

INDISCIPLINA NA ESCOLA: EXEMPLO DE UM PROJETO INTEGRADO E SUSTENTADO DE INTERVENÇÃO

Marisa Simões Carvalho, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira,
marisacarvalho@sapo.pt

RESUMO: As práticas da psicologia escolar parecem cada vez mais marcadas pelas necessidades de referência/diagnóstico de crianças com problemas específicos. Diversos estudos demonstram que uma parte significativa do tempo de trabalho dos psicólogos escolares tende a ser dedicada a tarefas de avaliação individual, o que coloca vários constrangimentos e limitações à sua ação. Destaca-se, por um lado, a redução do tempo dedicado à intervenção e, por outro lado, a qualidade da mesma. A insatisfação com os resultados da psicologia escolar não é recente e impõe a adoção de modelos alternativos de avaliação e de intervenção, mais focados nos alunos e nas organizações escolares. No que diz respeito aos problemas de indisciplina e de comportamento, os modelos de *Response to Intervention* e *School-Wide Positive Behavior Support* têm vindo a ser identificados como formas de intervenção mais eficazes, menos dispendiosas e com caráter precoce e sistemático. Esta comunicação pretende apresentar um projeto integrado e sustentado de intervenção na indisciplina, implementado num agrupamento de escolas da zona norte, e inspirado nos modelos referidos. Apresenta-se a intervenção desenvolvida, organizada em três níveis (universal, indicada e intensiva) e orientada sobretudo para a promoção de comportamentos positivos, os resultados obtidos e as vantagens, limitações e dificuldades associadas. Finalmente, reflete-se acerca das implicações para a prática do psicólogo escolar, destacando-se a necessidade de adoção de modalidades de avaliação e de intervenção sensíveis, relevantes e eficazes.

Introdução

Atualmente, as escolas confrontam-se com desafios diversos, entre os quais se destaca a gestão de fenómenos relacionados com a indisciplina, *bullying* e violência escolar. A visibilidade e mediatização de episódios de violência contribui para a conceção de que estes fenómenos têm vindo a aumentar. Contudo, a indisciplina na escola é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, variando em termos de características, formas, fatores e contextos associados (Amado & Freire, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Lopes, 2009). A indisciplina é um fenómeno complexo, que se manifesta de diversos modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009, 2013; Lopes, 2009). Com efeito, a leitura integrada e compreensiva destes fenómenos é determinante do sucesso das intervenções promovidas nas escolas.

O psicólogo escolar é, pelas atribuições que lhe estão designadas, um dos profissionais que se espera contribuir para a gestão da indisciplina nas escolas. O recurso ao psicólogo escolar com o objetivo de minimizar ou eliminar os comportamentos de indisciplina é, aliás, uma estratégia recorrente nas diferentes escolas. Contudo, esta ação tem muitas vezes na base conceções irrealistas e desajustadas acerca das funções do psicólogo escolar (Carvalho, 2014). O ônus é colocado na “milagrosa intervenção que solucione o que – ou quem – é considerado perturbado ou perturbador” (Silva & Marujo, 2005), o que traduz uma visão reducionista e enviesada do fenómeno e da respetiva intervenção. Complementarmente, as práticas da psicologia escolar tendem a ser cada vez mais marcadas pelas necessidades de referenciação/diagnóstico de crianças e jovens com problemas específicos. Diversos estudos demonstram que uma parte significativa do tempo de trabalho dos psicólogos escolares tende a ser dedicada a tarefas de avaliação e intervenção individual (Jimerson et al., 2008; Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson 2014; Reschly, 2003). Por um lado, verifica-se uma redução do tempo dedicado a formas adequadas e sustentadas de intervenção e, por outro lado, tende a aumentar a insatisfação com o nível de eficácia e de impacto das intervenções. Especificamente na indisciplina, a investigação tem demonstrado que as estratégias de intervenção menos eficazes são o castigo/punição, a psicoterapia e as *talking therapies* (Tolan & Guerra, 1994; Elliott, Hamburg & Williams, 1998), o que se agrava com o facto de muitas vezes estas intervenções colidirem com o tempo de ensino/aprendizagem e de não privilegiarem uma leitura e colaboração interdisciplinares (Atkins, Hoagwood, Kutash & Seidman, 2011). Com efeito, não é de surpreender alguma a insatisfação com os resultados da psicologia escolar, impondo-se a adoção de modelos alternativos de avaliação e de intervenção, mais focados nas necessidades efetivas dos alunos e das organizações escolares (Lopes & Almeida, 2015). Neste âmbito, cabe ao psicólogo escolar uma atuação convergente com modelos mais proativos de gestão da indisciplina, que incidam em estratégias de

