

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
SÓCIO-EMOCIONAIS
ANÁLISE DE PROCESSO DOS INCIDENTES CRÍTICOS NEGATIVOS

Filipa Isabel Paulino Reinas

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
SÓCIO-EMOCIONAIS
ANÁLISE DE PROCESSO DOS INCIDENTES CRÍTICOS NEGATIVOS

Filipa Isabel Paulino Reinas

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2011

Resumo

A presente dissertação incide essencialmente na temática da avaliação de programas, e constitui parte da avaliação formativa e de processo de um programa de promoção de competências sócio-emocionais intitulado “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008), construído com base na perspectiva *Social and Emotional Learning* [SEL]. Esta avaliação baseou-se na análise de conteúdo dos incidentes críticos negativos registados aquando da implementação do respectivo programa. Desta análise resultou uma categorização, que permitiu determinar a frequência de cada um dos incidentes críticos negativos ocorridos nas sessões. Para além disso, permitiu, numa fase final, a construção de uma *Checklist* que, em futuras aplicações do mesmo programa, facilitará o trabalho do aplicador e contribuirá para simplificar o processo de avaliação da implementação do mesmo.

Palavras-chave: Avaliação de programas; Avaliação formativa e de processo; Programa de promoção de competências sócio-emocionais; Perspectiva *Social and Emotional Learning* [SEL]; Análise de conteúdo; Incidentes críticos negativos.

Abstract

The present dissertation is essentially focused on the evaluation of programs and it is also a part of the formative and process evaluation of a program to promote social and emotional skills entitled “Slowly but steadily” (Raimundo, 2008), based on the Social and Emotional Learning [SEL] perspective. This evaluation consists on the content analysis of critical and negative incidents registered while the upper referred program was being implemented. From this analysis a categorization occurred which allowed to determine the amount of critical and negative incidents that took place in the sessions. Apart from this, it also allowed, on an ultimate step, the elaboration of a Checklist which, in future uses of the same program, will facilitate the expert’s work and will also contribute to streamline the evaluation process of its implementation.

Key-words: Evaluation of programs; Formative and process evaluation; Program to promote social and emotional skills; Social and Emotional Learning [SEL] perspective; Content analysis; Critical and negative incidents.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico.....	4
Capítulo 2. Metodologia.....	19
2.1. Amostra.....	19
2.2. Procedimentos.....	19
Capítulo 3. Apresentação e Discussão dos Resultados	23
Capítulo 4. Conclusões	59
4.1. Implicações para a Prática Educacional.....	59
4.2. Limitações e Pistas para Estudos Futuros	69
Referências Bibliográficas.....	71

Introdução

Nos dias de hoje revela-se de especial importância que, desde cedo, as crianças sejam dotadas de capacidades que lhes permitam lidar adequadamente com os desafios do quotidiano, sejam eles de ordem académica, familiar, pessoal ou social. Neste sentido, para além das exigências escolares, devem as competências sócio-emocionais fazer parte do leque de aprendizagens a fazer na infância. A construção e implementação, em contexto escolar, de programas que promovam estas competências pode ser considerada uma estratégia eficaz, desde que estes programas sejam sujeitos a uma avaliação, que permita verificar se os objectivos a que se propõem são de facto alcançados.

Este trabalho procura dar um contributo para a avaliação formativa e de processo do programa de promoção de competências sócio-emocionais “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008), mediante a análise de conteúdo dos incidentes críticos negativos registados ao longo das sessões de implementação do programa.

Trata-se de um programa de prevenção universal, construído com base na perspectiva das SEL, que foi implementado ao longo de vinte e uma sessões com alunos do 4º ano do ensino básico, tendo como principal objectivo desenvolver competências sócio-emocionais, contribuir para o ajustamento psicológico e promover o desempenho académico através da prevenção e redução de problemas comportamentais e emocionais em crianças do ensino básico.

A análise de conteúdo dos registos relativos à participação dos alunos realizados pela aplicadora do programa, incidiu especificamente sobre os incidentes críticos negativos, isto é, sobre aspectos não considerados previamente mas que, aquando da aplicação do programa, se revelaram como obstáculos à sua implementação. De acordo com Rosales (1990), no âmbito da formação de professores, incidentes críticos são

situações ou casos particularmente problemáticos/significativos, com os quais o professor apenas contacta excepcionalmente e que podem vir a constituir para si importantes aprendizagens. Estas situações, para além de permitirem reflectir acerca das suas práticas, contribuem para que se tomem decisões mais ajustadas com vista a melhorar a forma de lidar com as mesmas. (Rosales, 1990)

Esta análise permitiu categorizar de forma rigorosa e objectiva todos os incidentes críticos negativos que ocorreram durante a implementação deste programa, possibilitando posteriormente a construção de uma grelha de observação para futuras utilizações, em que o aplicador possa de forma mais simples e concisa registar os acontecimentos que afectaram de forma negativa o desenrolar das sessões de trabalho.

Com esta análise pretende-se contribuir para aperfeiçoar a implementação do programa em causa, com vista à sua maior eficácia.

No capítulo seguinte é apresentado o quadro de referência teórico em que se baseia este trabalho. Segue-se um capítulo em que são descritos os métodos utilizados no desenvolvimento deste estudo. De seguida, são apresentados e discutidos os resultados obtidos após análise dos dados. Por fim, é apresentada uma conclusão geral da dissertação, em que são mencionadas as limitações inerentes ao estudo levado a cabo, indicadas pistas para trabalhos futuros e discutidos os contributos desta investigação para a Psicologia Educacional.

Questões de investigação/problemas

O trabalho realizado foi norteado pelas seguintes questões/problemas de investigação:

Que tipo de incidentes críticos negativos ocorrem durante a implementação do programa de promoção de competências sócio-emocionais “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008), no que diz respeito à participação dos alunos?

Quais os incidentes críticos negativos mais frequentes em cada sessão?

Quais as sessões em que ocorreram mais incidentes críticos negativos?

Objectivos gerais

Contribuir para a avaliação formativa e de processo do programa de promoção de competências sócio-emocionais “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008), mediante a identificação, descrição e análise de frequência dos incidentes críticos negativos, registados durante as sessões do programa, relativamente à participação dos alunos.

Objectivos específicos

Proceder à análise de conteúdo dos registos relativos à participação dos alunos ao longo das várias sessões, realizados pela aplicadora do programa; Desenvolver um sistema de categorias dos incidentes críticos negativos ocorridos durante a implementação do programa; Construir uma grelha de observação relativa aos incidentes críticos negativos mais frequentes para utilização em posteriores aplicações do programa.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

Actualmente, pelo facto de ser um dos principais agentes de socialização, a Escola é considerada um contexto de eleição para promover aprendizagens tais como o relacionamento e o saber estar com os outros (Raimundo & Marques Pinto 2006), sendo referida por alguns autores como sendo um espaço importante, se não o mais importante, para a promoção da saúde e prevenção primária (Roeser, Eccles & Samoroff, 2000), nomeadamente por ser o local em que as crianças e jovens se encontram grande parte do tempo (Neves & Marques Pinto, 2011). Como tal, assume um papel crucial no desenvolvimento dos jovens, desencadeando efeitos quer positivos quer negativos (McManus, 1997).

Apesar de continuar a ter como objectivo principal o ensino e a aprendizagem das mestrias académicas básicas, perante as mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade actual, a escola tem hoje uma missão mais abrangente, assumindo então a função de promover outras competências nos jovens para além das académicas. De acordo com Greenberg, Weissberg, e O'Brien (2003), entre outras mudanças, verificou-se o aumento da pressão económica e social sobre as famílias, a diminuição das instituições que promovem o desenvolvimento social, emocional e moral das crianças, assim como o aumento do contacto das crianças com os *media*, que muitas vezes, contribuem para o surgimento de comportamentos menos saudáveis.

Então, e de acordo com Zins e Elias (2006), as escolas consideradas eficazes são as que têm como missão não apenas preparar os alunos para passar nos testes escolares mas também nos testes da vida. Estes autores entendem que as competências sócio-emocionais e o desempenho académico estão interligados, sendo que, intervindo nestas duas áreas é possível maximizar o sucesso dos alunos não só na escola, como também ao longo das suas vidas. Zins, Weissberg, Wang e Walberg (2004) referem que existem

evidências de que a promoção de competências sociais e emocionais nas crianças aumenta o seu sucesso académico. Já Romasz, Kantor e Elias (2004) afirmam que muitos dos problemas sociais das comunidades acabam por ter um impacto directo nas crianças, reduzindo a probabilidade de sucesso não só académico mas também pessoal.

De acordo com Domitrovich e Greenberg (2000), tem-se vindo a verificar um rápido avanço em trabalhos realizados no campo da prevenção, tendo alguns deles demonstrado a capacidade para provocar a alteração de trajectórias e diminuir o aparecimento de resultados negativos.

Porém, a maioria das iniciativas de prevenção e promoção em contexto escolar são fragmentadas, o que as impede de se tornarem eficazes (Zins & Elias, 2006). Servem apenas para solucionar problemas pontuais, sem que sejam integradas na missão, prioridades e cultura da escola (Sarason, 1996).

Segundo Greenberg e colegas (2003), a investigação sugere que programas de desenvolvimento de competências bem construídos e implementados em contexto educacional, podem contribuir para uma melhoria dos resultados académicos, sociais e de saúde.

Mas, desde logo, o que é um programa de intervenção e que factores condicionam a sua eficácia?

Avaliação de programas

Fernández - Ballesteros (1996) define programa como sendo um determinado conjunto de acções humanas e recursos materiais, construídos e implementados de forma organizada numa dada realidade social, com a finalidade de ultrapassar algum problema inerente a um conjunto de pessoas.

No entanto, apesar de serem construídos e vendidos ao público de forma estruturada e consistente, a adopção de bons programas não garante que a sua implementação decorra com sucesso (Fagan & Mihalic, 2003). Botvin, Bauer, Filazzola e Botvin (1990) e Connell, Turner e Manson (1985) afirmam mesmo que o facto de um programa estar bem desenhado e ter por base um quadro conceptual forte, pode não ser suficiente para que desencadeie mudanças de comportamento na população-alvo. Dane e Schneider (1998) afirmam que os resultados dos programas estão relacionados com a qualidade de implementação dos mesmos.

Segundo Durlak (1998), verifica-se uma grande variabilidade na forma como os programas são utilizados. De acordo com Fagan e Mihalic (2003), é essencial que se preste a devida atenção à qualidade da implementação dos programas, nomeadamente à identificação dos problemas que surgem aquando da sua aplicação, e à definição das estratégias para ultrapassar essas situações. Muitas das intervenções de carácter preventivo mostram efeitos mínimos nas crianças/jovens, o que se deve ao uso de programas não validados ou à pobre implementação dos mesmos (Elias, 1995).

De acordo com Durlak e DuPre (2008), entende-se por implementação aquilo em que consiste um programa ao ser aplicado num contexto específico. Durlak (1995) refere que implementação não é mais do que aquilo em que um programa consiste na prática.

