, de <http://www.european-agency.org/>

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa. Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, 9.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Lisboa: Asa Editores

Amado, J. & Freire, I. (2002a). *Indisciplina e Violência na Escola – compreender para prevenir-prática*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. & Freire, I. (2002b). *Indisciplina e Violência na Escola – compreender para prevenir-teoria*. Porto: Edições Asa.

Ambrósio, T. (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação, Retirado a 27 de Dezembro, 2010, de http://portal.ua.pt/nee/documentos/politicas/parecer_1_99.htm

Amiralian, M.,Pinto, E.,Ghirardi, M.,Ida Lichtig, I.,Masini,E., Luiz Pasqualin, F. (2000, Fevereiro). Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, 34 (1), 97 – 103. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

Benard da Costa, A. (2003). *Uma Escola para Todos- Caminhos Percorridos e a Percorrer*. Retirado a 26 de Fevereiro, 2011, de <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/AnaMaria.htm>.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Booth, T. & Mel Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão-desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (Trad. A. Benard da Costa & J. Vaz Pinto). Sintra: Cidadãos do Mundo (Obra original publicada em 2000).

Carvalho, R & Naujorks, M. (2005). *Representações sociais: dos modelos de deficiência a leitura de paradigmas educacionais*. Retirado a 27 de Dezembro, 2010, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a3.htm>

Crone, A., & Horner, H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools*. New York, London: Guilford Press.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação especial-manual de apoio à prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.

Domingues, I. (2001). *Controlo disciplinar na escola – processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132, Retirado a 8 de Março, 2010, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>

Dunlap, K., Goodman, S., McEvoy, C., Paris, F. (2010). *School-wide positive behavioral interventions & supports- implementation guide*. Department of Education. Michigan.

Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ªed.). Porto: Porto Editora.

Fontes, C. (s.d.). *Educação Inclusiva: Algumas Questões Prévias*. Retirado a 26 de Fevereiro, 2011, de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article817>.

Gable, R., Quinn, M., Rutherford, R., Howell, K., Hoffman, C. (1999). *Addressing Student Problem Behavior-Part II: Conducting a Functional Behavioral Assessment* (3ª ed.). Retirado a 8 de Março, 2010, de http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED430363&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED430363

GUERRA, M. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições ASA. Irish National Teachers' Organisation (s.d.). *INTO Guidance on Managing Challenging Behaviour in Schools*. Retirado a 3de Julho, 2011, de http://www.into.ie/NI/INTOStudentCentre/StudentPublications/Guide_managing_challenging_behaviour.pdf.

Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino aprendizagem. Em situação de aula*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto.

Lopes, J. & Rutherford, R., (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação* (2ªed.). Porto: Porto Editora.

O'Brien, C. & O'Brien, J.(2000). *The Origins of Person-Centered Planning A Community of Practice Perspective*. Retirado a 27 de Dezembro, 2010, de http://thechp.syr.edu/PCP_History.pdf

OMS (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Direcção-Geral da Saúde* (Trad. e Rev. A. Leitão) Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Retirada a 27 de Dezembro, 2010, de http://www.cnpcejr.pt/preview_documentos.asp?r=1458&m=PDF

ONU (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Retirada a 27 de Dezembro, 2010, de http://www.cnpcejr.pt/preview_documentos.asp?r=1000&m=PDF

Prairat, E. (2005). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Ramonville Saint-Agne : Editions Ères.

Preciado, J. & Sugai, G. (s.d.) *Apoyo Conductual Positivo Escolar: Características Fundamentales*. Oregon: Centro de Apoyo e Intervención Positiva al Comportamiento, Universidad de Oregon. Retirado a 27 de Dezembro, 2010, de <http://www.pbis.org/spanish/files/Apoyo%20Conductual%20Positivo.pdf>

Rhodes-Kline, Anne K. (1997). *Challenging Behaviors in School*. Orono: Center for Research & Evaluation, College of Education & Human Development, University of Maine. Retirado a 3de Julho, 2011, de <http://www.ume.maine.edu/~cel>.

Rosin-pinola, A., Del Prette, P., Del Prette, A. (2007). *Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho académico*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), 239-256 Retirado a 8 de Março, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a07v13n2.pdf>.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Santos, P. & Graminha, S. (2006) Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de psicologia*, 11 (1), 101-109. Retirado a 9 de Março, 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26111112.pdf>

Sasaki, K., (2005). Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, 43, 9-10. Retirado a 29 de Junho, 2011, de <http://portal.mj.gov.br>.

SNRIPD (2005). Guia do principiante para uma linguagem comum de funcionalidade, incapacidade e saúde. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.

Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T., Nelson, C., Scott, T, Liaupsin, C., Sailor, W, Turnbull, A., Turnbull III, R., Wickham, D., Wilcox, B., Ruef, M.(1999). *Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools*. Retirado a 28 de Dezembro, 2010, de <http://pbi.sagepub.com/content/2/3/131.short>.

Timothy J. , Barrett, S., Sugai, G., Horner, R. (2010) *Blueprint for school-wide positive Behavior support training and Professional development*. National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco e Ministério da Educação e da Ciência de Espanha

Vale, M. (2009). Classificação internacional de funcionalidade: conceitos, preconceitos e paradigmas. *Acta Pediátrica Portuguesa: Revista de medicina da criança e do adolescente*, 40 (5), 229-236. Retirada a 27 de Dezembro, 2010, de http://www.spp.pt/Userfiles/File/App/Artigos/18/2010022212019_ActaPedVol40N5.pdf

Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na escola-práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Coimbra: Almedina

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, nº46/ 86 de 14 de Outubro

Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, nº 9/ 89, de 2 de Maio

Decreto-Lei nº 35/ 90, de 25 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 319/ 91, de 23 de Agosto.

Decreto-lei nº20/2006, de 31 de Janeiro

Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de Janeiro.

Despacho Normativo Nº 50/2005, de 20 de Outubro.

ANEXOS

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- Apresentação do entrevistador;
- Clarificação dos objetivos a alcançar com a entrevista;
- Explicação da metodologia adotada e dos critérios a ter em conta, aquando da realização da entrevista, nomeadamente, de que seria conduzida com base num guião previamente construído, de que seria efetuada uma gravação áudio, com a aquiescência do entrevistado, e que a seria garantida a confidencialidade.

QUESTÕES

1. *Como decorreu a gravidez do seu educando?*
2. *O parto ocorreu com normalidade?*
3. *O T descansava bem durante a noite ou era um bebé agitado?*
4. *Quando é que o seu filho começou a andar?*
5. *E quando é que começou a falar?*
6. *O T comia bem?*
7. *O T era uma criança dócil?*

8. *Quando é que se apercebeu que o T tinha problemas de aprendizagem?*
9. *Quais são os membros da família com quem o T se dá melhor?*
10. *Quais são os membros da família com quem o T tem uma relação mais problemática?*
11. *Considera o seu filho um jovem agressivo? Porquê?*
12. *Em que situações o T se zanga com maior facilidade?*
13. *Quando está verdadeiramente zangado, o que é que o T costuma fazer? Diz asneiras? Grita? Agride fisicamente com pontapés ou murros?*
14. *Por norma, o que é que acontece a seguir ao conflito agressão?*
15. *E em que situações o T se porta melhor?*
16. *Na sua opinião, porque é que o T atua desta forma?*
17. *O que costuma fazer para evitar os comportamentos mais agressivos do T?*
18. *Na sua opinião, o que pode fazer a escola para ajudar na resolução deste problema?*

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA À DIRETORA DE TURMA

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- Apresentação do entrevistador;
- Clarificação dos objetivos a alcançar com a entrevista;
- Explicação da metodologia adotada e dos critérios a ter em conta, aquando da realização da entrevista, nomeadamente, de que seria conduzida com base num guião previamente construído, de que seria efetuada uma gravação áudio, com a aquiescência do entrevistado, e que a seria garantida a confidencialidade.

QUESTÕES

1. *Qual é a disciplina que lecciona ao T?*
2. *O T prefere estar numa secretária sozinho ou acompanhado?*
3. *Quem são os seus colegas preferidos?*
4. *Como é que o T costuma comportar-se quando está na aula?*
5. *O T. colabora quando é solicitada a sua participação?*
6. *Lembra-se de alguma situação em que tenha sido necessário chamar o aluno à atenção de forma persistente e utilizando um tom de voz mais ríspido? Como é que ele reagiu?*
7. *Como é que o aluno reage quando é contrariado?*

8. *Considera o T um jovem agressivo? Porquê?*
9. *Já alguma vez viu o T verdadeiramente zangado, o que é que ele costuma fazer? Diz asneiras? Grita?*
10. *Tem observado outros comportamentos desviantes, associados ou não aos comportamentos mais agressivos?*
11. *Em que situações o T é mais calmo?*
12. *Na sua opinião a que se devem os problemas de comportamento do T?*
13. *O que pode fazer a escola para ajudar na resolução deste problema?*

ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTA AO TÉCNICO DA FORMAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- Apresentação do entrevistador;
- Clarificação dos objetivos a alcançar com a entrevista;
- Explicação da metodologia adotada e dos critérios a ter em conta, aquando da realização da entrevista, nomeadamente, de que seria conduzida com base num guião previamente construído, de que seria efetuada uma gravação áudio, com a aquiescência do entrevistado, e que a seria garantida a confidencialidade.