prevenção, reconhecidamente válidas e eficazes (e.g., Algozzine, Wang & Violette, 2011; Amado & Freire, 2009, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Kutash, 2007; Lopes, 2009; Sprague & Horner, 2006; Sugai & Horner, 2002, 2006). Os modelos de *Response to Intervention* e *School-Wide Positive Behavior Support* têm vindo a ser identificados como formas de intervenção mais eficazes, menos dispendiosas e com carácter precoce e sistemático. Esta comunicação pretende apresentar um projeto integrado e sustentado de intervenção na indisciplina, implementado num agrupamento de escolas da zona norte, e inspirado nos modelos referidos. Apresenta-se a intervenção desenvolvida, organizada em três níveis (universal, indicada e intensiva) e orientada sobretudo para a promoção de comportamentos positivos. Apresentam-se os resultados obtidos, as vantagens, limitações e dificuldades sentidas. Finalmente, reflete-se acerca das implicações para a prática do psicólogo escolar, destacando-se a necessidade de adoção de modalidades de avaliação e de intervenção sensíveis, relevantes e eficazes.

Enquadramento concetual

Quando falamos de indisciplina, habitualmente, estamos a referir-nos a desvios ou infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar. A indisciplina pode definir-se como “um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre os pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Amado, 2000, p.6). Especificamente consiste na infração a um conjunto de princípios reguladores da atividade, das relações (entre pares, com o/s professor/es e funcionário/s) e da conduta em geral, de carácter normativo (regras e normas em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos”) e de carácter ético (valores da cultura dominante e da instituição). Existem, pois, diferentes manifestações comportamentais que interpretamos como fenómenos de indisciplina. É clara a

diversidade de formas e contextos de manifestação de indisciplina, o que dificulta a utilização de um conceito único para a sua definição (Amado & Freire, 2013).

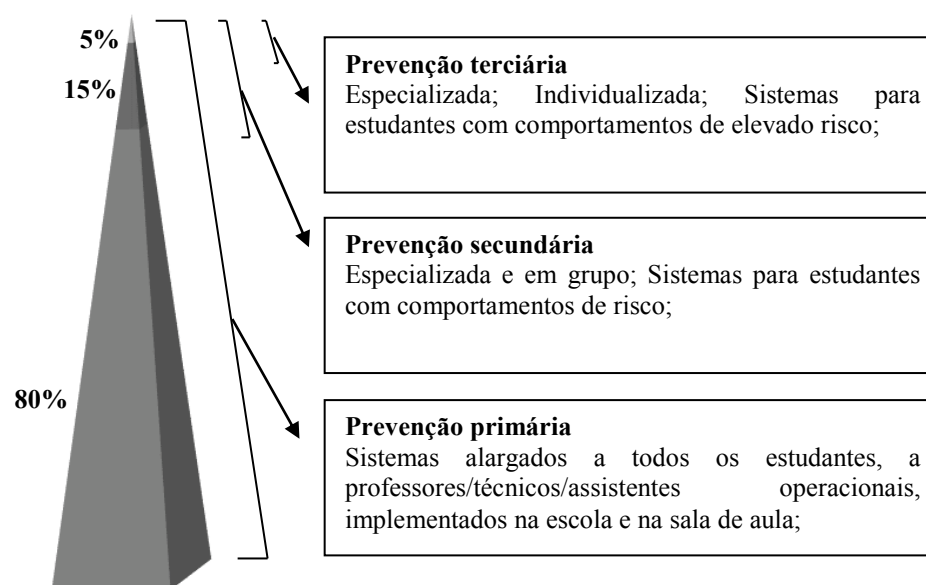
Entre as diferentes tipologias, destacamos o modelo que define três níveis de indisciplina, a saber: (i) o desvio às regras de trabalho na aula; (ii) a perturbação das relações entre pares e; (iii) os problemas da relação professor-aluno (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009). Os diferentes níveis de indisciplina supõem diferentes intervenientes, diferentes espaços e diferentes níveis de intensidade. Com efeito, exige-se uma intervenção integrada e sustentada que tenha na base uma leitura compreensiva e holística dos fenómenos.

