



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS POSITIVOS NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Miguel Marques Couto

Porto, julho 2025



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS POSITIVOS NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Miguel Marques Couto

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Marisa Carvalho
Professora Doutora Rosário Serrão

Porto, julho 2025

Agradecimentos

A presente dissertação marca o fim de uma etapa exigente e transformadora, na qual tive o privilégio de contar com o apoio e contributo de várias pessoas e instituições, às quais manifesto a minha mais profunda gratidão.

À Professora Doutora Marisa Carvalho, agradeço a dedicação, o rigor científico e a clareza com que orientou este percurso. O seu acompanhamento atento e os seus valiosos contributos foram fundamentais para a concretização deste trabalho e para o meu crescimento enquanto psicólogo em formação.

À Professora Doutora Rosário Serrão, agradeço o apoio prestado nas diferentes fases deste projeto, pela partilha de conhecimentos e pelas sugestões sempre pertinentes. Agradeço igualmente à Professora Lurdes Veríssimo, pela disponibilidade e acompanhamento atento na fase final deste processo.

Ao agrupamento de escolas onde decorreu o estudo, agradeço à direção e a todos os profissionais envolvidos pela receptividade, confiança e colaboração ao longo da investigação. À minha família, agradeço com todo o meu coração o apoio incondicional que sempre me foi dado. Aos meus pais, pela força, paciência e confiança que depositaram em mim, mesmo nos momentos mais exigentes, pelo exemplo de perseverança, responsabilidade e dedicação, que sempre me inspirou. Este trabalho é também vosso.

À Rita, o meu agradecimento mais profundo e sentido. Estiveste ao meu lado em cada etapa deste processo, com uma paciência infinita e uma escuta atenta. A tua presença foi mais do que um apoio, foi um alicerce. Obrigado por me acompanhares com tanta generosidade, por sacrificares o teu tempo para que eu tivesse o meu, por me mostrares que este percurso não é solitário quando se caminha ao lado de alguém que acredita verdadeiramente em nós. Obrigado por tudo o que fizeste e foste ao longo deste caminho. Não poderia ter desejado melhor companheira de jornada.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, deixo o meu mais profundo agradecimento.

Resumo

Apesar da crescente valorização da promoção de comportamentos positivos nas escolas, a implementação sistemática de modelos baseados em evidência, como o *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS) continua a ser limitada em muitos contextos educativos. Este estudo qualitativo teve como objetivo analisar a aplicação de práticas alinhadas com o modelo PBIS num agrupamento de escolas português, procurando identificar fatores facilitadores, barreiras e efeitos percebidos associados à sua implementação. Adotou-se uma metodologia de estudo de caso. Através de entrevistas semiestruturadas, questionário e observação direta, foram recolhidas perspetivas de diferentes intervenientes educativos. A análise dos dados revelou uma presença consistente de práticas coerentes com os princípios do PBIS, como a definição clara de expectativas, o ensino de competências socioemocionais, o reforço positivo e a adoção de medidas restaurativas. No entanto, constatou-se uma apropriação conceptual limitada do modelo e uma implementação ainda pouco articulada com outras escolas ou redes externas. Os resultados reforçam a importância da formação contínua, da colaboração interdisciplinar e da monitorização baseada em dados para a consolidação deste tipo de abordagem em Portugal.

Palavras-chave: Comportamento positivo; PBIS; Escola; Prevenção; Implementação sistemática.

Abstract

Despite the growing recognition of the importance of promoting positive behavior in schools, the systematic implementation of evidence-based frameworks, such as Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) remains limited in many educational settings. This qualitative dissertation aimed to analyse the implementation of practices aligned with the PBIS model in a Portuguese school cluster, identifying facilitating factors, barriers, and perceived effects. Data were collected through semi-structured interviews, a questionnaire, and direct observation, involving various educational stakeholders. The analysis revealed consistent practices in line with PBIS principles, such as clear definition of behavioral expectations, teaching of social-emotional skills, positive reinforcement, and restorative strategies. However, a limited conceptual appropriation of the model was observed, along with weak articulation with external networks or other schools. The findings highlight the need for ongoing professional development, interdisciplinary collaboration, and data-driven decision-making to ensure the consolidation of this approach in the Portuguese educational context.

Keywords: Positive behavior; PBIS; School; Prevention; Systematic implementation.