Durlak (1997) refere que numa revisão de mais de mil e duzentos estudos de prevenção publicados, apenas 5% fornecem informação acerca da sua implementação. Dane e Schneider (1998) descobriram que apenas trinta e nove dos cento e sessenta e dois (24%) estudos publicados na área da prevenção da saúde mental, registados entre 1980 e 1994, descrevem as medidas tomadas para documentar a implementação, e

apenas treze destes trinta e nove estudos, indicam se a implementação afectou os resultados.

De acordo com Fernández - Ballesteros (1996), a avaliação de programas consiste num conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos que têm vindo a ser desenvolvidos nos últimos trinta anos, no âmbito das ciências sociais, como resposta à necessidade de tomada de decisões políticas (públicas e privadas), com o objectivo final de contribuir para uma melhoria na intervenção social. Fernández - Ballesteros (1996) refere também que a avaliação de programas permite que se proceda a um constante aperfeiçoamento das intervenções, com o objectivo de decidir se estes devem continuar a ser implementados, se devem ser eliminados ou se se deve proceder a algumas alterações.

No que respeita mais especificamente ao contexto escolar, a avaliação de programas pode contribuir para que os agentes educativos aperfeiçoem as suas práticas, uma vez que lhes permite que façam uma selecção daquilo que efectivamente resulta, assim como lhes possibilita que entendam o que impede certas actividades de funcionarem melhor (Neves & Marques Pinto, 2011).

Apenas a avaliação permite melhorar os programas de intervenção, assim como averiguar a sua pertinência, dado que apenas avaliando objectivamente se torna possível concluir que um determinado trabalho desenvolvido desencadeia efeitos positivos (Thompson & McClintock, 2000).

No grande capítulo da avaliação de programas podem distinguir-se diversos tipos de avaliação com objectivos e procedimentos específicos.

Avaliação formativa

A avaliação formativa consiste na identificação dos aspectos positivos e negativos de um programa implementado, com vista ao melhoramento, com consistência, de futuras intervenções. Esta avaliação consiste na identificação dos pontos fracos do programa, da necessidade de adaptá-lo a uma realidade específica (uma determinada escola, por exemplo), da viabilidade do plano de implementação do programa, da sua aceitação por parte dos alunos, assim como da necessidade de formação dos aplicadores do programa. Segundo Thompson e McClintock (2000), este tipo de avaliação permite garantir que as planificações, procedimentos, actividades, materiais e possíveis alterações realizadas ao programa original, decorrem como planeado.

Avaliação de processo

De acordo com Neves e Marques Pinto (2011), a avaliação de processo consiste na monitorização do programa, ou seja, na identificação da sua qualidade, quantidade e fidelidade relativamente ao plano original. Segundo Neves e Marques Pinto (2011), neste tipo de avaliação, não se pretende encontrar resultados, mas verificar se o contacto com a população-alvo está a decorrer com sucesso.

Dane e Schneider (1998) referem que avaliar a qualidade de um programa consiste em determinar como é que os diferentes componentes do programa foram colocados em prática. A quantidade (também conhecida por dosagem ou força de intervenção) de um programa remete para a identificação de “quanto” do programa original foi implementado. Avaliar a fidelidade (aderência, cumprimento, integridade, replicação fiel) de um programa não é mais do que determinar em que medida é que o

programa foi implementado tal como havia sido construído de origem. (Rossi & Freeman, 1993; Dane & Schneider, 1998)

O simples conhecimento dos resultados de um programa, sem perceber como é que decorreu a sua implementação, impede que exista uma aprendizagem entre uma aplicação e a seguinte (Wandersman et al., 1998). Mihalic (2001) afirma que a análise do processo de implementação de um programa e dos factores que lhe estão associados torna-se essencial para este possa continuar a ser aperfeiçoado.

Caso o programa seja aplicado com sucesso, a avaliação de processo possibilita que se voltem a repetir os mesmos procedimentos tal qual haviam sido utilizados (Wandersman et al., 1998). Caso o programa não tenha tido sucesso, torna-se possível conhecer os aspectos que não correram como esperado, para que se possam proceder a alterações com vista a melhorar futuras utilizações (Wandersman et al., 1998).

De acordo com Wandersman e colegas (1998), a avaliação de processo permite a identificação e resolução dos obstáculos que possam ter surgido aquando da implementação, para que futuros programas possam ser considerados eficazes e eficientes.

Avaliação de eficácia

Quanto à avaliação da eficácia (avaliação de resultados e impacto), Neves e Marques Pinto (2011) referem que esta permite aos profissionais identificar até que ponto foram alcançados os resultados finais esperados, os objectivos intermédios/de impacto, assim como os custos e benefícios do programa. Nation e colaboradores (2003) apontam para nove princípios, inseridos em três amplas áreas, as quais consideram ser determinantes para a eficácia de programas de prevenção: as características do programa, a sua adaptação à população-alvo, e a implementação e

avaliação do mesmo. Quanto às características do programa, espera-se que abranja várias áreas de actuação, que inclua diferentes métodos de ensino, que forneça dosagem suficiente, que tenha por base um determinado quadro teórico, e que possibilite a oportunidade de vivenciar relações positivas. No que diz respeito à população-alvo, espera-se que a implementação do programa seja devidamente planeada (no que respeita ao período de tempo em que irá decorrer), e que seja relevante em termos sócio-culturais. No que se refere à implementação e avaliação do programa, os autores defendem que a equipa envolvida na implementação do programa deve estar bem treinada, assim como da avaliação do programa deve resultar informação importante para futuras aplicações (Nation et al., 2003).

Segundo Wandersman e colegas (1998), se o processo e os resultados de um programa estiverem devidamente documentados, a possibilidade de aprender com os esforços desenvolvidos numa implementação prévia é enorme. Registrar os componentes do programa que funcionaram bem garante a posterior inclusão desses componentes em futuras aplicações. Avaliando os componentes do programa que não correram como esperado permite que essas áreas sejam aperfeiçoadas para outras aplicações. Aplicadores dispostos a aprender com os resultados das avaliações e que têm em conta o *feedback* recolhido para guiar futuras intervenções, irão implementar programas continuamente mais eficazes. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta que servirá para guiar futuras implementações. (Wandersman et al., 1998)

Tomando como pontos de partida os aspectos acima citados, o presente estudo visa contribuir para a avaliação formativa e de processo de um programa de intervenção em contexto escolar, programa esse construído tendo por base o quadro conceptual da Aprendizagem Social e Emocional.

Aprendizagem Social e Emocional

Segundo Neves e Marques Pinto (2011), o termo Aprendizagem Social e Emocional surgiu para dar resposta, por um lado, às necessidades dos jovens, por outro, às soluções que as escolas procuram dar às mesmas necessidades.

De acordo com Zins e Elias (2006), SEL é a capacidade de identificar e gerir emoções, resolver problemas eficazmente e construir relações positivas com os outros. Elias e colaboradores (1997) referem-se às SEL como sendo a capacidade para compreender, gerir e expressar aspectos sociais e emocionais de uma forma que permita obter sucesso na aprendizagem, no estabelecimento de boas relações interpessoais, na resolução dos problemas diários, assim como no ajuste às exigências do crescimento e desenvolvimento individual. De acordo com estes autores, isso inclui auto-consciência, auto-controlo, trabalho cooperativo e preocupação com o próprio e com os outros.

Zins e Elias (2006) entendem que qualquer criança devia poder beneficiar da aprendizagem de competências sócio-emocionais, especialmente crianças em risco, crianças que começam a adoptar comportamentos menos positivos, assim como aquelas que apresentam já problemas significativos.

Zins e Elias (2006) entendem que nos dias de hoje as crianças se deparam com inúmeras situações que causam um impacto negativo no seu desenvolvimento sócio-emocional e académico, e mais recentemente, na sua alegria de viver. Estes autores consideram que, mais do que nunca, os estudantes se deparam com incertezas nas suas vidas diárias e relativamente ao seu futuro, e muitos vivem um sentimento de insegurança, desilusão e até medo. Devido a todos estes motivos, a SEL é considerada a componente principal de qualquer reforma escolar. (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004)

De acordo com o Centro Nacional de Estatística Educacional (2002), de entre as principais razões para o abandono escolar encontram-se os factores sociais e emocionais: problemas de relacionamento com os pares ou com os professores; sentimento de exclusão; insegurança (Zins & Elias, 2006). O facto de todos os aspectos apontados remeterem para a falta de competências sócio-emocionais dos alunos reforça a importância da intervenção nesta área. Wang, Haertel e Walberg (1997) defendem que a intervenção psicológica deve incidir precisamente nos factores que podem estar a comprometer a aprendizagem de um aluno, o que mais uma vez realça a necessidade da promoção destas competências em contexto educacional.

De acordo com Zins e Elias (2006), a implementação de um programa SEL permite ao psicólogo concentrar os seus esforços numa intervenção colectiva, a um macro-nível, ao invés de fazer o acompanhamento dos alunos individualmente, o que segundo Romasz e colegas (2004) tem duas vantagens: Por um lado, as escolas, no geral, não possuem recursos que permitam acompanhar de uma forma intensa e ideal, cada jovem que manifeste necessidades; Por outro, de acordo com os mais recentes modelos da resiliência que associam os problemas de comportamento como sendo resultado de interacções entre os indivíduos e os contextos em que se inserem e não somente do próprio indivíduo, facilita o ultrapassar dos obstáculos ao bom desempenho académico e ao desenvolvimento pessoal dos estudantes. Assim, poderá contribuir para que futuramente surjam menos pedidos de acompanhamento de alunos (Zins, 2001).

A investigação mostra que a SEL provoca efeitos positivos no desempenho académico, na saúde física, promove a cidadania, é solicitada pelos empregadores, imprescindível para o sucesso a longo-prazo, e reduz os riscos de desadaptação, relacionamentos falhados, violência interpessoal, abuso de substâncias e infelicidade. (Elias et al., 1997; Zins et al., 2004)

Elias (1991) refere que a promoção e o desenvolvimento de competências SEL junto da população jovem têm vindo a ser considerados mecanismos eficazes para reforçar factores de protecção que servirão para contrabalançar alguns dos factores de risco que desencadeiam efeitos negativos na saúde e bem-estar dos jovens.

De acordo com Zins e Elias (2006), a maior parte dos programas SEL são de prevenção e promoção universal, e promovendo competências sociais e emocionais, procuram também prevenir problemas de comportamento.

A *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [CASEL] é uma organização sem fins lucrativos que se dedica à investigação no âmbito das SEL. Para além do trabalho investigativo, esta associação que considera a aprendizagem social e emocional como estando integrada no ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário, e intimamente ligada a determinados quadros teóricos (tais como, a promoção de saúde, de competências e de desenvolvimento dos jovens), formula estratégias que visam a diminuição dos factores de risco e a promoção de factores de protecção, mediante uma coordenação programada (Greenberg, et al., 2003).