As respostas tipicamente utilizadas na gestão da indisciplina são a exclusão e o castigo (Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002). Face ao aumento de problemas disciplinares, a maioria das escolas tende a aumentar a monitorização e supervisão de forma a detetar futuras ocorrências disciplinares, a redefinir e a reforçar regras e sanções, a ampliar o *continuum* de consequências punitivas e a reforçar a consistência nas reações dos diferentes intervenientes em situações de disrupção (Sugai & Horner, 2002). Paradoxalmente, a literatura é unânime quanto a ineficácia destas medidas na redução dos problemas comportamentais. Verifica-se que as respostas reativas aos problemas disciplinares contribuem para a redução imediata e a curto prazo dos problemas de comportamento. Contudo, a sua aplicação isolada é ineficaz na consolidação de um clima de escola positivo que previna o desenvolvimento e a ocorrência de comportamentos desajustados. A longo prazo, as ações reativas e remediativas promovem um falso sentido de segurança, reforçam inadvertidamente os comportamentos antissociais tais como a agressão e o vandalismo, contribuem para o aumento dos níveis de abandono escolar e reduzem as oportunidades de aprendizagem (Skiba & Peterson, 2000; Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002). A atitude reativa é, pois, insuficiente para criar ambientes seguros, com um clima de escola positivo, e para maximizar a quantidade e a qualidade das oportunidades de aprendizagem. Destaca-se a necessidade de se criar um

sistema de apoio à promoção de comportamentos positivos na escola, *School-Wide Positive Behavior Support* (Sugai & Horner, 2002, 2006). Este modelo tem sido descrito como uma ampla gama de estratégias sistémicas e individualizadas para a obtenção de resultados sociais e de aprendizagem e, simultaneamente, para a prevenção de problemas de comportamento. Advoga-se a necessidade de se consolidar um clima de escola positivo, orientado por uma visão, objetivos, expectativas e linguagem comuns, pela promoção de experiências e rotinas partilhadas e pela qualidade do serviço educativo (Sugai, 2014). Trata-se de uma abordagem multissistema que considera as especificidades relativas aos diferentes contextos (comunidade escolar, espaço de sala de aula, espaços fora de sala de aula e aluno). Conforme apresentado na figura 1, a intervenção organiza-se em 3 níveis distintos, considerando as necessidades específicas dos alunos em termos de suporte. Com efeito, distinguem-se ações de tipo universal (prevenção primária), de tipo suplementar/indicado (prevenção secundária) e de tipo intensivo (prevenção terciária).

Afirmamos, assim, que intervir na indisciplina é uma tarefa coletiva da escola e da comunidade e reiteramos a importância dos projetos de intervenção educativa na resolução de problemas concretos do quotidiano escolar (Menezes, 2003). É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência. Trata-se, pois, de identificar o problema, apontar soluções de acordo com o estado atual da ciência e garantir o envolvimento de todos na implementação das soluções (Pereira, 2009). Foi desta perspetiva que partimos na organização e dinamização do projeto que se apresenta.