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico	2
A importância da prevenção da indisciplina e da promoção de comportamentos positivos nas escolas.....	2
O PBIS como estratégia de intervenção multinível	3
Método	7
Caso e Participantes.....	8
Instrumentos	10
<i>Questionário</i>	10
<i>Guião de Entrevistas</i>	10
<i>Grelha de Observação Direta</i>	12
Procedimentos	12
<i>Recolha de Dados</i>	12
<i>Análise de Dados</i>	13
Apresentação dos resultados	16
Discussão de Resultados	30
Conclusões	40
Referências Bibliográficas.....	43
Anexos	52
Anexo 1.	53
Anexo 2.	54
Anexo 3.	57
Anexo 4.	63
Anexo 5.	67
Anexo 6.	72

Introdução

A indisciplina e os comportamentos de risco nas escolas são temas recorrentes no discurso educativo, sendo frequentemente apontados como entraves ao sucesso académico, à convivência saudável e à qualidade do ambiente escolar (OECD, 2022). Embora os episódios mais graves, como situações de violência, ganhem maior visibilidade pública, a indisciplina nas suas múltiplas expressões é um fenómeno persistente, multifacetado e de impacto significativo no quotidiano escolar (Martins & Silva, 2024; Ponte & Batista, 2024). A gestão destes comportamentos continua, em muitos contextos, a depender de respostas essencialmente reativas e punitivas, cuja eficácia se tem mostrado limitada e até contraproducente (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008; Lin, 2023).

Neste quadro, torna-se cada vez mais necessário adotar abordagens sustentadas em evidência científica que privilegiem a prevenção e a promoção de competências socioemocionais, bem como a criação de um clima escolar positivo (Abraczinskas et al., 2022; Durlak et al., 2011). O modelo PBIS, desenvolvido nos Estados Unidos, representa uma resposta abrangente, preventiva e ecológica às necessidades comportamentais dos alunos, estruturando-se segundo uma lógica de intervenção multinível que integra definição clara de comportamentos desejados, ensino explícito, reforço positivo, uso de dados para monitorização e tomada de decisão, e colaboração interdisciplinar (Gage et al., 2018; McIntosh, 2023; Sugai & Horner, 2002).

A sua eficácia tem sido amplamente demonstrada em diversos contextos, incluindo redução de taxas de exclusão disciplinar e comportamentos disruptivos, melhoria do clima escolar, aumento do envolvimento dos alunos e melhor desempenho académico (Bradshaw et al., 2009; 2012; 2018). Além disso, estudos recentes indicam que o PBIS também pode promover o bem-estar dos professores e diminuir o burnout docente (Michael et al., 2023), consolidando o seu papel promotor de relações sustentadas e motivadas no ambiente escolar.

Neste sentido, o presente estudo procura colmatar essa lacuna, analisando de forma aprofundada a implementação de práticas alinhadas com o modelo PBIS num agrupamento de escolas português. Através de uma abordagem qualitativa e integrando diferentes fontes de dados, pretende-se identificar os fatores facilitadores e as barreiras que marcam esta experiência, bem como os efeitos percebidos pelos vários intervenientes educativos.

Enquadramento Teórico

A importância da prevenção da indisciplina e da promoção de comportamentos positivos nas escolas

A indisciplina, a violência e o bullying nas escolas são preocupações recorrentes no contexto educativo, impactando negativamente o ambiente escolar, a aprendizagem e o bem-estar dos alunos (Gonçalves & Vaz, 2021; Zhao et al., 2023). Estes fenómenos manifestam-se de diversas formas e resultam de fatores individuais, familiares, escolares e sociais, exigindo respostas sistémicas e baseadas em evidências (Li et al., 2024). Estes comportamentos podem incluir desrespeito pelas regras, agressões físicas ou verbais, exclusão social e intimidação sistemática entre pares (La Salle-Finley et al., 2024). A nível individual, fatores como dificuldades de autorregulação, baixa autoestima ou historial de vitimização podem estar associados à manifestação de comportamentos disruptivos (Rademacher et al., 2025). Em termos familiares, estilos parentais inconsistentes, exposição à violência doméstica e falta de envolvimento parental são frequentemente apontados como fatores de risco significativos (Bashir et al., 2024; Talaugon & Turanovic, 2024). Ao nível escolar, um clima negativo, ausência de normas claras ou pouca formação dos docentes em gestão de sala de aula tendem a agravar estas problemáticas (La Salle-Finley et al., 2024). Finalmente, fatores sociais mais amplos, como desigualdades socioeconómicas ou a exposição a contextos violentos na comunidade, também contribuem para a complexidade destes fenómenos (Martins et al., 2023).

No que diz respeito à intervenção, a investigação (Bradshaw et al., 2018; Gage et al., 2020) demonstra que abordagens punitivas têm uma eficácia limitada e que a prevenção através da promoção de comportamentos positivos é essencial para criar ambientes escolares seguros e inclusivos. Desta forma, é fundamental compreender de que modo a implementação de estratégias preventivas pode contribuir para um ambiente educativo mais positivo e inclusivo.