De acordo com a CASEL, a SEL é o processo de aquisição e aplicação dos conhecimentos, atitudes e competências necessárias para identificar e gerir emoções, desenvolver a preocupação pelos outros, tomar decisões responsáveis, construir relações positivas e ter capacidade de lidar com situações desafiadoras.

Segundo a CASEL (2003) citado por Neves e Marques Pinto (2011):

(...) numa perspectiva de Aprendizagem Social e Emocional, programas bem coordenados, implementados e continuamente (re)avaliados contribuem para o sucesso académico dos estudantes na medida em que os alunos que os experienciem revelam mudanças positivas num conjunto diversificado de comportamentos e competências. (p.78)

Segundo Greenberg (2004), Mrazek e Haggerty (1994), a avaliação de programas SEL permite que se aperfeiçoem desenhos, que se repliquem intervenções, que melhor se compreendam os mecanismos de protecção e de risco, assim como o desenvolvimento de comportamentos mal-adaptativos. Zins e Elias (2006) reforçam ainda que, apesar do progresso que tem vindo a ocorrer, nomeadamente na formação de psicólogos escolares, conselheiros e outros agentes educativos, devem-se continuar a desenvolver esforços nesta área.

No presente estudo, a avaliação do programa de promoção de competências sócio-emocionais “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008) recaiu sobre um dos aspectos considerados relevantes pelo aplicador aquando da implementação do programa – os incidentes críticos negativos, relativos aos alunos, ou seja, todas situações (que remetem para os alunos), não consideradas antecipadamente mas que, aquando da aplicação do programa, constituíram obstáculos à sua aplicação.

Incidentes Críticos

Flanagan (1954) citado por Estrela e Estrela (1994), designa por incidente crítico toda a actividade humana que seja observável e completa o suficiente de forma a permitir que através dela se façam induções ou previsões acerca do indivíduo que conduz a acção. Para que seja considerado crítico, o incidente deve ocorrer numa situação em que seja claro, para o observador, o objectivo da acção. Para além disso, as suas consequências devem ser evidentes. Por outras palavras, para que um acontecimento seja considerado um incidente crítico, deve haver uma situação definida, em que um comportamento é descrito de uma forma que poderia ser corroborada por

qualquer outro observador. Para além disso, as consequências observáveis desse comportamento devem ser identificadas. (Estrela & Estrela, 1994)

De acordo com Estrela e Estrela (1994), o critério de análise dos incidentes críticos deve ser extraído da própria definição de incidente crítico, e das variáveis incluídas nessa definição, remetendo-a aos objectivos da investigação em causa e ao tipo de incidentes identificados. Logo, os autores referem que esse critério deve ser definido em cada caso.

Na perspectiva de Estrela e Estrela (1994), cuja investigação tinha como principal objectivo caracterizar práticas e concepções pedagógicas, num dado meio escolar, um incidente crítico em situação de sala de aula consiste na resposta do professor perante uma situação desencadeada pelos alunos ou na resposta dos alunos a uma situação criada pelo professor.

Segundo Estrela e Estrela (1994), remetendo para o contexto de sala de aula, apenas através da observação se torna possível caracterizar a situação relativamente à qual o agente educativo terá que reagir, a cada momento. Os autores consideram que definindo as principais variáveis envolvidas, e analisando as suas interacções, poderão determinar estratégias para melhor alcançar os seus objectivos.

Flanagan (1953) citado por Estrela e Estrela (1994) refere que a categorização dos dados comportamentais remete sempre para algumas dificuldades, nomeadamente o facto de se tornar um processo de caracterização mais subjectivo. Como tal, após a examinação atenta dos dados, o autor considera que devem ser definidos e posteriormente experimentados os critérios de classificação, no intuito de assegurar um mínimo de objectividade e de fidelidade.

Estrela e Estrela (1994) afirmam que da identificação dos incidentes críticos pode resultar a elaboração de instrumentos de observação com diferentes objectivos: observação, investigação, avaliação e treino.

Rosales (1990), no âmbito da formação de professores, também recorre ao termo “incidentes críticos”. De acordo com Rosales (1990), o recurso aos incidentes críticos poderá contribuir para melhorar a capacidade de decisão do professor, nomeadamente se este se deparar com problemas para os quais terá que encontrar boas soluções.

Também no âmbito da construção e aplicação de programas, a recolha de informação sobre incidentes críticos pode ser fundamental.

Fontes informais, tais como observações pessoais podem servir para delinear as áreas que devem ser melhoradas para o futuro. Aliás, a forma de garantirmos que ocorre, da nossa parte, aprendizagem, é procedendo ao registo de como decorreu a sessão, do *feedback* recebido, assim como incorporando essas informações na planificação de posteriores implementações do mesmo programa. (Wandersman et al., 1998)

Wandersman e colegas (1998) afirmam: “Nenhum programa é implementado pela primeira vez na perfeição, e muitas vezes os aplicadores dos programas apercebem-se de mudanças que devem vir a fazer na próxima vez” (p.19)

De acordo com Durlak e DuPre (2008), a recolha de informação acerca da implementação de programas é um recurso essencial para que se proceda à avaliação dos mesmos. Avaliações que não tenham em conta a informação recolhida durante a implementação contêm falhas e são consideradas incompletas. Desconhecendo essa informação, torna-se impossível conhecer, com precisão, como decorreu a aplicação do programa, assim como a forma como devem ser interpretados os resultados. (Durlak & DuPre, 2008)

O Programa “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008)

O programa de promoção de competências sócio-emocionais alvo de avaliação neste estudo, mediante a análise dos incidentes críticos negativos relativos aos alunos registados durante a sua implementação, é o designado por “Devagar se vai ao longe” e foi construído por Raimundo (2008).

Este programa é constituído por vinte e uma sessões semanais, as quais se dividem em cinco módulos, que se seguiram ao Quebra-Gelo inicial (1ª sessão) e ao Pré-Teste (2ª e 3ª sessão), e que correspondem aos objectivos inerentes ao programa, sendo eles: Módulo 1- Auto-Conhecimento (4ª à 7ª sessão); Módulo 2 – Conhecimento Social (8ª à 10ª sessão); Módulo 3 – Auto-Controlo (11ª à 14ª); Módulo 4 – Relacionamento Interpessoal (15ª à 18ª sessão); e Módulo 5 – Tomada de Decisão (19ª sessão). Terminadas as sessões acima enunciadas procedeu-se ao Pós - Teste (20ª e 21ª sessão). Nas turmas de controlo foi desenvolvido um programa de *Origami* (expressão plástica), neutro relativamente às competências em aquisição no programa em estudo.

Cada sessão teve a duração de 45 a 60 minutos, e foi inserida no currículo escolar de alunos do 4º ano, durante um ano lectivo, tendo sido dinamizada por uma psicóloga, com o apoio de uma estagiária de psicologia, na presença do professor da turma.

A avaliação de eficácia do programa “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008) pretendeu avaliar de que forma este programa SEL, sendo implementado semanalmente ao longo de um ano lectivo, conduz a:

(...) melhorias nas competências sócio-emocionais; melhorias no ajustamento psicológico (i.e., redução nos problemas internalizantes e externalizantes); melhorias mais acentuadas nas crianças com baixas competências sócio-

emocionais e ajustamento psicológico; melhorias independentes do género e estatuto sócio-demográfico das crianças (Raimundo, Marques Pinto & Lima, 2010).

O presente trabalho pretende dar um contributo para a avaliação formativa e de processo deste programa, tendo para tal adoptado a metodologia que se descreve no capítulo seguinte.

Capítulo 2. Metodologia

2.1. Amostra

Tendo em conta que este trabalho consiste numa análise documental, a minha amostra são duzentos e trinta e um registos escritos, relativos à implementação de vinte e uma sessões do programa “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008) em onze turmas.

2.2. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada previamente à elaboração deste trabalho pela autora do programa mediante o registo de “incidentes críticos negativos”.

Este estudo consistiu na análise de conteúdo das descrições das sessões de implementação do programa “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008). Sendo que o *corpus* em análise consiste num conjunto de documentos escritos, considerou-se que a metodologia mais indicada consistia na técnica de análise de conteúdo.

A técnica de análise de conteúdo remonta às duas Guerras Mundiais, tendo sido utilizada na 1ª Grande Guerra como meio de análise da propaganda política e na 2ª Grande Guerra, como forma de análise de jornais, com o objectivo de identificar indícios de referências nazis nos meios de comunicação norte-americanos. (Amado, 2000)

De acordo com Fernández - Ballesteros (1996), a análise de conteúdo é uma técnica de análise de informação previamente recolhida, que deve ser utilizada não só quando se realizam entrevistas abertas, mas também com grupos de discussão, informações provenientes de indicadores sociais, observações participantes e, de uma forma geral, com todos os procedimentos de recolha de informação que utilizam como

dados de investigação a avaliação do discurso de um indivíduo ou grupo de indivíduos, assim como o contexto em que o mesmo se produz.

Amado (2000) descreve a análise de conteúdo como sendo uma técnica que categoriza o “conteúdo manifesto” dos mais variados tipos de documentação (texto, imagem, filme) de uma forma rigorosa e objectiva, permitindo representar os conteúdos das mensagens.

Bardin (1997, p. 117) define esta técnica como sendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”.

Tendo em conta a utilidade/ relevo da utilização desta técnica, o procedimento de análise de conteúdo adoptado consistiu em:

Leitura preliminar das descrições de todas as sessões de implementação do programa, mais especificamente, dos incidentes críticos negativos (são considerados incidentes críticos negativos todas as situações que remetem para os alunos e que prejudicam o normal desenrolar das actividades previstas ao construir o programa) e registo de linhas orientadoras do processo de codificação (Bardin, 1977; Estrela, 1990).

Identificação das regras de codificação

Codificação aberta

No intuito de procurar reduzir a informação, procedeu-se à fragmentação dos registos em unidades de significado e à classificação destas últimas consoante os códigos categoriais (Bardin, 1977). Através deste processo de organização dos dados,

foram sendo criadas várias categorias, que se foram definindo e exemplificando com excertos dos mesmos registos.

Codificação por eixos

De seguida, procedeu-se a uma nova tentativa de codificação, partindo do sistema categorial anteriormente definido. Este sistema foi sendo adaptado progressivamente consoante a fusão/redefinição e emergência de novas categorias (Marcelo, 1992; Miles & Huberman, 1994; Newman, 1997), mantendo-se flexível, permitindo uma adaptação sucessiva ao conteúdo dos registos, que foram analisados transversalmente.

Codificação selectiva

Após a determinação das categorias e procedendo a uma amostragem dos registos codificados, procurou-se verificar a consistência interna do processo de codificação (Marcelo, 1992; Miles & Huberman, 1994; Newman, 1997). Para tal, o texto codificado foi comparado com nova codificação “cega”, realizada pelo mesmo codificador, com o objectivo de garantir a “consistência intra-observador”; De seguida, procedeu-se à comparação com uma codificação independente elaborada por outro codificador, no intuito de assegurar também a sua “consistência inter-observador”. Nas situações em que houve discrepância entre duas codificações, discutiram-se argumentos e procurou-se encontrar um consenso, de forma a alcançar um sistema categorial mais preciso e ajustado à globalidade dos registos analisados.