Figura 1. Organização da intervenção de acordo com o modelo de Resposta à Intervenção



Projeto de intervenção

O projeto que se apresenta foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira, com vista promover a melhoria do clima psicossocial da escola e a consequente redução das situações de indisciplina, com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Trata-se de um projeto em curso, com objetivos e metas definidas até ao ano letivo de 2017/2018, com início em 2013/2014¹. A sua organização teve em conta as necessidades específicas do agrupamento bem como as orientações da literatura nacional e internacional neste âmbito.

Enquadramento institucional

O Agrupamento de Escolas de Frazão, situado em Paços de Ferreira, é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, cujo projeto se organiza em quatro eixos de ação: (i) o apoio à melhoria das aprendizagens; (ii) a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; (iii) a gestão e organização e; (iv) a relação escola-família-comunidade.

¹ Para efeitos de apresentação do projeto, considera-se como data de início o ano letivo de 2013/2014. Contudo, destaca-se que o agrupamento tinha definido anteriormente um conjunto de metas e formas de atuação específicas no domínio.

No ano letivo de 2014/2015 conta com cerca de 1200 alunos do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. Em termos escolares, verificam-se ainda baixas taxas de transição/aprovação. Cerca de 242 alunos apresentam pelo menos uma retenção no percurso escolar (1.º CEB - 60; 2.º CEB – 67; 3.º CEB – 115). Ainda assim, a taxa de abandono escolar é residual. Em termos socioculturais, os alunos são predominantemente provenientes de meios carenciados. A maioria dos pais apresentam habilitações literárias equivalentes ou inferiores ao 9.º ano e um número significativo de famílias tem elementos no desemprego. Cerca de 66,4% dos alunos beneficia de apoios da ação social escolar. Um número significativo de alunos tem acesso limitado a experiências de carácter cultural, social, desportivo e recreativo.

A atuação no âmbito da indisciplina é uma das prioridades do agrupamento, existindo metas e ações específicas destinadas à promoção de competências pessoais e sociais e envolvimento dos alunos nas atividades da escola bem como à redução do número de ocorrências disciplinares. O projeto que se apresenta integra-se nesta prioridade, ao constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola.

Metodologia

Este projeto foi operacionalizado de acordo com os princípios da metodologia de investigação-ação, podendo ser entendido como um projeto colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais desenvolve uma ação integrada no sentido de dar resposta a problemas concretos com que se defrontam no seu quotidiano e de derivar possíveis formas para a sua resolução (Menezes, 2003, 2007). As características principais desta metodologia são (i) a natureza colaborativa, que assenta na comunicação aberta entre os diferentes intervenientes, (ii) a ênfase nos problemas práticos dos intervenientes e na formulação conjunta de estratégias de resolução e (iii) a consolidação de uma estrutura de projeto que providencie aos intervenientes tempo e apoio para uma comunicação aberta e frequente que

facilite ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão (Menezes, 2007). Considerando o modelo de trabalho do agrupamento, enquanto escola TEIP, pode dizer-se que as condições indicadas foram conseguidas.

No âmbito do projeto foram desenvolvidas ações que implicaram toda a comunidade escolar. Contudo, considera-se que os intervenientes principais no projeto foram o grupo de docentes envolvidos na oficina de formação desenvolvida no seu âmbito e elementos-chave no agrupamento.

Destaca-se, ainda, que o projeto se organizou em quatro fases distintas, não necessariamente sequenciais, mas complementares, conforme apresentamos em seguida.

Fase 1. Levantamento das necessidades

A fase inicial do projeto consistiu no levantamento das necessidades específicas do agrupamento através de instrumentos de observação e de análise documental. A observação dos contextos e dos intervenientes foi realizada de modo informal mas orientada por uma grelha de indicadores relativos a conceções acerca do fenómeno, formas de atuação e resultados. A análise documental centrou-se na análise dos documentos estruturantes do agrupamento e respetivas metas em termos de indisciplina, na análise regular dos registos e das estatísticas relativas às ocorrências disciplinares dentro e fora da sala de aula e na análise dos resultados do inquérito “Clima de sala de aula”, e respetivo relatório, produzidos pela equipa de autoavaliação do agrupamento.