A promoção de comportamentos positivos na escola é um elemento essencial para a criação de um ambiente seguro e benéfico à aprendizagem. É igualmente necessário investir em estratégias que incentivem a adoção de comportamentos desejáveis desde cedo, de modo a que os alunos desenvolvam atitudes responsáveis e respeitosas (Horner & Sugai, 2021; Sugai & Simonsen, 2022). Estratégias de prevenção bem estruturadas, ou seja, abordagens sistémicas e proativas que incluem a definição clara de expectativas comportamentais, o ensino explícito dessas expectativas, o reforço positivo de comportamentos adequados e o uso

consistente de dados para monitorização e ajustamento das práticas, ajudam a reduzir significativamente comportamentos disruptivos e a promover um clima de aprendizagem mais saudável e produtivo (Durlak et al., 2011; McIntosh et al., 2018). Dessa forma, a implementação de práticas preventivas torna-se não apenas uma opção eficaz, mas uma necessidade urgente para garantir o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar.

A implementação de abordagens preventivas no contexto escolar, como as preconizadas pelo modelo PBIS, contribui significativamente para a redução de incidentes disciplinares e para o fortalecimento da perceção de segurança por parte de alunos e profissionais. Este modelo, centrado numa lógica de escola inteira, assenta em intervenções integradas e consistentes, como o ensino explícito de expectativas comportamentais, a utilização sistemática de reforço positivo e a aplicação coerente de consequências, promovendo um ambiente estruturado, previsível e positivo (Horner & Sugai, 2021; McDaniel et al., 2021). Estas práticas favorecem o envolvimento dos alunos e a construção de relações mais saudáveis entre pares e com adultos significativos. Além disso, ao apoiar os alunos na aquisição de estratégias eficazes de gestão de conflitos e resolução de problemas, o PBIS contribui para a diminuição de fenómenos como o bullying e a violência escolar (Lane et al., 2019; Lester et al., 2020). Assim, a prevenção, quando estruturada através de um modelo multinível e sistémico como o PBIS, não se limita à redução de comportamentos problemáticos, mas potencia o desenvolvimento de um clima escolar positivo, seguro e inclusivo.

O PBIS como estratégia de intervenção multinível

O PBIS é um modelo multinível de gestão comportamental desenvolvido nos Estados Unidos no final da década de 1990, no âmbito da reforma educacional orientada por práticas baseadas na evidência. Desde então, tem sido amplamente implementado em contextos escolares americanos, com o objetivo de promover comportamentos positivos, prevenir a indisciplina e construir ambientes educativos mais seguros e inclusivos (Center on PBIS, 2023; Sugai & Simonsen, 2022).

Estudos realizados em diferentes países e contextos educativos mostram resultados promissores com a implementação do PBIS. Por exemplo, nos Estados Unidos, Mitchell et al. (2018) analisaram a aplicação do modelo em escolas regulares e observaram reduções significativas nas taxas de indisciplina e de suspensões, bem como melhorias no desempenho académico e na perceção de segurança dos alunos. Também na Europa têm vindo a ser desenvolvidos esforços de implementação do modelo, embora de forma mais recente e

modesta. Em Espanha, Simó-Pinatella et al. (2021) investigaram a aplicação do PBIS numa escola de educação especial, tendo encontrado igualmente efeitos positivos, nomeadamente na diminuição de comportamentos problemáticos e no aumento da participação dos alunos. Na Finlândia, por exemplo, Heiskanen et al. (2023) realçaram a importância do envolvimento das equipas de liderança escolar como fator central para o sucesso da implementação do PBIS, sublinhando os ganhos no sentido de uma cultura escolar mais positiva e colaborativa. No Chipre, Michael et al. (2023) destacaram a relevância das adaptações contextuais para garantir a fidelidade à implementação do modelo em contextos com menor tradição em práticas educativas baseadas em dados. Já nos Países Baixos, Nelen et al. (2020) identificaram desafios culturais importantes na adaptação do PBIS, nomeadamente a tensão entre estruturas pedagógicas centralizadas e a autonomia docente. Apesar das diferenças nos contextos, ambos os estudos evidenciam o potencial do PBIS para transformar ambientes escolares, quando devidamente adaptado às necessidades locais. Para além da sua estrutura multinível, o PBIS assenta num conjunto articulado de componentes fundamentais que sustentam a sua eficácia enquanto modelo de promoção de comportamentos positivos no contexto escolar.

Para além da sua estrutura multinível, o PBIS assenta num conjunto articulado de componentes fundamentais que sustentam a sua eficácia enquanto modelo de promoção de comportamentos positivos. Entre estes elementos destacam-se: a definição de expectativas comportamentais claras e positivas; o ensino explícito dessas expectativas a todos os alunos; a utilização de sistemas de reforço positivo para reconhecer comportamentos adequados; a implementação de respostas consistentes e pedagógicas a comportamentos problemáticos; a tomada de decisões informada por dados; o envolvimento das famílias e da comunidade educativa; a existência de equipas responsáveis pela implementação e monitorização do modelo; e o investimento na formação contínua dos profissionais (Center on PBIS, 2023; Sugai & Simonsen, 2022). Estes componentes funcionam de forma integrada e são essenciais para garantir a coerência e a sustentabilidade da abordagem, bem como a sua adaptação às especificidades de cada contexto escolar.