Codificação final

Por fim, procedeu-se novamente à codificação do conteúdo integral dos registos de incidentes críticos negativos, no intuito de ajustar as codificações prévias ao sistema

categorial final, que foi sendo sucessivamente ajustado (Marcelo, 1992; Miles & Huberman, 1994).

Tal como seria de esperar, este processo de análise de conteúdo evoluiu de forma cíclica e interactiva (Miles & Huberman, 1994) e respeitou uma série de regras essenciais, nomeadamente de objectividade, coerência, homogeneidade, exaustividade e exclusão mútua (Bardin, 1977).

O “novo” sistema de categorias permitiu a construção da *Checklist* apresentada no capítulo 4.

Capítulo 3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta secção são apresentados os resultados do estudo, de forma a analisar as questões de investigação inicialmente formuladas.

Das fases descritas no capítulo anterior resultou o sistema de categorias apresentado de seguida, que permite reunir e apresentar os dados, resultando uma visão holística das características do documento que serviu de base para esta análise.

Categoria 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas

O aluno não consegue realizar de forma adequada as tarefas propostas

1.1. Dificuldades de compreensão oral e de leitura

O aluno não consegue realizar de forma adequada as tarefas propostas por apresentar dificuldades de compreensão oral e de leitura

1.2. Dificuldades de expressão oral e escrita

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades de expressão oral e escrita

1.3. Dificuldades de atenção/concentração

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades de atenção/concentração

1.4. Dificuldades de auto-controlo comportamental

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades especificadas de auto-controlo comportamental

1.5. Dificuldades de natureza sócio-emocional gerais

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades de natureza sócio-emocional gerais

1.6. Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas

1.7. Dificuldades em completar as actividades dentro do tempo estipulado

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades em completar as actividades dentro do tempo estipulado

1.8. Cansaço

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas pelo facto de estar cansado

1.9. Dificuldades não especificadas

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades não especificadas

Categoria 2- Não participação nas tarefas propostas

O aluno não participa na sessão

2.1. O encarregado de educação não permite

O aluno não participa na sessão uma vez que o encarregado de educação não permite

2.2. O aluno não comparece na sessão

O aluno não participa na sessão uma vez que não comparece na mesma

2.3. Falta de oportunidade (excesso de alunos)

O aluno não participa na sessão por falta de oportunidade (excesso de alunos)

2.4. Recusa-se a participar

O aluno não participa na sessão porque se recusa a participar

2.5. Está doente

O aluno não participa na sessão porque está doente

2.6. Por ordem da professora/da psicóloga

O aluno não participa na sessão porque a professora/psicóloga não o permitem

2.7. Timidez

O aluno não participa na sessão por timidez

2.8. Sem especificar motivo

O aluno não participa na sessão sem especificar o motivo

Categoria 3- Não participação em parte da sessão

O aluno não participa em parte da sessão

3.1. Abandona a sessão

O aluno não participa em parte da sessão porque a abandona

3.2. Chega atrasado

O aluno não participa em parte da sessão porque chega atrasado

3.3. Por ordem da professora/ da psicóloga

O aluno não participa em parte da sessão por ordem da professora/da psicóloga

3.4. Amua

O aluno não participa em parte da sessão porque amua

3.5. Recusa-se

O aluno não participa em parte da sessão porque se recusa

3.6. Sem especificar o motivo

O aluno não participa em parte da sessão sem especificar o motivo

Categoria 4- Falta de regras

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras

4.1. Interrompe os colegas/ a psicóloga

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao interromper os colegas/a psicóloga

4.2. Participa em excesso, não deixando que os colegas participem

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao participar em excesso, não deixando que os colegas participem

4.3. Intervenções extemporâneas

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras, ao intervir extemporaneamente

4.4. Faz rir os colegas

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao fazer rir os colegas

4.5. Responde ao acaso

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao responder ao acaso

4.6. Copia

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao copiar

4.7. Conversa

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao conversar

4.8. Faz barulho

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao fazer barulho

4.9. Ri-se

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao se rir

4.10. Realiza outra actividade em simultâneo (por exemplo, brincar, desenhar)

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao realizar outra actividade em simultâneo

4.11. Problemas de comportamento não especificados

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao adotar um comportamento não especificado com relação a uma regra em particular ou a um ideal normativo

Categoria 5- Agressividade

O aluno adota atitudes agressivas

5.1. Manifesta desagrado

O aluno adota atitudes agressivas ao manifestar desagrado

5.2. Goza com os colegas

O aluno adota atitudes agressivas ao gozar com os colegas

5.3. Ri-se da opinião dos colegas

O aluno adota atitudes agressivas ao rir da opinião dos colegas

5.4. Comenta publicamente a vida privada de um colega

O aluno adota atitudes agressivas ao comentar publicamente a vida privada de um colega

5.5. Manifesta dificuldade em lidar com a frustração

O aluno adota atitudes agressivas ao manifestar dificuldade em lidar com a frustração

5.6. Agride fisicamente um colega

O aluno adota atitudes agressivas ao agredir fisicamente um colega

5.7. Manda calar um colega

O aluno adota atitudes agressivas ao mandar calar um colega

5.8. Agressão verbal

O aluno adota atitudes agressivas ao agredir verbalmente um colega

5.9. Goza/desrespeita a psicóloga

O aluno adota atitudes agressivas ao gozar/desrespeitar a psicóloga

5.10. Provoca um colega

O aluno adopta atitudes agressivas ao provocar um colega

5.11. Exclui um colega

O aluno adopta atitudes agressivas ao excluir um colega

A análise de frequência das categorias de incidentes críticos negativos observada em cada um das sessões do programa é apresentada nas tabelas seguintes:

Tabela 1:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 1

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	1	3.1	1	4.1	3	5.1	0	
1.2	1	2.2	0	3.2	0	4.2	2	5.2	2	
1.3	4	2.3	0	3.3	1	4.3	3	5.3	1	
1.4	4	2.4	0	3.4	0	4.4	1	5.4	1	
1.5	0	2.5	0	3.5	1	4.5	0	5.5	1	
1.6	0	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	1	
1.7	5	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	1	2.8	0			4.8	0	5.8	1	
1.9	8					4.9	0	5.9	0	
						4.10	1	5.10	0	
						4.11	2	5.11	0	
Sub-total	23		0		3		12		7	45

Pela leitura da Tabela 1 constata-se que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 1 são a Categoria 1- Dificuldade em cumprir com as tarefas propostas, a 4- Falta de regras e a 5- Agressividade, sendo que: relativamente à Categoria 1, as Subcategorias mais frequentes são a 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, a 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental, a 1.7- Dificuldades em completar as tarefas dentro do tempo estipulado e a 1.9- Dificuldades não especificadas; no que diz respeito à Categoria 4, as Subcategorias mais frequentes são a 4.1- Interrompe os colegas/a psicóloga e a 4.3- Intervenções extemporâneas; em relação à Categoria 5, a Subcategoria mais frequente é a 5.2- Goza com os colegas.

Tabela 2:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 2

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	6	2.1	1	3.1	2	4.1	0	5.1	0	
1.2	0	2.2	7	3.2	3	4.2	0	5.2	0	
1.3	4	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	1	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	0	2.5	0	3.5	1	4.5	1	5.5	0	
1.6	0	2.6	11	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	0			4.8	1	5.8	0	
1.9	11					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	3	5.11	0	
Sub-total	22		19		6		5		0	52

Através da leitura da Tabela 2, verifica-se que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos que surgiram com maior frequência na sessão 2 foram a Categoria 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e 2- Não participação nas tarefas propostas. No que diz respeito à Categoria 1, sobressaem as Subcategorias 1.1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas, 1.3- Dificuldades de atenção/concentração e 1.9- Dificuldades não especificadas. Relativamente a Categoria 2, destaca-se a Subcategoria 2.2- O aluno não comparece na sessão e a Subcategoria 2.6- Por ordem da professora/da psicóloga.

Tabela 3:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 3

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	1	3.1	0	4.1	0	5.1	0	
1.2	0	2.2	4	3.2	1	4.2	1	5.2	0	
1.3	4	2.3	1	3.3	1	4.3	0	5.3	0	
1.4	8	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	0	2.5	0	3.5	1	4.5	0	5.5	0	
1.6	1	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	0			4.8	1	5.8	0	
1.9	10					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	1	
						4.11	3	5.11	0	
Sub- total	23		6		3		5		1	38

A leitura da tabela 3 permite-nos observar que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes são a 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas, a 2- Não participação nas tarefas propostas e a 4- Falta de regras. Relativamente à Categoria 1, destacam-se as Subcategorias 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental e 1.9- Dificuldades não especificadas. Quanto à Categoria 2, sobressai a Subcategoria 2.2- O aluno não comparece na sessão. No que diz respeito à Categoria 4, a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados foi a mais contabilizada.

Tabela 4:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 4

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	1	4.1	1	5.1	2	
1.2	0	2.2	0	3.2	0	4.2	1	5.2	1	
1.3	5	2.3	0	3.3	1	4.3	0	5.3	0	
1.4	8	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	1	2.5	0	3.5	1	4.5	0	5.5	1	
1.6	6	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	1	
1.8	1	2.8	0			4.8	1	5.8	0	
1.9	10					4.9	0	5.9	0	
						4.10	1	5.10	0	
						4.11	5	5.11	0	
Sub- total	31		0		3		9		5	48

Esta tabela permite-nos verificar que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 4 foram a 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas, a 4- Falta de regras e a 5- Agressividade. Relativamente à Categoria 1, destacam-se as Subcategorias 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental, 1.6- Dificuldade de natureza sócio emocional no contexto das actividades propostas e 1.9- Dificuldades não especificadas. No que respeita à Categoria 4, destaca-se a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados, e em relação à Categoria 5, sobressai a Subcategoria 5.1- Manifesta desagrado.

Tabela 5:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 5

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	1	5.1	0	
1.2	0	2.2	0	3.2	1	4.2	0	5.2	1	
1.3	4	2.3	0	3.3	2	4.3	0	5.3	0	
1.4	3	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	1	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	7	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	1	2.8	0			4.8	0	5.8	0	
1.9	1					4.9	0	5.9	1	
						4.10	2	5.10	1	
						4.11	4	5.11	0	
Sub-total	17		0		3		7		3	30

Através da leitura desta tabela constata-se que na sessão 5, os Incidentes Críticos Negativos mais frequentes correspondem às Categorias 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e 4- Falta de regras. No que remete para a Categoria 1, as Subcategorias mais frequentes são a 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental e a 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Relativamente à Categoria 4, sobressaem as Subcategorias 4.10- Realiza outra actividade em simultâneo e 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 6:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 6

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	1	2.1	0	3.1	0	4.1	0	5.1	0	
1.2	2	2.2	0	3.2	2	4.2	0	5.2	0	
1.3	2	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	2	2.4	2	3.4	0	4.4	1	5.4	0	
1.5	2	2.5	0	3.5	1	4.5	0	5.5	0	
1.6	9	2.6	1	3.6	0	4.6	1	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	1	5.7	0	
1.8	1	2.8	0			4.8	1	5.8	3	
1.9	0					4.9	0	5.9	2	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	2	5.11	3	
Sub- total	19		3		3		6		8	39

Pela leitura da tabela entende-se que na sessão 6, as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes foram a 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas, a 4- Falta de regras e a 5- Agressividade. No que diz respeito à Categoria 1, destaca-se a Subcategoria 1.6- Dificuldade de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Relativamente à Categoria 4, sobressai a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados e no que remete para a Categoria 5, são mais frequentes as Subcategorias 5.8- Agressão verbal e 5.11- Exclui um colega.