A observação permitiu verificar que dominavam conceções essencialmente catastrofistas e deterministas associadas ao fenómeno de indisciplina, coincidentes com a perceção de um número muito elevado de ocorrências disciplinares, de gravidade significativa, perpetradas por um número elevado de alunos considerados problemáticos e associadas a famílias desinteressadas e pouco colaborantes. Em consonância verificava-se uma atuação essencialmente de tipo corretivo/punitivo, traduzida na definição de medidas

corretivas e sancionatórias, e com excesso de recursos humanos afetos à remediação de problemas disciplinares.

A análise documental, paradoxalmente, permitiu verificar que dominavam comportamentos de indisciplina considerados menores ou de baixa intensidade, mas de elevada frequência, perturbando sistematicamente o normal funcionamento das aulas. Os problemas disciplinares de elevada intensidade/gravidade apresentavam baixa frequência. Ainda assim, o número de ocorrências disciplinares era considerado elevado bem como o número de medidas corretivas e sancionatórias.

Globalmente, em termos de atuação, dominavam modelos essencialmente corretivos/punitivos. Ainda assim, existiam ações dirigidas à promoção da participação e envolvimento dos alunos em atividades diversificadas, enquanto estratégia de prevenção da indisciplina.

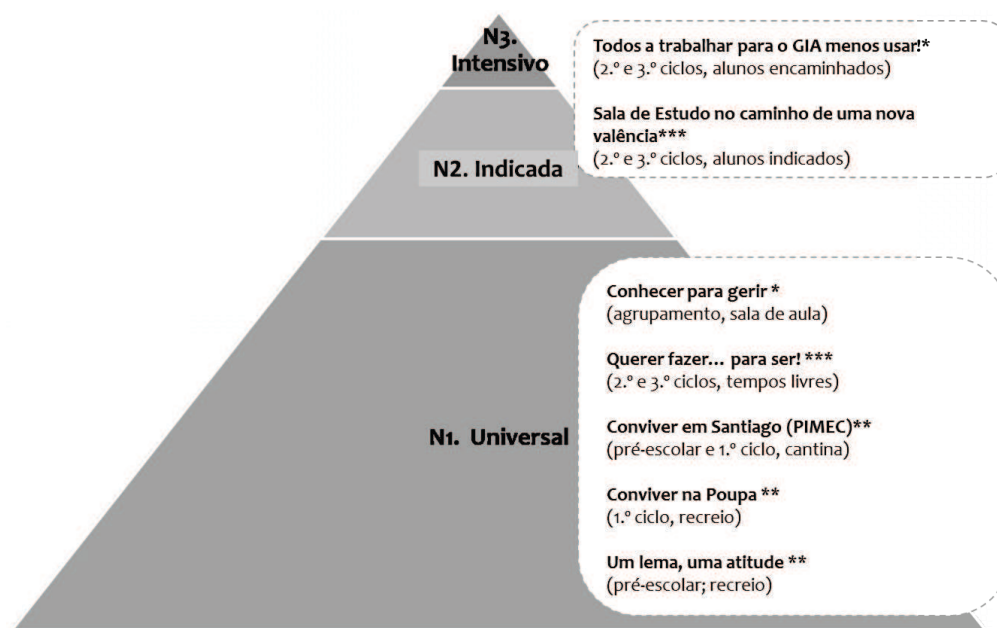
Partindo dos dados anteriores, considerou-se necessário promover uma linguagem comum e reconfigurar conceções acerca do fenómeno, promover uma leitura integrada e sustentada relativamente à indisciplina e formas de atuação e estimular uma atitude proativa, comum e de responsabilidade partilhada.