Neste modelo, as intervenções organizam-se segundo uma lógica de suporte multinível, reconhecendo que diferentes alunos necessitam de diferentes tipos de apoio. Estes modelos organizam as intervenções em três níveis: o nível universal, que engloba a totalidade dos alunos e visa promover e ensinar comportamentos positivos através da implementação de expectativas comportamentais claras, reforço positivo e ensino de competências sociais (McIntosh & Goodman, 2019; Sugai & Horner, 2020); o nível suplementar, destinado a alunos que necessitam de apoio adicional para desenvolver competências comportamentais e

emocionais, geralmente através de intervenções em pequenos grupos (Lane et al., 2019); e o nível intensivo, direcionado a alunos com dificuldades significativas, exigindo planos de intervenção individualizados e acompanhamento especializado (McIntosh & Goodman, 2019; Nese et al., 2021). Desta maneira, ao atender às necessidades específicas de cada aluno, este modelo permite que as escolas adotem uma abordagem mais eficaz na promoção de comportamentos positivos.

No primeiro nível, as intervenções abrangem toda a escola, oferecendo suporte a todos os alunos em todos os ambientes, estabelecendo a base para um suporte regular e proativo, além de prevenir comportamentos indesejados (Center on PBIS, 2024). Neste nível, o objetivo é então estabelecer expectativas comportamentais e rotinas para todos os alunos, existindo uma ênfase na modelagem, ensino e reconhecimento das competências sociais, emocionais e comportamentais positivas (Center on PBIS, 2024; Chitiyo & May, 2017). Componentes essenciais para o funcionamento eficaz dessas práticas incluem equipes dedicadas, utilização de dados, políticas consistentes, desenvolvimento profissional e avaliação contínua (Center on PBIS, 2024).

Por sua vez, o segundo nível concentra-se nas intervenções em grupo, especializadas e destinadas a alunos em risco de indisciplina (Chitiyo & May, 2017). Este nível, oferece suporte aos alunos que não alcançam o sucesso apenas com o apoio oferecido pelo primeiro nível (Center on PBIS, 2024). O foco está em apoiar os alunos que correm o risco de desenvolver comportamentos indesejados mais graves antes dos mesmos se revelarem. Essencialmente, o apoio a este nível é mais concentrado do que o nível um e menos intensivo do que o nível três. Os apoios do nível dois envolvem frequentemente intervenções em grupo com a participação de dez ou mais estudantes. As intervenções específicas do nível dois incluem práticas como intervenção em grupo para promover competências sociais (Center on PBIS, 2024).

O nível três surge como uma alternativa altamente intensiva e individualizada para atender às necessidades específicas de cada aluno e melhorar os seus resultados comportamentais e acadêmicos, seja reforçando comportamentos positivos nas intervenções de nível um ou fornecendo instrução em grupo nas intervenções de nível dois (Center on PBIS, 2024; Chitiyo & May, 2017). Intervenções neste nível podem incluir planos de intervenção comportamental individualizados, apoio de profissionais especializados e colaboração com as famílias para garantir a consistência das estratégias aplicadas (Lane et al., 2019).

Em conjunto, estes três níveis formam um sistema proativo capaz de transformar os ambientes escolares de potencialmente adversos em ambientes de aprendizagem positivos

para todos os alunos (Chitiyo & May, 2017). Desta forma, a abordagem multinível do PBIS assegura que cada aluno recebe o nível de suporte necessário, promovendo a inclusão e o sucesso académico e comportamental (Simonsen & Sugai, 2013). O PBIS não se limita à redução de comportamentos problemáticos, mas também enfatiza o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos alunos, promovendo um ambiente escolar mais positivo e cooperativo (Horner & Sugai, 2021; McDaniel et al., 2021).

Ao analisar a implementação do PBIS em escolas europeias, Nese et al. (2021) destacaram que a adaptação do modelo à realidade cultural local é um fator crítico para o seu sucesso. A investigação concluiu que as escolas que adotaram o PBIS com formação e suporte adequados apresentaram uma redução significativa dos comportamentos disruptivos e uma melhoria nas relações entre professores e alunos. Paralelamente, Simó-Pinatella et al. (2021) analisaram a implementação do PBIS em escolas da Península Ibérica, sublinhando que a formação dos professores e a utilização de dados na tomada de decisão são fatores essenciais para a sustentabilidade do modelo. Estes estudos reforçam a importância de um investimento contínuo na formação e no suporte às escolas de modo a garantir que as estratégias implementadas tenham o efeito desejado. Além disso, diversos estudos (Bradshaw et al., 2018; Gage et al., 2020) indicam que o envolvimento da comunidade escolar, incluindo professores, pais e alunos, é crucial para a manutenção e eficácia do PBIS a longo prazo. Paralelamente, a articulação entre diferentes agentes educativos permite a criação de uma cultura escolar mais inclusiva e alinhada com as necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. A colaboração entre profissionais da educação e especialistas em comportamento é outro fator essencial, garantindo que as práticas implementadas sejam baseadas em evidências científicas e ajustadas às realidades locais (McDaniel et al., 2021). Portanto, para que o PBIS alcance o seu máximo potencial, é imprescindível que as escolas adotem uma abordagem holística, garantindo formação contínua, suporte técnico e envolvimento de toda a comunidade escolar.