QUESTÕES

1. *Há quanto tempo dá formação ao T?*
2. *Quando está na formação, o T prefere estar sozinho ou acompanhado?*
3. *Quem são os seus colegas preferidos?*
4. *Como é que o T costuma comportar-se quando está na formação?*
5. *O T costuma manifestar atitudes de empatia para consigo?*
6. *Como é que o T reage perante a sua a autoridade?*
7. *Como é que o aluno reage quando é contrariado?*

8. *Como atua para com o aluno quando se verificam comportamentos desajustados?*
9. *Já alguma vez observou o T Verdadeiramente zangado, o que é que o T costuma fazer? Diz asneiras? Grita? Agride fisicamente com pontapés ou murros?*
10. *Considera o T um jovem agressivo? Porquê?*
11. *Tem observado outros comportamentos associados aos comportamentos mais agressivos?*
12. *Em que situações o T é mais calmo?*
13. *Na sua opinião a que se devem os problemas de comportamento do T?*
14. *O que pode fazer a escola para ajudar na resolução deste problema?*

ANEXO IV

GUIÃO DE ENTREVISTA À MONITORA DO CENTRO DE OCUPAÇÃO JUVENIL (COJ)

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- Apresentação do entrevistador;
- Clarificação dos objetivos a alcançar com a entrevista;
- Explicação da metodologia adotada e dos critérios a ter em conta, aquando da realização da entrevista, nomeadamente, de que seria conduzida com base num guião previamente construído, de que seria efetuada uma gravação áudio, com a aquiescência do entrevistado, e que a seria garantida a confidencialidade.

QUESTÕES

1. *Há quanto tempo aluno T frequenta o COJ?*
2. *Quando está no COJ, o T prefere estar sozinho ou acompanhado?*
3. *Quem são os seus colegas preferidos?*
4. *Como é que o T costuma comportar-se quando está a desenvolver atividade no COJ?*
5. *O T costuma manifestar atitudes de empatia para consigo?*
6. *Como é que o T reage perante a sua a autoridade?*
7. *Como é que o aluno reage quando é contrariado?*

8. *Como atua para com o aluno quando se verificam comportamentos desajustados?*
9. *Já alguma vez observou o T Verdadeiramente zangado, o que é que o T costuma fazer? Diz asneiras? Grita? Agride fisicamente com pontapés ou murros?*
10. *Considera o T um jovem agressivo? Porquê?*
11. *Tem observado outros comportamentos associados aos comportamentos mais agressivos?*
12. *Em que situações o T é mais calmo?*
13. *Na sua opinião a que se devem os problemas de comportamento do T?*
14. *O que pode fazer a escola para ajudar na resolução deste problema?*

ANEXO V

GRELHA DE REGISTO DE COMPORTAMENTOS PELOS ALUNOS

Mês: _____ de 2011

Data de início ____/____/____ Data do fim ____/____/____

Nome do aluno: _____

Data: ____/____/____

Nome do observador: _____

Professor da disciplina: _____ Aula: _____ Atividade da aula: _____

Grupo de trabalho: _____

Início do registo: ____h ____m

Fim do registo: ____h ____m

Comportamento observado	Número de ocorrências
1. Chega atrasado	
2. Entra sem pedir permissão	
3. Pede permissão para entrar	
4. Levanta-se do lugar sem autorização	
5. Pede autorização para se levantar	
6. Senta-se em cima da perna	
7. Fala em voz alta sem pedir permissão	
8. Pede permissão para falar	
9. Desenha no caderno diário	
10. Faz registos no caderno, de acordo as indicações do professor	
11. Provoca verbalmente os colegas	
12. Dirige-se cordialmente aos colegas	
13. Emite ruídos despropositados	
14. Dirige-se com ironia ao professor	
15. Responde adequadamente ao professor	
16. Pinta as borrachas	
17. Ri-se sozinho sem razão aparente	
18. Utiliza calão	
19. Utiliza um vocabulário adequado quando intervém	

ANEXO VI

Data dos prêmios ____/____/____		Data dos prêmios ____/____/____																														
Regras	Dias do mês																															
Chegar a horas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
CRÉDITOS																																
Pedir permissão para entrar																																
CRÉDITOS																																
Pedir autorização para se levantar																																
CRÉDITOS																																
Sentar-se corretamente																																
CRÉDITOS																																
Pôr o dedo no ar para falar																																
CRÉDITOS																																
Não estragar o material escolar																																
CRÉDITOS																																
Trabalhar em silêncio																																
CRÉDITOS																																
Respeitar o professor																																
CRÉDITOS																																
Respeitar os colegas																																
CRÉDITOS																																
Pedir autorização para ir ao																																