Fase 2. Envolvimento e participação

A fase 2 consistiu na participação e organização de atividades orientadas para a promoção de uma leitura comum, integrada e sustentada relativamente ao fenómeno de indisciplina com implicações na atuação dos diferentes intervenientes do agrupamento. Neste âmbito, foram organizados momentos de formação para professores, assistentes operacionais e pais (oficina de formação, seminários, ação de formação/sensibilização), elaboradas propostas de trabalho dirigidas aos órgãos de gestão e reformuladas/reforçadas as formas de colaboração com elementos/estruturas responsáveis pela intervenção neste âmbito.

Destaca-se que a organização de uma oficina de formação dirigida a professores garantiu oportunidades de reflexão conjunta acerca do fenómeno e das formas de atuação e conduziu à elaboração de propostas aglutinadoras dos contributos teóricos e das necessidades específicas do agrupamento. A figura 2 sintetiza as propostas apresentadas de acordo com os modelos teóricos seguidos.

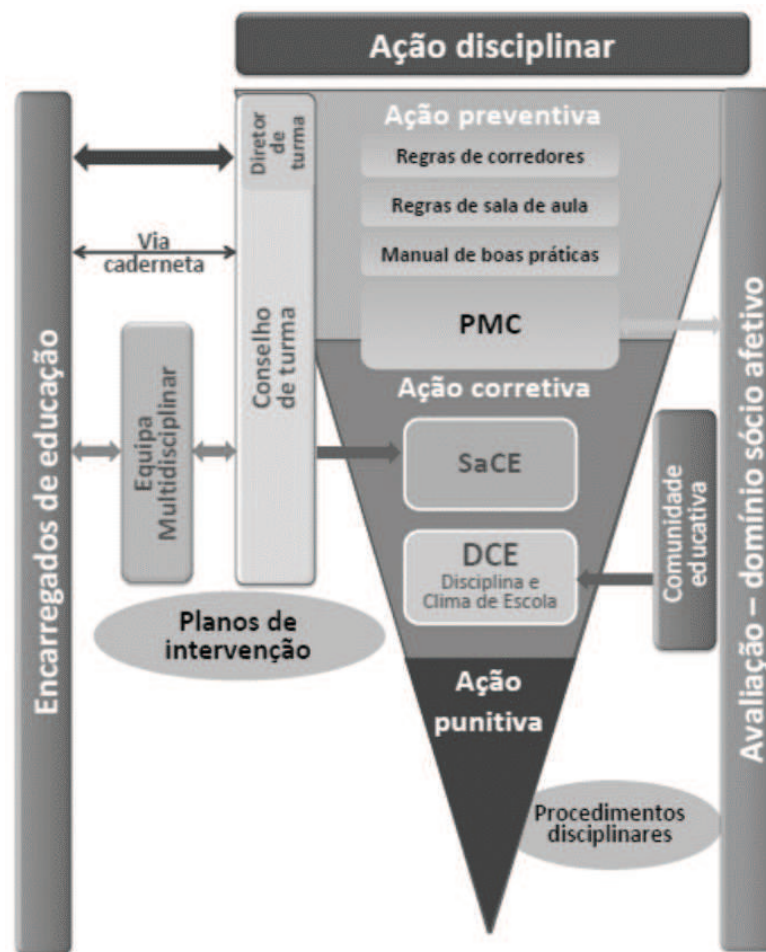
Figura 2. Síntese de projetos do Agrupamento de Escolas de Frazão



Fase 3. Integração e ação

Partindo de um conjunto de propostas, procedeu-se à integração dos principais contributos num modelo de intervenção orientador da atuação do agrupamento no âmbito da disciplina. A figura 3 sistematiza este modelo de atuação, integrando ações de nível universal, indicado e intensivo.

Figura 3. Modelo integrado de atuação do Agrupamento de Escolas de Frazão



De forma a ilustrar a atuação em cada um dos níveis, apresentamos brevemente três ações específicas. No nível 1, intervenção de tipo universal, é de destacar a definição conjunta de regras comuns de atuação por parte dos professores, em termos de entradas e saídas de sala de aula e de comportamento dentro da sala de aula. Após a definição e seleção das regras, foi elaborado e divulgado um documento de apoio à sua implementação. Complementarmente, foram lembradas e monitorizadas as regras correspondentes para os alunos. No nível 2, intervenção de tipo indicado, destaca-se o trabalho de acompanhamento/tutoria a alunos, considerados de risco em função do número de ocorrências disciplinares, por parte dos elementos que integram a Sala de Complementos Educativos e em articulação com os diretores de turma/conselhos de turma. No nível 3, intervenção de tipo intensivo, destaca-se a atuação junto de alunos específicos por parte dos técnicos da equipa multidisciplinar.