Em Portugal, diversos relatórios internacionais, como o da OCDE (2022), têm vindo a sublinhar a importância de ambientes escolares mais inclusivos, estruturados e capazes de responder eficazmente à diversidade de necessidades educativas. Embora o aumento de episódios de indisciplina não seja diretamente reportado, são identificadas dificuldades nas práticas de gestão comportamental e na promoção de climas escolares positivos. Diversos estudos revelam que o clima escolar impacta significativamente o bem estar dos docentes e a qualidade das interações em sala de aula (e.g., Ferreira et al., 2024; Reis-Jorge et al., 2024), o que reforça a urgência de abordagens mais sistemáticas e preventivas (Reis-Jorge et al., 2024).

Adicionalmente, a adoção de uma abordagem *whole school*, tal como a descrita nos variados modelos multinível (MTSS/PBIS), tem sido apontada como fundamental para melhorar a gestão comportamental e envolver todos os atores educativos (Carvalho et al., 2024). Embora o PBIS esteja alinhado com práticas emergentes em Portugal, a sua implementação ainda é incipiente. Evidência disso é o reduzido conhecimento do modelo entre psicólogos escolares e a discrepância entre intenções e ações implementadas nas escolas (Carvalho et al., 2024; Reis-Jorge et al., 2024). A falta de formação específica e suporte técnico são fatores que dificultam a aplicação consistente do modelo em contexto nacional (Reis-Jorge et al., 2024). Assim, torna-se evidente a necessidade de investigação empírica que explore de forma aprofundada os mecanismos de implementação do PBIS em Portugal, incluindo fatores facilitadores, obstáculos específicos e percepções dos intervenientes sobre os seus efeitos (Reis-Jorge et al., 2024; OECD, 2022).

Considerando a pertinência da promoção de comportamentos positivos no contexto escolar e os benefícios comprovados do PBIS, o presente estudo tem como objetivo analisar e descrever a implementação do PBIS no contexto português, identificando fatores facilitadores e barreiras, bem como os efeitos percebidos da sua aplicação. Ao compreender o impacto deste modelo na realidade educativa nacional, pretende-se fornecer informações valiosas para as escolas e profissionais da educação, de modo a contribuir para a construção de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e propício ao desenvolvimento dos alunos.

Método

O presente estudo tem como objetivo analisar a implementação do modelo PBIS num agrupamento de escolas português, procurando identificar os fatores facilitadores, as barreiras enfrentadas e os efeitos percebidos da sua aplicação. Nesse sentido, procura-se compreender que práticas associadas ao modelo PBIS estão a ser implementadas no agrupamento de escolas em análise, quais os fatores que facilitam ou dificultam essa implementação e que efeitos são percebidos pelos diferentes agentes educativos envolvidos no processo.

Com base nestes objetivos, adotou-se um delineamento qualitativo, de natureza exploratória, ancorado na metodologia de estudo de caso. O estudo de caso constitui uma estratégia metodológica que visa investigar um fenómeno no seu contexto real, possibilitando uma compreensão aprofundada e situada do objeto de estudo (Yin, 2015). Caracteriza-se por uma abordagem intensiva, holística e multifacetada, que integra diversas fontes de evidência com o objetivo de captar a complexidade da realidade analisada. A opção por este

delineamento prende-se com a intenção de compreender, em profundidade e de forma contextualizada, a realidade de um agrupamento de escolas que implementa práticas alinhadas com o modelo PBIS.

A metodologia de estudo de caso permite uma abordagem integradora, favorecendo a recolha de dados a partir de múltiplas fontes e perspetivas, o que possibilita a análise detalhada dos processos, das práticas e dos significados atribuídos à promoção de comportamentos positivos no contexto escolar. Para tal, foi delineada uma sequência metodológica que incluiu entrevistas semiestruturadas a diferentes participantes-chave nomeadamente, psicólogos escolares, diretores e professores com responsabilidades na implementação do modelo, complementadas com a análise documental e com notas de campo. Esta triangulação de dados, típica da metodologia de estudo de caso, contribui para a robustez do estudo, permitindo uma compreensão mais abrangente e fundamentada do fenómeno em análise.

Com base na literatura sobre o PBIS e nos seus componentes fundamentais, a presente investigação adotou uma grelha categorial composta (Anexo 6) por 11 dimensões essenciais, que orientam a análise da implementação do modelo em contexto escolar (Center on PBIS, 2023; McIntosh & Goodman, 2019; Sugai & Simonsen, 2022).