Tabela 7:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 7

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	1	4.1	1	5.1	3	
1.2	0	2.2	1	3.2	1	4.2	0	5.2	1	
1.3	4	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	4	2.4	0	3.4	1	4.4	0	5.4	0	
1.5	0	2.5	1	3.5	1	4.5	0	5.5	0	
1.6	10	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	1	5.7	0	
1.8	0	2.8	0			4.8	1	5.8	1	
1.9	0					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	1	
						4.11	6	5.11	2	
Sub- total	18		2		4		9		8	41

Após leitura da tabela, verifica-se que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais contabilizadas na sessão 7 foram a 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas, a 4- Falta de regras e a 5- Agressividade. Na Categoria 1, as Subcategorias mais frequentes foram a 1.3- Dificuldade de atenção/concentração, a 1.4- Dificuldade de auto-controlo comportamental e a 1.6- Dificuldade de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Na Categoria 4, a Subcategoria que se destaca é a 4.11- Problemas de comportamento não especificados. Na Categoria 5, as Subcategorias contabilizadas mais vezes foram a 5.1- Manifesta desagrado e a 5.11- Exclui um colega.

Tabela 8:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 8

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	4	2.1	0	3.1	0	4.1	1	5.1	0	
1.2	1	2.2	0	3.2	0	4.2	0	5.2	0	
1.3	1	2.3	0	3.3	1	4.3	0	5.3	0	
1.4	1	2.4	0	3.4	0	4.4	1	5.4	0	
1.5	1	2.5	1	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	1	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	2	5.7	0	
1.8	1	2.8	0			4.8	2	5.8	1	
1.9	5					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	5	5.11	0	
Sub-total	15		1		1		11		1	29

Através da leitura da tabela entende-se que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 8 foram a Categoria 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e a Categoria 4- Falta de regras. No que diz respeito à Categoria 1, as Subcategorias mais vezes contabilizadas foram a 1.1- Dificuldades de compreensão oral e de leitura e a 1.9- Dificuldades não especificadas. Já na Categoria 4, identificou-se em maior número a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 9:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 9

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	1	4.1	0	5.1	0	
1.2	1	2.2	0	3.2	0	4.2	0	5.2	1	
1.3	2	2.3	0	3.3	1	4.3	0	5.3	0	
1.4	1	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	2	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	2	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	1			4.8	0	5.8	0	
1.9	5					4.9	1	5.9	0	
						4.10	1	5.10	0	
						4.11	4	5.11	1	
Sub- total	13		1		2		6		2	24

A leitura da tabela permite-nos observar que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 9 foram a Categoria 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e a Categoria 4- Falta de regras. Na Categoria 1, destaca-se a Subcategoria 1.9- Dificuldades não especificadas. Na Categoria 4, sobressai a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 10:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 10

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	2	2.1	0	3.1	0	4.1	2	5.1	1	
1.2	2	2.2	2	3.2	0	4.2	1	5.2	0	
1.3	1	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	4	2.4	1	3.4	0	4.4	3	5.4	0	
1.5	4	2.5	0	3.5	1	4.5	0	5.5	0	
1.6	7	2.6	1	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	1	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	1			4.8	5	5.8	0	
1.9	0					4.9	0	5.9	1	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	5	5.11	1	
Sub-total	21		5		1		16		3	46

Através da tabela podemos verificar que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais vezes observadas durante a sessão 10 foram a Categoria 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e a Categoria 4- Falta de Regras. Na Categoria 1, sobressaem as Subcategorias 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental, 1.5- Dificuldades de natureza sócio-emocionais gerais e 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Relativamente à Categoria 4, destacam-se a Subcategoria 4.8- Faz barulho e 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 11:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 11

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	3	5.1	0	
1.2	0	2.2	0	3.2	0	4.2	2	5.2	0	
1.3	1	2.3	0	3.3	0	4.3	2	5.3	0	
1.4	3	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	0	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	5	2.6	0	3.6	1	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	6			4.8	0	5.8	2	
1.9	1					4.9	0	5.9	1	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	4	5.11	1	
Sub- total	10		6		1		11		4	32

A leitura da tabela permite verificar que os Incidentes Críticos Negativos observados com maior frequência durante a sessão 11 se incluem nas Categorias 1- Dificuldades em cumprir as tarefas propostas e 4- Falta de regras. No que respeita à Categoria 1, destacam-se as Subcategorias 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental e 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Relativamente à Categoria 4, foram observadas em maior número as Subcategorias 4.1- Interrompe os colegas/a psicóloga e 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 12:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 12

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	1	5.1	0	
1.2	0	2.2	0	3.2	1	4.2	0	5.2	1	
1.3	5	2.3	0	3.3	2	4.3	2	5.3	1	
1.4	3	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	1	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	3	2.6	1	3.6	0	4.6	0	5.6	1	
1.7	0	2.7	0			4.7	2	5.7	0	
1.8	0	2.8	6			4.8	1	5.8	0	
1.9	2					4.9	0	5.9	1	
						4.10	0	5.10	1	
						4.11	2	5.11	0	
Sub-total	14		7		3		8		5	37

A leitura da tabela permite observar que Categorias de Incidentes Críticos Negativos observados com maior frequência foram as Categorias 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas, 2- Não participação nas tarefas propostas e 4- Falta de regras. Na Categoria 1, destacam-se as Subcategorias 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental e 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Relativamente à Categoria 2, sobressai a Subcategoria 2.8- Sem especificar motivo. No que diz respeito à Categoria 4, as Subcategorias mais frequentes foram a 4.3- Intervenções extemporâneas, a 4.7- Conversa e a 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 13:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 13

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	2	5.1	1	
1.2	0	2.2	1	3.2	0	4.2	0	5.2	0	
1.3	3	2.3	0	3.3	2	4.3	0	5.3	0	
1.4	4	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	0	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	1	
1.6	8	2.6	1	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	2	2.7	0			4.7	4	5.7	0	
1.8	0	2.8	3			4.8	1	5.8	0	
1.9	1					4.9	0	5.9	0	
						4.10	3	5.10	0	
						4.11	6	5.11	0	
Sub-total	18		5		2		16		2	43

Através da leitura da tabela, observa-se que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos que ocorreram mais frequentemente na sessão 13 foram as Categorias 1- Dificuldade em cumprir com as tarefas propostas e 4- Falta de regras. Na Categoria 1, surgiram com maior frequência as Subcategorias 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, 1.4 – Dificuldades de auto-controlo comportamental e 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Na Categoria 4, foram mais frequentes as Subcategorias 4.7- Conversa, 4.10- Realiza outra actividade em simultâneo (por exemplo, brincar, desenhar) e 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 14:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 14

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	1	5.1	0	
1.2	0	2.2	2	3.2	0	4.2	0	5.2	0	
1.3	2	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	3	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	2	2.5	0	3.5	2	4.5	0	5.5	0	
1.6	5	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	1			4.8	1	5.8	1	
1.9	1					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	5	5.11	0	
Sub- total	13		3		2		7		1	26

Através da leitura da tabela é possível verificar que na sessão 14 as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes foram a 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e a 4- Falta de regras. Em relação à Categoria 1, as Subcategorias que se destacam são a 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental e a 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. No que se refere à Categoria 4, sobressai a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 15:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 15

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	0	5.1	0	
1.2	0	2.2	0	3.2	0	4.2	0	5.2	1	
1.3	3	2.3	3	3.3	3	4.3	0	5.3	0	
1.4	1	2.4	1	3.4	1	4.4	0	5.4	0	
1.5	2	2.5	2	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	5	2.6	5	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	1	2.7	1			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	0			4.8	1	5.8	2	
1.9	3					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	5	5.11	0	
Sub-total	15		12		4		6		3	40

Esta tabela permite observar que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos que surgiram na sessão 15 com maior frequência foram as Categorias 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e 2- Não participação nas tarefas propostas. Quanto à Categoria 1, destacam-se as Subcategorias 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas e 1.9- Dificuldades não especificadas. Relativamente à Categoria 2, destacam-se as Subcategorias 2.3- Falta de oportunidade e 2.6- Por ordem da professora/psicóloga.

Tabela 16:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 16

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	5	2.1	0	3.1	0	4.1	1	5.1	0	
1.2	0	2.2	0	3.2	0	4.2	0	5.2	0	
1.3	1	2.3	0	3.3	0	4.3	1	5.3	0	
1.4	1	2.4	0	3.4	1	4.4	2	5.4	0	
1.5	1	2.5	0	3.5	3	4.5	0	5.5	0	
1.6	6	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	1			4.8	1	5.8	0	
1.9	0					4.9	0	5.9	0	
						4.10	1	5.10	0	
						4.11	7	5.11	4	
Sub-total	14		1		4		13		4	36

A leitura da tabela permite observar que os Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 16 correspondem às Categorias 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e 4- Falta de regras. No que diz respeito à Categoria 1, são mais frequentes as Subcategorias 1.1- Dificuldades de compreensão oral e de leitura e 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Quanto à Categoria 4, destaca-se a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 17:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 17

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	1	2.1	0	3.1	0	4.1	1	5.1	0	
1.2	0	2.2	0	3.2	0	4.2	0	5.2	0	
1.3	3	2.3	0	3.3	1	4.3	1	5.3	0	
1.4	1	2.4	0	3.4	0	4.4	1	5.4	0	
1.5	1	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	1	
1.6	8	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	2	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	2	2.8	3			4.8	0	5.8	2	
1.9	4					4.9	1	5.9	2	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	5	5.11	0	
Sub-total	22		3		1		9		5	40

Esta tabela permite observar que os Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 17 remetem para as Categorias 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas, 4- Falta de regras e 5- Agressividade. Na Categoria 1, sobressaem as Subcategorias 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas e 1.9- Dificuldades não especificadas. Na Categoria 4 destaca-se a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados. Na Categoria 5, sobressaem as Subcategorias 5.8- Agressão verbal e 5.9- Goza/desrespeita a psicóloga.