Fase 4. Reavaliação e ação

Finalmente, a avaliação da implementação do modelo apresentado conduziu à reformulação do projeto, justificando-se a alteração, o reforço e a inclusão de ações/medidas a implementar com respetivas formas de avaliação/monitorização. Por um lado, salienta-se a necessidade de consolidação de procedimentos em termos de regras comuns de atuação no quotidiano escolar e em termos de encaminhamento para serviços/estruturas face à ocorrência disciplinar. Por outro lado, verifica-se a necessidade de reforço de medidas essencialmente preventivas tais como ações associadas à promoção do sucesso académico ao longo da escolaridade, ações impulsionadoras da participação, voluntariado e solidariedade e ações de reconhecimento do mérito em termos sociais.

Resultados

Os objetivos dos projeto, conforme indicado anteriormente, consistiam na melhoria do clima psicossocial do agrupamento e a redução dos problemas disciplinares. O indicador definido para a avaliação da concretização dos objetivos traçados foi o número de ocorrências disciplinares. Por conseguinte, apresentam-se os dados relativos ao número de ocorrências disciplinares, dentro e fora de sala de aula, por ano de escolaridade e período letivo, ao longo de três anos letivos.

A tabela 1 apresenta o registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula, ao longo de três anos letivos. Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2013/2014. Contudo, no último período letivo ocorre uma diminuição significativa, ao contrário do que acontece no ano letivo de 2012/2013, onde se verifica um aumento das ocorrências disciplinares registadas ao longo dos três períodos. No ano letivo de 2013/2014, o segundo período apresenta maior número de ocorrências disciplinares registadas. Em termos de anos de escolaridade, verifica-se alguma variabilidade em função do ano letivo (2012/2013 – 6.º ano; 2013/2014 – 7.º ano; 2014/2015 – 8.º ano). Em

2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registadas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

Tabela 1. Registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula

Ano letivo	2012/2013 ²			2013/2014			2014/2015		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º ³
Período letivo									
5.º ano	7	13	19	12	36	11	0	9	0
6.º ano	18	28	40	8	15	13	3	0	2
7.º ano	8	25	42	76	60	27	2	7	3
8.º ano	3	9	3	16	10	1	14	21	5
9.º ano	1	14	18	3	4	7	1	3	0
OME¹	4	9	3	164	154	9	13	7	3
Total	41	98	125	279	279	68	33	47	13

¹OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos). ²Registo não sistemático. ³Dados obtidos até ao fim do mês de maio de 2015.

A tabela 2 apresenta o registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula, ao longo de três anos letivos. Verifica-se uma redução do número de ocorrências disciplinares fora da sala de aula ao longo dos três anos letivos. O ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2012/2013. Em todos os anos letivos ocorre uma diminuição significativa do número de ocorrências disciplinares registadas ao longo do ano letivo. Verifica-se ainda a distribuição do número de ocorrências disciplinares registadas pelos diferentes anos de escolaridade. Em 2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registadas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

Tabela 2. Registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula

Ano letivo	2012/2013 ²			2013/2014			2014/2015		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º ³
Período letivo									
5.º ano	23	24	8	8	14	4	13	10	0
6.º ano	42	26	15	5	15	4	9	2	1
7.º ano	17	17	8	7	12	12	5	10	11
8.º ano	10	6	9	7	10	1	17	15	3
9.º ano	18	4	3	17	4	0	2	1	0
OME¹	11	17	3	49	56	16	19	20	2
Total	117	94	46	93	111	21	65	58	17

¹OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos). ²Registo não sistemático. ³Dados obtidos até ao fim do mês de maio de 2015.