Caso e Participantes

Este estudo foi realizado num agrupamento de escolas no norte do país composto por três escolas que incluem 1032 alunos distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, dos quais 216 frequentam o Pré-escolar, 317 o 1.º ciclo, 129 o 2.º ciclo, 224 o 3.º ciclo e 145 o Ensino Secundário. Esta população estudantil é acompanhada por 108 docentes e 49 profissionais não docentes, dos quais 11 assistentes técnicos e 38 assistentes operacionais. A inclusão deste agrupamento no estudo obedeceu a um conjunto de critérios previamente definidos, com o objetivo de garantir a pertinência do contexto relativamente à temática investigada, centrada na implementação de práticas alinhadas com o modelo PBIS.

Os critérios de inclusão foram: (1) existência de um modelo intencional de gestão de comportamentos; (2) existência de uma equipa formalmente designada para a gestão comportamental; (3) presença de, pelo menos, um profissional com formação específica em gestão comportamental ou PBIS; e (4) presença de um/a psicólogo/a escolar com atribuições explícitas na promoção de competências socioemocionais e na gestão de indisciplina.

O primeiro critério exige a existência de um modelo intencional de gestão de comportamentos, o que implica que o agrupamento adote práticas estruturadas e deliberadas

para a promoção de comportamentos positivos e para a prevenção e intervenção face à indisciplina. Tal modelo deve estar refletido em documentos institucionais, como o plano anual de atividades ou o regulamento interno, e deve traduzir-se em práticas consistentes no quotidiano escolar. O segundo critério diz respeito à constituição de uma equipa formalmente designada para a gestão comportamental, responsável por planear, implementar e monitorizar estratégias de intervenção nesta área. Esta equipa deve ter uma composição multidisciplinar, incluindo elementos da direção, docentes, psicólogos/as e outros técnicos especializados, promovendo uma abordagem colaborativa e sustentada. O terceiro critério refere-se à presença de, pelo menos, um profissional com formação específica na área da gestão de comportamentos ou na abordagem PBIS, sendo valorizada tanto a formação inicial como a formação contínua. A existência desta formação permite assegurar uma maior fidelidade na aplicação do modelo e uma maior capacidade de adaptação às necessidades do contexto escolar. Por fim, o quarto critério estabelece a obrigatoriedade da presença de um/a psicólogo/a escolar com atribuições explícitas no domínio da promoção de competências socioemocionais e da gestão de fenómenos de indisciplina, de modo a garantir o enquadramento técnico-científico das práticas desenvolvidas no agrupamento.

No agrupamento selecionado, estes critérios estão plenamente cumpridos. O agrupamento adota práticas direcionadas para a promoção de comportamentos positivos, e refletidas em documentos institucionais como o regulamento interno e o plano anual de atividades, onde constam diretrizes para a prevenção da indisciplina e a promoção de um clima escolar positivo. Existe uma equipa multidisciplinar formalmente constituída, que integra elementos da direção, psicólogos/as escolares e docentes, responsável por planear e monitorizar as estratégias de intervenção comportamental. Além disso, pelo menos um dos profissionais da equipa possui formação em gestão comportamental, adquirida através de ações de formação contínua, o que garante maior fidelidade na aplicação dos princípios do modelo. O agrupamento conta ainda com a presença de uma psicóloga escolar cuja intervenção está claramente direcionada para a promoção de competências socioemocionais e para a gestão dos fenómenos de indisciplina, conforme estipulado nas suas funções e no plano de intervenção psicopedagógica.

O presente estudo contou com 83 participantes, distribuídos em duas amostras distintas, correspondentes aos dois métodos de recolha de dados utilizados: o questionário e a entrevista. A amostra do questionário foi composta por 77 participantes, com idades compreendidas entre os 24 e os 66 anos ($M = 50,78$; $DP = 8,09$), dos quais 59 se identificaram com o sexo feminino, 17 com o sexo masculino e um participante optou por não identificar o

seu género. A amostra das entrevistas foi constituída por seis participantes, com idades compreendidas entre os 39 e os 55 anos ($M = 49,5$; $DP = 6,35$), sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino.

A seleção dos participantes foi intencional, assegurando a inclusão de participantes com conhecimento aprofundado do funcionamento do agrupamento e da sua política de promoção de comportamentos positivos.

Instrumentos

Para a presente investigação, foram utilizados quatro instrumentos distintos de recolha de dados, selecionados com o objetivo de permitir uma compreensão abrangente e aprofundada da implementação do modelo PBIS no contexto escolar. A escolha destes instrumentos teve em conta a natureza exploratória do estudo, bem como a necessidade de recolher dados a partir de diferentes perspetivas e fontes.