Tabela 18:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 18

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	0	5.1	0	
1.2	0	2.2	0	3.2	0	4.2	0	5.2	0	
1.3	3	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	3	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	1	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	6	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	1	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	0			4.8	0	5.8	0	
1.9	0					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	6	5.11	0	
Sub- total	23		0		0		6		0	29

Através da tabela é possível ler-se que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 18 são a Categoria 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e a Categoria 4- Falta de regras. Na Categoria 1, destacam-se as Subcategorias 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, 1.4- Dificuldades de autocontrolo comportamental e 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas. Na Categoria 4, a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados é a que aparece com maior frequência.

Tabela 19:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 19

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	1	5.1	0	
1.2	1	2.2	0	3.2	0	4.2	1	5.2	0	
1.3	3	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	1	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	1	2.5	0	3.5	1	4.5	0	5.5	0	
1.6	2	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	5	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	2			4.8	1	5.8	1	
1.9	1					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	1	
						4.11	3	5.11	1	
Sub-total	23		2		1		6		3	45

Através da tabela verifica-se que na sessão 19, os Incidentes Críticos Negativos mais frequentes correspondem às Categorias 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e 4- Falta de regras. Na Categoria 1, as Subcategorias que ocorreram com maior frequência foram a 1.3- Dificuldades de atenção/concentração e a 1.7- Dificuldades em completar as actividades dentro do tempo estipulado. Na Categoria 4, foi mais frequente a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Tabela 20:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 20

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	2	2.1	0	3.1	1	4.1	1	5.1	0	
1.2	0	2.2	5	3.2	0	4.2	1	5.2	0	
1.3	1	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	0	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	0	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	0	2.6	0	3.6	1	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	0			4.8	0	5.8	0	
1.9	0					4.9	1	5.9	0	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	2	5.11	0	
Sub- total	23		5		2		5		0	45

A leitura da tabela permite observar que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 20 foram a Categoria 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas (Subcategoria 1.1- Dificuldades de compreensão oral e de leitura), a Categoria 2 (Subcategoria 2.2- O aluno não comparece na sessão) e a Categoria 4 (Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados).

Tabela 21:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 21

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	1	2.1	0	3.1	0	4.1	0	5.1	2	
1.2	0	2.2	5	3.2	1	4.2	0	5.2	0	
1.3	2	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	0	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	0	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	0	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	1	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	1	2.8	0			4.8	0	5.8	0	
1.9	1					4.9	1	5.9	0	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	2	5.11	0	
Sub- total	6		5		1		3		2	17

Através da leitura da tabela constata-se que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes na sessão 21 foram as Categorias 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e 2- Não participação nas tarefas propostas. Quanto à Categoria 1, sobressai a Subcategoria 1.3- Dificuldades de atenção/concentração. Em relação à Categoria 2, a Subcategoria mais frequente é a 2.2- O aluno não comparece na sessão.

Tabela 22:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados na Sessão 22

Categ. 1	Freq. absoluta	Categ. 2	Freq. absoluta	Categ. 3	Freq. absoluta	Categ. 4	Freq. absoluta	Categ. 5	Freq. absoluta	Total
1.1	0	2.1	0	3.1	0	4.1	0	5.1	0	
1.2	0	2.2	0	3.2	0	4.2	0	5.2	0	
1.3	0	2.3	0	3.3	0	4.3	0	5.3	0	
1.4	0	2.4	0	3.4	0	4.4	0	5.4	0	
1.5	0	2.5	0	3.5	0	4.5	0	5.5	0	
1.6	0	2.6	0	3.6	0	4.6	0	5.6	0	
1.7	0	2.7	0			4.7	0	5.7	0	
1.8	0	2.8	0			4.8	0	5.8	0	
1.9	0					4.9	0	5.9	0	
						4.10	0	5.10	0	
						4.11	0	5.11	0	
Sub- total	0		0		0		0		0	0

A partir da tabela entende-se que na sessão 22 não se registaram quaisquer Incidentes Críticos Negativos.

Tabela 23:

Frequência Absoluta das Categorias de Incidentes Críticos Negativos Observados em cada Sessão

	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5	Total
Sessão 1	23	0	3	12	7	45
Sessão 2	22	19	6	5	0	52
Sessão 3	23	6	3	5	1	38
Sessão 4	31	0	3	9	5	48
Sessão 5	17	0	3	7	3	30
Sessão 6	19	3	3	6	8	39
Sessão 7	18	2	4	9	8	41
Sessão 8	15	1	1	11	1	29
Sessão 9	13	1	2	6	2	24
Sessão 10	21	5	1	16	3	46
Sessão 11	10	6	1	11	4	32
Sessão 12	14	7	3	8	5	37
Sessão 13	18	5	2	16	2	43
Sessão 14	13	3	2	7	1	26
Sessão 15	15	12	4	6	3	40
Sessão 16	14	1	4	13	4	36
Sessão 17	22	3	1	9	5	40
Sessão 18	23	0	0	6	0	29
Sessão 19	23	2	1	6	3	35
Sessão 20	23	5	2	5	0	35
Sessão 21	6	5	1	3	2	17
Sessão 22	0	0	0	0	0	0
Total	383	86	50	176	67	762

A tabela 23 permite verificar que as Categorias de Incidentes Críticos Negativos mais frequentes ao longo de todo o programa são as Categorias 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas e 4- Falta de regras, seguidas das Categorias 2- Não participação nas tarefas propostas, 5- Agressividade e por fim a Categoria 3- Não participação em parte da sessão.

É também possível observar que as sessões em que se registaram mais Incidentes Críticos Negativos foram as Sessões 2 (Pré-Teste - parte 1), 4 (Jogo dos Sentimentos/Emoções) e 10 (*Talk-Show* Televisivo “Ninguém é tão mau como o pintam”).

Tabela 24:

Frequência Absoluta das Subcategorias da Categoria 1 de Incidentes Críticos Negativos Observados em cada Sessão

		Sessões																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Total	
Subcategorias	1.1	0	6	0	0	0	1	0	4	0	2	0	0	0	0	0	5	1	0	0	2	1	0	22	
	1.2	1	0	0	0	0	2	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	8	
	1.3	4	4	4	5	4	2	4	1	2	1	1	5	3	2	3	1	3	3	3	1	2	0	58	
	1.4	4	1	8	8	3	2	4	1	1	4	3	3	4	3	1	1	1	1	3	1	0	0	0	56
	1.5	0	0	0	1	1	2	0	1	2	4	0	1	0	2	2	1	1	1	1	0	0	0	20	
	1.6	0	0	1	6	7	9	10	1	2	7	5	3	8	5	5	6	8	6	2	0	0	0	91	
	1.7	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	2	1	5	0	1	0	18	
	1.8	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	8	
	1.9	8	11	10	10	1	0	0	5	5	0	1	2	1	1	3	0	4	0	1	0	1	0	64	

Através da tabela 24 é possível verificar que, no que respeita à Categoria 1- Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas, as subcategorias mais contabilizadas ao longo de todo o programa são a 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, a 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental, a 1.6- Dificuldades de natureza sócio-

emocional no contexto das actividades propostas e a 1.9- Dificuldades não especificadas.

Uma vez apresentados os principais resultados obtidos neste estudo, passa-se agora à discussão tendo por base as questões inicialmente formuladas:

- Que tipo de incidentes críticos negativos ocorrem durante a implementação do programa de promoção de competências sócio-emocionais “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008)?

- Quais os incidentes críticos negativos mais frequentes em cada sessão?

- Quais as sessões em que ocorrem mais incidentes críticos negativos?

No que diz respeito ao tipo de incidentes críticos negativos observados foram identificadas, como se referiu, 5 categorias mais frequentes (1- Dificuldade em cumprir com as tarefas propostas; 2- Não participação nas tarefas propostas; 3- Não participação em parte da sessão; 4- Falta de regras; 5- Agressividade), cada qual composta por várias subcategorias, totalizando 45 tipos de incidentes críticos negativos.

O processo de análise de conteúdo realizado ao longo deste estudo permitiu, para além da identificação destas categorias, calcular a sua frequência, possibilitando desta forma, destacar as categorias de incidentes críticos negativos mais frequentes em cada sessão, assim como as sessões em que ocorreram mais incidentes críticos negativos (ver Tabela nº23).

De uma forma geral, as categorias de incidentes críticos negativos mais frequentes são a 1- Dificuldade em cumprir com as tarefas propostas (frequência absoluta = 383) e a 4- Falta de regras (frequência absoluta = 176), seguidas da 2- Não participação nas tarefas propostas (frequência absoluta = 86), 5- Agressividade (frequência absoluta = 67), e por fim, a 3- Não participação em parte da sessão (frequência absoluta = 50).

Relativamente à categoria 1, e fazendo uma análise transversal das sessões do programa (ver Tabela nº24) verifica-se que, de uma forma geral, as subcategorias mais contabilizadas são a 1.3- Dificuldades de atenção/concentração, a 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental, a 1.6- Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas e a 1.9- Dificuldades não especificadas.

Segundo Merrel e Gueldner (2010), as dificuldades apresentadas pelos jovens vão-se acumulando, sendo que umas conduzem a outras, provocando um “efeito dominó”, e exigindo destes que lutem constantemente para procurar ultrapassá-las. Estas dificuldades, raramente apenas transitórias, têm potencial para continuar ao longo da vida, especialmente se os jovens não receberem o apoio necessário. Os autores apresentam o exemplo de um aluno deprimido, que para além de evidenciar tristeza, pode apresentar muitos outros problemas, tais como falta de concentração, irritabilidade, conflitos interpessoais, isolamento social e baixo rendimento académico. (Merrel & Gueldner, 2010)

Desta forma, facilmente se entende a coexistência de diferentes categorias de dificuldades, assim como a influência que cada uma exerce sobre as outras, sem que se consiga facilmente distinguir qual a que está na origem, da que pode ser considerada consequência de outra. Surge então uma questão: Será que as dificuldades observadas na aplicação do programa resultam da própria falta de competências sócio-emocionais dos alunos? Ou serão as actividades em si, pelo seu conteúdo e/ou linguagem e/ou metodologia utilizada, que conduzem ao aparecimento de determinado tipo de dificuldades/incidentes críticos negativos?

Ainda relativamente à Categoria 1, e nomeadamente à Subcategoria 1.4- Dificuldades de auto-controlo comportamental, os autores Wilson, Gottfredson e Najaka (2001) verificaram a existência de vários efeitos positivos da aplicação de programas

SEL em contexto escolar, entre eles, o aumento do auto-controlo, seja em termos cognitivos como comportamentais. Aliás, segundo Zins e colaboradores (2004), o *self-management* é considerado um dos elementos chave do seu quadro conceptual no que se refere às SEL e consiste numa capacidade de auto-regulação interna, que abrange o controlo de impulsos, a gestão do stress, a auto-motivação, a disciplina pessoal e a capacidade de estabelecer objectivos e orientar as acções de forma a atingir esses objectivos.

Quanto à Categoria 4, sobressai a Subcategoria 4.11- Problemas de comportamento não especificados.