Conclusão

A análise e discussão deste projeto põe em evidência a necessidade da escola reconhecer o seu papel no levantamento e resolução de problemas do quotidiano, especificamente problemas de indisciplina e violência. De facto, é insuficiente diagnosticar e compreender o problema. É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência. Trata-se, pois, de identificar o problema, apontar soluções de acordo com o estado atual da ciência e garantir o envolvimento de todos na implementação das soluções (Pereira, 2009). O projeto apresentado pretendeu constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola, inspirando-se na investigação e literatura científica atual, nacional e internacional, acerca da intervenção na indisciplina (e.g., Amado & Freire, 2009, 2013; Bean & Lillenstein, 2012; Espelage & Lopes, 2013; Hughes & Dexter, 2011; Lopes, 2009; Sugai, 2014). Além disso, procurou responder às necessidades efetivas do agrupamento, surgindo como uma proposta construída na escola e com a escola.

Os resultados alcançados confirmam a necessidade de respostas diversificadas, definidas em função dos problemas disciplinares diagnosticados, e reforçam a importância de estratégias preventivas, dentro e fora da sala de aula. A investigação recente tem demonstrado que as intervenções de carácter preventivo e alargadas ao contexto escolar e comunitário são as mais eficazes. O agrupamento em questão tem procurado atuar a este nível, criando oportunidades para a promoção do sucesso académico, de competências sociais e de cidadania dos alunos e envolvendo todos os intervenientes educativos. Com efeito, trata-se de uma atuação concertada, onde todos os intervenientes têm um papel ativo. É neste âmbito que se enquadra a ação do psicólogo escolar, contribuindo com uma leitura diferenciada e compreensiva do fenómeno e estimulando formas de intervenção sensíveis, relevantes e eficazes. Cabe ao psicólogo escolar uma atitude, essencialmente proativa, criativa,

socialmente comprometida e potencialmente transformadora dos contextos, reconhecendo as necessidades ao nível do sistema escolar e da comunidade e contribuindo para a capacitação de outros intervenientes educativos.

Referências bibliográficas

- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 3-16.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAP/ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K. & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Adm. Policy Ment. Health*, 37(1-2), 40-47
- Bean, R. & Lillenstein, J. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *The Reading Teacher*, 65(7), 491-501.
- Carvalho, M. (2014). Milagreiro ou Psicólogo Escolar? Reflexões em torno da ação do psicólogo em contexto educativo. *Revista Desafios*, 6, 63-67.
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/_Cadernos_Desafios_6_Maio2014_.pdf
- Elliott, D., Hamburg, B., & Williams, K.R. (1998). *Violence in American schools*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hughes, C. & Dexter, D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into Practice*, 50(1), 4-11.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, J., & The ISPA research committee. (2008). The international school psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.
- Kutash, K. (2007). *Understanding school-based mental health services for students who are disruptive and aggressive: What works for whom?* Proceedings of Persistently Safe Schools: The 2007 National Conference on Safe Schools and Communities.
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem". Na ordem e desordem na sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em psicologia escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 78-85.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, S. L. & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 115-125.
- Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- Pereira, B. (2009). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. Covilhã, *1.ª Conferência Internacional de Psicologia e Educação*.
- Reschly, D. J. (2003). School Psychology. In W. M. Reynolds & E. M. Gloria (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp.431-453). New York: Wiley.

- Silva, A. & Marujo, H. (2005). Consulta psicológica em contexto escolar: competências, possibilidades, recursos e outros tesouros. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Skiba, R. & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 32, 200-216.
- Sprague, J. & Horner, R. (2006). School wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson and M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sprick, R. S., Borgmeier, C., & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.373-401). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Sugai, G. (2014). *MTSS: Connecting school climate, behavior support & academic success*. DMSELPA, Victorville.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23-50.
- Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- Tolan, P. & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Colorado: Institute of Behavioral Science.