Questionário

O questionário utilizado nesta investigação foi especificamente construído no âmbito do projeto mais alargado no qual se insere este trabalho com o intuito de recolher dados sobre o nível de implementação do modelo PBIS em escolas portuguesas. Este instrumento é composto por três partes. A primeira parte inclui questões de natureza sociodemográfica. A segunda parte é constituída por 26 itens que procuram caracterizar práticas relacionadas com a promoção de comportamentos positivos nas escolas, com respostas numa escala Likert: Inexistente, Emergente, Em progresso, Sustentada e Não sei. A terceira parte é composta por 11 perguntas destinadas a avaliar o grau de conhecimento dos participantes sobre o modelo PBIS/SWPBIS. Esta secção inclui seis perguntas de resposta dicotómica (sim/não), três perguntas de respostas curtas e 29 itens em escala (de Nenhum conhecimento a Bastante conhecimento).

Guião de Entrevistas

As entrevistas foram conduzidas com seis elementos-chave da comunidade educativa (diretor, psicólogos, responsável pela gestão do comportamento da indisciplina no agrupamento, provedora do aluno e professor), com o objetivo de explorar em profundidade as suas perceções, práticas e conhecimentos relativamente à implementação do modelo PBIS.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, adaptadas às funções de cada participante (e.g., direção, psicologia, docentes), permitindo ao entrevistador introduzir perguntas adicionais quando necessário, e ao entrevistado responder de forma ampla e contextualizada. Para a condução das entrevistas, foi elaborado um guião específico, subdividido em três dimensões principais: (1) informações gerais sobre o agrupamento escolar, (2) conhecimento e práticas relacionadas com o modelo PBIS e a forma como a escola se posiciona face a esse modelo, e (3) recursos, condições e efeitos percebidos da implementação do PBIS. A primeira dimensão abordou aspetos gerais sobre as práticas da escola na promoção de comportamentos positivos e prevenção da indisciplina, incluindo perguntas como: “Que estratégias preventivas têm sido mais eficazes no trabalho com os alunos?”, “Que valores a escola promove para orientar comportamentos?”, e “Como é estruturado o suporte aos alunos segundo um sistema multinível?”. A segunda dimensão focou-se no conhecimento e aplicação do modelo PBIS, com questões como: “Recebeu formação sobre o PBIS?”, “Que aspetos do PBIS orientam a sua prática?”, e “Existem reuniões ou planos específicos para coordenar estas práticas?”. A terceira dimensão procurou compreender os recursos disponíveis e os efeitos percebidos da aplicação do modelo, com perguntas como: “Quais são os principais desafios que encontra na implementação do PBIS?”, “Que recursos considera essenciais para o sucesso das intervenções?”, e “Quais foram os impactos observados no clima escolar e no comportamento dos alunos?”. Estas dimensões permitiram uma abordagem aprofundada e organizada dos conteúdos, promovendo um diálogo natural e dinâmico. No início do processo, foi ainda realizada uma entrevista exploratória com a psicóloga da escola, com o objetivo de compreender se o agrupamento reunia as condições necessárias para a realização do estudo. Esta entrevista foi também de natureza semiestruturada, abrangendo quatro grandes dimensões: (1) modelo de gestão comportamental adotado pelo agrupamento, incluindo práticas formais e informais de promoção de comportamentos positivos; (2) constituição, funcionamento e articulação da equipa responsável pela gestão comportamental; (3) formação e capacitação no âmbito do PBIS; e (4) papel do psicólogo escolar e principais desafios e impactos da implementação do modelo. Exemplos de questões colocadas incluem: “A escola tem um modelo formal e intencional para a gestão de fenómenos de indisciplina?”, “Existe uma equipa dedicada à definição de medidas para a gestão de indisciplina?”, “A escola tem pelo menos um profissional com formação em PBIS?” ou “Quais são os principais impactos que tem observado no comportamento dos alunos desde a implementação do modelo?”. Esta entrevista preliminar teve um papel fundamental na validação da escolha do caso e no refinamento dos

instrumentos utilizados posteriormente.

Grelha de Observação Direta

A observação foi realizada de forma direta e informal, ao longo do ano letivo, em diversos contextos do quotidiano escolar, como salas de aula, reuniões e espaços comuns, tendo ocorrido na sua grande maioria no 1º ciclo. Este procedimento não seguiu um protocolo estruturado de registo sistemático, mas teve como foco identificar de forma reflexiva a presença ou ausência de práticas consistentes com o modelo PBIS. As informações obtidas através destas observações ocasionais foram utilizadas como suporte complementar à análise das entrevistas e questionários, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada das práticas observadas no terreno.

Procedimentos

Recolha de Dados

O presente estudo insere-se num projeto de investigação mais amplo denominado “*Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports in Portuguese Schools: An Exploratory Study*”. Este projeto tem como principal objetivo mapear as práticas de intervenção implementadas em escolas portuguesas com vista à promoção de comportamentos positivos e à prevenção de comportamentos de risco.