Merrel e Gueldner (2010) afirmam que, tendo feito parte de muitas intervenções SEL em contexto escolar, concluíram que estes programas decorrem com muito mais sucesso quando, paralelamente, é aplicado um sistema de gestão de comportamentos consistente. A implementação de programas SEL em escolas que aderiram ao *Positive Behavior Interventions and Supports* [PBIS] decorreu com menos problemas do que em escolas em que não existiam estes sistemas disciplinares. Da mesma forma que os sistemas PBIS parecem contribuir para uma melhor aprendizagem das SEL, o efeito recíproco também se verifica. (Merrel & Gueldner, 2010)

De acordo com a Tabela nº23, as sessões em que ocorreram mais incidentes críticos negativos foram as sessões 2, 4 e 10.

Relativamente à sessão 2, que consistiu na aplicação do Pré-Teste, ou seja no preenchimento de um conjunto de questionários por parte dos alunos, a elevada ocorrência de incidentes críticos negativos pode dever-se ao conteúdo do pré-teste nomeadamente à linguagem utilizada, e/ou à sua dimensão, e/ou ao tempo estipulado para o seu preenchimento, tendo em conta que nesta sessão, os incidentes críticos negativos mais frequentes se enquadram em maior número na Categoria 1 (*Uma vez*

mais nem todos os alunos tenham finalizado o pré-teste; Alguns alunos não conseguiram finalizar o pré-teste; Dificuldade em compreender alguns itens). Também se verificou um número considerável de incidentes críticos negativos da Categoria 2 (*Faltou um aluno; Tendo faltado um elemento*), aspecto este exterior à construção do programa em si.

Na sessão 4 foi realizado o Jogo dos Sentimentos/Emoções, actividade que para decorrer com sucesso exigia que os alunos soubessem trabalhar em equipa eficazmente, o que não tendo sido assegurado previamente, poderá ter estado na origem da ocorrência dos incidentes críticos negativos observados. Como exemplo, encontram-se os seguintes incidentes: *Dificuldade em manter a calma e em controlar o impulso de responder fora de tempo; Dificuldade em controlar o impulso de falar; Foi difícil manter a calma e a ordem*. Para além deste aspecto, também a própria falta de competências sócio-emocionais destes alunos parece ter estado na origem de parte das dificuldades exibidas nesta sessão (*Nem sempre conseguiram identificar correctamente as emoções; Ficou evidente alguma dificuldade em pensar sobre as emoções, assim como em controlá-las*).

A actividade desenvolvida na sessão 10 consistiu num *Talk-Show* Televisivo “Ninguém é tão mau como o pintam”, em que se esperava que os alunos defendessem as personagens que lhes eram atribuídas, personagens essas catalogadas como vilões, o que tendo em conta as idades dos alunos, pode ser demasiado complexo em termos cognitivos e até mesmo morais: *Dificuldade em pensar nas personagens más dos contos de fadas como tendo características bondosas ou qualidades; Dificuldade inicial de se descentrarem e encararem a face boa dos vilões dos contos de fadas; Tiveram mais dificuldade em encarnar a personagem e mostrar o seu lado bom*.

Se remetermos para os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, apenas no estádio das operações formais (dos 11/12 anos aos 15/16 anos), o adolescente

consegue pensar de forma hipotética-dedutiva (coloca hipóteses, formulando mentalmente todo o conjunto de explicações possíveis), formal e abstracta (é capaz de se desprender do real e raciocinar sem estar apoiado em factos, ou seja, não necessita de operacionalizar e movimentar toda a realidade para chegar a conclusões). Piaget considera que ingressando no período das operações formais os adolescentes se tornam capazes de construir os seus próprios juízos e raciocinar moralmente de forma autónoma (Sousa, 2006). De acordo com a teoria piagetiana, o tipo de moralidade atingido pelas crianças até aos 8/9 anos é a moralidade heterónoma, e apenas aos 10/11 anos a moral autónoma. Segundo Lourenço (2002), a moral heterónoma caracteriza-se pelo constrangimento, obediência e respeito unilateral, ou seja, a criança respeita a opinião do outro, submetendo-a a uma entidade superior. Pelo contrário, a moral autónoma caracteriza-se pela cooperação, respeito recíproco, perspectivismo e reversibilidade (Lourenço, 2002; Valente, 2006). De acordo com Duska e Whelan (1994), na fase heterónoma, as crianças aceitam tudo o que sentem e vêem, sem sentido crítico e sem capacidade para distinguir o real do fantástico. Não sentem a necessidade de justificar as próprias razões aos outros, de verificar a existência de contradições na sua lógica ou de reconhecer que o seu ponto de vista se encontra entre outros tantos possíveis (Duska & Whelan, 1994).

Tendo estes alunos uma idade média de 10 anos, idade que, de acordo com Piaget, corresponde ao estágio das operações concretas (anterior ao estágio das operações formais), e a uma moralidade heterónoma, poderá ser pertinente ponderar a necessidade de reformular esta sessão, no sentido de a reajustar à fase de desenvolvimento dos alunos.

De futuro, considera-se importante ter em conta estes aspectos e reflectir sobre a necessidade de proceder a algumas alterações/reajustamentos, designadamente nas

sessões referidas, no intuito de reduzir a ocorrência de incidentes críticos negativos na implementação do programa “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008), permitindo desta forma alcançar os objectivos propostos pelo programa com maior eficácia.

Sendo este programa de natureza preventiva, e tendo em conta a frequência dos incidentes críticos negativos verificada, poderia eventualmente ser também ponderada a implementação do mesmo programa desde idades mais precoces, uma vez que a própria falta de competências sócio-emocionais dos alunos com quem se trabalhou, poderá também justificar a maior frequência de determinados incidentes críticos negativos, como por exemplo os referentes à Categoria 4- Falta de regras. Um aspecto interessante verificado num estudo conduzido por Durlak e Wells (1997), foi que apesar de todos os jovens, independentemente da idade, terem beneficiado de ganhos significativos no que respeita à educação afectiva, os maiores ganhos foram verificados em crianças com idades iguais ou inferiores a 7 anos.

Capítulo 4. Conclusões

4.1. Implicações para a Prática Educacional

Para além da identificação dos principais incidentes críticos negativos ocorridos durante as sessões do programa “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008) e da sua análise e compreensão à luz da natureza do mesmo, seus objectivos, conteúdos, actividades e estratégias em geral e no âmbito de cada sessão realizada, outro contributo deste estudo consiste no facto de ter resultado na construção de um instrumento que contribuirá para futuras aplicações do “Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008), constituindo um meio auxiliar da avaliação formativa e de processo do mesmo.

O facto de representar de forma rigorosa e objectiva a informação analisada neste estudo, simplifica e contribui para, no futuro, aumentar a eficácia do processo de avaliação deste (e eventualmente de outros) programa (s) de promoção de competências sócio-emocionais.

Segue-se o instrumento que foi elaborado e aperfeiçoado ao longo deste estudo, denominado ‘*Checklist* de Incidentes Críticos Negativos Observados’.

Checklist de Incidentes Críticos Negativos Observados

Programa de Promoção de Competências Sócio-Emocionais

“Devagar se vai ao longe” (Raimundo, 2008)

Nº da Sessão:	Título:
Turma:	Professor(a):
Data:	Local de aplicação:
Observações:	
Nome do aplicador:	

Nas páginas que se seguem encontra 5 categorias de incidentes críticos negativos que poderão surgir na aplicação deste programa. A cada categoria correspondem as respectivas subcategorias. Em cada categoria/subcategoria encontra-se a definição que a torna exclusiva, assim como alguns exemplos de situações em que deverá ser seleccionada.

Deve procurar assinalar com um **X** todas e somente as categorias de incidentes críticos negativos observados no decorrer da sessão.

Categoria 1. Dificuldades em cumprir com as tarefas propostas

O aluno não consegue realizar de forma adequada as tarefas propostas

1.1. Dificuldades de compreensão oral e de leitura

O aluno não consegue realizar de forma adequada as tarefas propostas por apresentar dificuldades de compreensão oral e de leitura

Exemplos: *Dificuldade em compreender alguns itens; dificuldade em perceber o que tinham de fazer*

1.2. Dificuldades de expressão oral e escrita

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades de expressão oral e escrita

Exemplos: *Dificuldade em referir o seu nome; não conseguiu escrever nas folhas dos colegas*

1.3. Dificuldades de atenção/concentração

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades de atenção/concentração

Exemplos: *Dificuldade em manter os alunos atentos e concentrados; alguma desconcentração*

1.4. Dificuldades de auto-controlo comportamental

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades especificadas de auto-controlo comportamental

Exemplos: *Agitavam-se muito na cadeira; difícil estabilizar a turma*

1.5. Dificuldades de natureza sócio-emocional gerais

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades de natureza sócio-emocional gerais

Exemplos: *Mau perder; falta de auto-confiança*

1.6. Dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades de natureza sócio-emocional no contexto das actividades propostas

Exemplos: *Vergonha em representar emoções; dificuldade em identificar sentimentos*

1.7. Dificuldades em completar as actividades dentro do tempo estipulado

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades em completar as actividades dentro do tempo estipulado

Exemplos: *Dado não ter havido tempo para a realização da actividade; não foi possível realizar a actividade 3*

1.8. Cansaço

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas pelo facto de estar cansado

Exemplos: *Já se encontram mais cansados; face ao grau de cansaço*

1.9. Dificuldades não especificadas

O aluno não consegue realizar de forma adequada as actividades propostas por apresentar dificuldades não especificadas

Exemplos: *Com muita dificuldade; solicitaram mais a nossa ajuda*

Categoria 2. Não participação nas tarefas propostas

O aluno não participa na sessão

2.1. O encarregado de educação não permite

O aluno não participa na sessão uma vez que o encarregado de educação não permite

Exemplos: *Não ter autorização do encarregado de educação; cujo pai não autorizou a sua participação no programa*

2.2. O aluno não comparece na sessão

O aluno não participa na sessão uma vez que não comparece na mesma

Exemplos: *Faltou um aluno; reduzido número de alunos presentes na sessão*

2.3. Falta de oportunidade (excesso de alunos)

O aluno não participa na sessão por falta de oportunidade (excesso de alunos)

Exemplos: *Como se trata de um turma grande nem todos chegaram a participar*

2.4. Recusa-se a participar

O aluno não participa na sessão porque se recusa a participar

Exemplos: *Recusaram-se a participar na actividade*

2.5. Está doente

O aluno não participa na sessão porque está doente

Exemplos: *Não quis participar porque lhe doía a cabeça; houve uma aluna que adoeceu*

2.6. Por ordem da professora/da psicóloga

O aluno não participa na sessão porque a professora/psicóloga não o permitem

Exemplos: *A professora esteve ausente e levou consigo três alunos; tendo sido castigado sem ter participado no jogo*

2.7. Timidez

O aluno não participa na sessão por timidez

Exemplos: *Procurou-se estimular a participação de alguns elementos mais inibidos/tímidos, embora nem sempre com sucesso*

2.8. Sem especificar motivo

O aluno não participa na sessão sem especificar motivo

Exemplos: *Todos participaram à excepção do...; a...e a... estiveram muito caladas*

Categoria 3. Não participação em parte da sessão

O aluno não participa em parte sessão

3.1. Abandona a sessão

O aluno não participa em parte da sessão porque a abandona

Exemplos: *Para que uma aluna saísse mais cedo; foi para casa mais cedo*

3.2. Chega atrasado

O aluno não participa em parte da sessão porque chega atrasado

Exemplos: *Chegou apenas no final da sessão; por ter chegado muito atrasado*

3.3. Por ordem da professora/da psicóloga

O aluno não participa em parte da sessão por ordem da professora/da psicóloga

Exemplos: *Havendo necessidade de recorrer ao time-out em relação ao...; foi retirado da sala pela psicóloga*

3.4. Amua

O aluno não participa em parte da sessão porque amua

Exemplos: *Amuou; amuaram e não quiseram participar*

3.5. Recusa-se

O aluno não participa em parte da sessão porque se recusa

Exemplos: *Recusou-se a preencher o questionário; não quis representar nenhuma emoção*

3.6. Sem especificar o motivo

O aluno não participa em parte da sessão sem especificar o motivo

Exemplos: *Não esteve presente grande parte da sessão; apenas participou uma vez*

Categoria 4. Falta de regras

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras

4.1. Interrompe os colegas/a psicóloga

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao interromper os colegas/a psicóloga

Exemplos: *“Atropelando” por vezes alguns colegas; falar sem esperar pela vez*

4.2. Participa em excesso, não deixando que os colegas participem

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao participar em excesso, não deixando que os colegas participem

Exemplos: *Dificuldade em controlar o seu excesso de participação; excesso de entusiasmo...todos queriam falar*

4.3. Intervenções extemporâneas

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao intervir extemporaneamente

Exemplos: *Fazendo observações menos oportunas; davam exemplos mais disparatados às perguntas que lhes iam sendo feitas*

4.4. Faz rir os colegas

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao fazer rir os colegas

Exemplos: *Fazendo rir muito os colegas; “palhaçadas” que resolveu fazer*

4.5. Responde ao acaso

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao responder ao acaso

Exemplos: *Respondeu ao questionário nitidamente ao acaso*

4.6. Cópia

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao copiar

Exemplos: *A tendência foi copiarem-nos*

4.7. Conversa

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao conversar

Exemplos: *Revelou-se algo faladora; foi necessário pedir para eles estarem calados*

4.8. Faz barulho

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao fazer barulho

Exemplos: *Dificuldade em manter o silêncio; estiveram bastante barulhentos*

4.9. Ri-se

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao se rir

Exemplos: *Se riram muito; muita risada*

4.10. Realiza outra actividade em simultâneo (por exemplo, brincar, desenhar)

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras ao realizar outra actividade em simultâneo

Exemplos: *Passa grande parte das sessões a desenhar; prevaleceu o valor da diversão*

4.11. Problemas de comportamento não especificados

O aluno apresenta um comportamento que evidencia falta de regras sem especificar quais

Exemplos: *Comportamentos desadequados; nem sempre houve respeito pelas normas estabelecidas*

Categoria 5. Agressividade

O aluno adota atitudes agressivas

5.1. Manifesta desagrado

O aluno adota atitudes agressivas ao manifestar desagrado

Exemplos: *Referiu não ter gostado muito do jogo; contestaram o resultado e puseram em casa todo o jogo*

5.2. Goza com os colegas

O aluno adota atitudes agressivas ao gozar com os colegas

Exemplos: *Gozam com as opiniões de outros colegas; foram gozados por outro grupo*

5.3. Ri-se da opinião dos colegas

O aluno adota atitudes agressivas ao se rir da opinião dos colegas

Exemplos: *Alguns colegas riram-se; risos despropositados*

5.4. Comenta publicamente a vida privada de um colega

O aluno adota atitudes agressivas ao comentar publicamente a vida privada de um colega

Exemplos: *Quiseram falar sobre as dificuldades/problemas de um aluno em particular*

5.5. Manifesta dificuldade em lidar com a frustração

O aluno adota atitudes agressivas ao manifestar dificuldade em lidar com a frustração

Exemplos: *Frustrado por a professora não ter ouvido a resposta dele primeiro e atirou com o livro para cima da mesa; dificuldade em lidar com a frustração da perda*

5.6. Agrede fisicamente um colega

O aluno adota atitudes agressivas ao agredir fisicamente um colega

Exemplos: *Bater em colegas com garrafas de água; resultando numa agressão física*

5.7. Manda calar um colega

O aluno adota atitudes agressivas ao mandar calar um colega

Exemplos: *Mandou-o calar*

5.8. Agressão Verbal

O aluno adota atitudes agressivas ao agredir verbalmente um colega

Exemplos: *Mandar calar colegas e insultá-los verbalmente; começou por colocar comentários negativos ou maldosos*

5.9. Goza/desrespeita a psicóloga

O aluno adopta atitudes agressivas ao gozar/desrespeitar a psicóloga

Exemplos: *Gozar com o que a psicóloga ia dizendo; recusando-se a cumprimentar as psicólogas*

5.10. Provoca um colega

O aluno adopta atitudes agressivas ao provocar um colega

Exemplos: *Começaram a trocar provocações; a picarem-se um ao outro*

5.11. Exclui um colega

O aluno adopta atitudes agressivas ao excluir um colega

Exemplos: *Recusou-se a aceitar o elogio da ...; a... ficou um pouco mais excluída*

4.2. Limitações e Pistas para Estudos Futuros

Este estudo permitiu encontrar respostas às questões de investigação que surgiram da revisão de literatura realizada. Porém, há que ter em conta a existência de algumas das limitações.

Uma das limitações a mencionar, embora não decorrendo directamente do estudo realizado, uma vez que recai sobre a recolha de dados previamente feita pela aplicadora do programa, durante/após cada uma das sessões, pode condicionar os resultados apresentados. Efectivamente tendo essa recolha sido feita pela própria aplicadora do programa pode ter estado sujeita à interferência de vários factores, sejam eles a dispersão da atenção, o cansaço, o tempo que decorreu entre a sessão e o registo das ocorrências, a presença de elementos distractores, etc. Logo, há que salvaguardar a possibilidade de a percepção e registo de acontecimentos poder ter sido condicionada por factores contextuais ou pessoais como os referidos, e de em alguns dos registos realizados estarem omissos determinados aspectos que permitiriam, no momento da análise, tornar mais clara a definição do incidente crítico negativo observado.

Para além disso, e apesar das vantagens de um processo de avaliação externo, não contaminado pela perspectiva do autor/aplicador do programa, deve também considerar-se que a análise foi realizada por um investigador exterior à implementação do programa, que apenas teve conhecimento das ocorrências mediante registos escritos realizados pelo aplicador/observador. Assim, o facto de não ter observado o desenrolar das sessões poderá afectar a interpretação de determinadas notas de campo que ao serem analisadas por um investigador - participante poderiam ser categorizadas de diferente forma.

No que diz respeito à análise de dados, apesar de terem sido respeitadas todas as regras a ter em conta nas diferentes fases de codificação e nas várias revisões dos

resultados que se obtiveram, a persistência pelo rigor e objectividade não anulam a falta de treino e de experiência prévia com a presente técnica.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Botvin, G. J., Bauer, E., Filazzola, A., & Botvin, E.M. (1990). A cognitive-behavioral approach to Substance abuse prevention: A one-year follow-up. *Addictive Behavior*, 15, 47-63.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and Sound: An educational leader`s guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Retirado em 20 de Dezembro de 2010 de <http://www.casel.org>.
- Connell, D. B., Turner, R. R., & Manson, E. F. (1985). Summary of the findings of the School Health Education Evaluation: Health promotion effectiveness implementation, and costs. *Journal of School Health*, 55, 316-323.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193-221.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: Plenum.
- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, 5-18.

- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350.
- Durlak, J.A., & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*, 115–152.
- Duska, R., & Whelan, M. (1994). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: Um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Edições Loyola.
- Elias, M. J. (1991). In M. Colton, & S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (pp.261-279). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Elias, M. J. (1995). Primary prevention as health and social competence promotion. *The Journal of Primary Prevention, 16*, 5-24.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática da observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fagan, A.A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology, 31*(3), 235-253.

- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Rocío Fernández-Ballesteros.
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention. *Prevention Science, 5*, 5-13.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Bases Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Pshychologist, 58* (6/7), 466-474.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Marcelo, G. C. (1992). *A formação de professores e as novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In NOVOA, António (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- McManus, J. (1997). Understanding and managing stress. In T.N. Fairchild (Ed.). *Crisis intervention strategies for school-based helpers*. (pp.399-442). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, Ltd.
- Merrel, K. & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: promoting mental and health academic success*. New York: Guilford Press.
- Mihalic, S. (2001). The importance of implementation fidelity. *Blueprints News, 2*(1), 1-2.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersmann A., Kumpfer, K., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6/7), 449-456.
- Neves, C. S., & Marques Pinto, A. (2011). Promoção de Competências em Contexto Escolar: pertinência e papel da avaliação das intervenções. In A. Marques Pinto & L. Picado (org.). *Adaptação e Bem-Estar nas Escolas Portuguesas: Dos Alunos aos Professores*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Newman, W.L. (1997). *Social research methods: Quantitative and qualitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Raimundo, R. C. P. (2008). Devagar se vai ao longe. Manuscrito não publicado.
- Raimundo, R. C. P., & Marques Pinto, M. A. P. (2006). *Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar*. *Aletheia*, 24, 09-19.
- Raimundo, R. C. P., Marques Pinto, M. A. P., & Lima, L. (2010). “Devagar se vai ao longe: Avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais no 1º ciclo do ensino básico” [apresentação em *PowerPoint*]. Comunicação apresentada em Fevereiro. Braga: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Samoroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents` academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.

- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.
- Rosales López, C. (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*, 5th Ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sarason, S. (1996). Redesigning education: Book review. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(4), 373-375.
- Sousa, P. M. (2006). *Desenvolvimento moral na adolescência*. [Trabalho não publicado] Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Thompson, N. J., & McClintock, H. O. (2000). *Demonstrating your program's worth. A primer on evaluations for programs to prevent unintentional injury*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control.
- Wandersman, A., Morrissey, E., Davino, K., Seybolt, D., Crusto, C., Nation, M., Goodman, R., & Imm, P. (1998). Comprehensive quality programming and accountability: Eight essential strategies for implementing successful prevention programs. *The Journal of Primary Prevention*, 19(1), 3-30.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Valente, M. O. (2006). *A educação para os valores*. [Trabalho não publicado] Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Zins, J. E. (2001). Examining opportunities and challenges for school-based prevention and promotion: Social and emotional learning as an exemplar. *The Journal of Primary Prevention, 21*(4), 441-446.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). In G.G. Bear & K.M. Minke (eds.) *Children's needs III*, p1-13. National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M.C., & Walberg, H. J. (Eds.), (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.