A recolha de dados teve início com o pedido de autorização à direção da escola para a realização da recolha de dados. Após a respetiva aprovação, foi concedido um termo de consentimento informado a todos os participantes, onde constavam a identificação do investigador, os objetivos do estudo e o pedido de autorização para a realização dos diferentes instrumentos de recolha de dados, incluindo a gravação das entrevistas, bem como, para a utilização dos respetivos dados. Foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, os quais seriam utilizados exclusivamente para fins académicos.

A observação indireta foi realizada ao longo de várias semanas no contexto escolar e teve como objetivo identificar comportamentos, práticas pedagógicas e dinâmicas institucionais associadas à promoção de comportamentos positivos e à gestão da disciplina. Este instrumento possibilitou a recolha de dados de forma naturalista e não intrusiva. Das cinco entrevistas realizadas, quatro decorreram presencialmente e uma em formato online, de acordo com a disponibilidade dos participantes, tendo tido um tempo médio de duração de 56

minutos. Todas as entrevistas foram gravadas mediante consentimento prévio e transcritas integralmente. O questionário foi aplicado aos docentes da escola com o objetivo de recolher informação sobre as suas perceções relativas ao nível de implementação do PBIS, bem como identificar práticas pedagógicas consistentes com o modelo. Este instrumento foi disponibilizado em formato online e incluiu questões sociodemográficas e itens específicos sobre o modelo. O convite à participação foi enviado por correio eletrónico institucional a todos os docentes do agrupamento, através da direção da escola. O e-mail incluía uma explicação sobre os objetivos do estudo, o link de acesso ao questionário online e a estimativa de tempo de preenchimento (cerca de sete minutos), bem como informação relativa à voluntariedade da participação, à possibilidade de desistência e à confidencialidade dos dados. A participação foi voluntária, garantindo-se o anonimato das respostas e a utilização exclusiva dos dados para fins académicos. Uma semana após o primeiro contacto, foi enviado um e-mail de lembrete com o objetivo de reforçar o convite à participação e aumentar a taxa de resposta.

Análise de Dados

A análise dos dados recolhidos foi conduzida em conformidade com a natureza de cada instrumento.

Os registos provenientes da observação indireta foram sujeitos a análise temática, o que permitiu identificar padrões de comportamento, estratégias educativas utilizadas e indicadores da presença (ou ausência) de práticas consistentes com o modelo PBIS.

As entrevistas, após transcrição integral, foram enviadas aos respetivos participantes para validação, garantindo a fidedignidade da informação e minimizando interpretações enviesadas. Posteriormente, os conteúdos validados foram inseridos no software NVivo 15, onde se procedeu à codificação e análise temática, permitindo uma exploração rigorosa e sistematizada das narrativas.

No caso do questionário, a análise foi de natureza descritiva. As respostas abertas foram organizadas em categorias, possibilitando a identificação de tendências e perceções recorrentes entre os docentes.

Por fim, os dados obtidos através dos diferentes instrumentos foram triangulados e sintetizados, com o objetivo de construir uma compreensão integrada e aprofundada do caso em estudo, reforçando a consistência e a validade dos resultados alcançados.

No que diz respeito à análise dos resultados, a codificação dos dados foi organizada com base em 11 categorias previamente definidas (Anexo 1). Estas categorias foram

selecionadas por corresponderem aos elementos estruturantes do PBIS, tal como definidos por autores como Center on PBIS (2023), McIntosh & Goodman (2019) e Sugai & Simonsen (2022) permitindo uma avaliação sistemática e aprofundada da sua operacionalização prática. As categorias são as seguintes: (1) Definição de Expectativas – definição e disseminação de expectativas comportamentais claras e positivas para toda a comunidade escolar; (2) Ensino de Expectativas Comportamentais – ensino direto e explícito dos comportamentos sociais esperados; (3) Sistema de Recompensa para Expectativas Comportamentais – reconhecimento e valorização dos comportamentos positivos; (4) Sistema de Resposta a Violações Comportamentais – procedimentos educativos e consistentes face a comportamentos problemáticos; (5) Responsabilidades Partilhadas – colaboração ativa entre escola, famílias e comunidade; (6) Gestão – existência de uma equipa responsável pela implementação e monitorização do modelo; (7) Monitorização e Avaliação – uso sistemático de indicadores para avaliar o progresso e ajustar as práticas; (8) Decisões Baseadas em Dados – fundamentação das decisões pedagógicas em dados comportamentais; (9) Parcerias – colaboração com entidades externas para reforçar a intervenção; (10) Apoio à Implementação – fornecimento de formação contínua e suporte aos profissionais envolvidos; e (11) Projetos, Intervenções e Suportes – desenvolvimento de estratégias específicas adaptadas ao contexto escolar. Esta estrutura categorial serviu de base para a organização dos dados recolhidos e para a análise compreensiva da aplicação do modelo PBIS. Estas categorias traduzem os elementos essenciais do modelo PBIS e permitiram uma compreensão sistemática das práticas implementadas no contexto escolar analisado. Embora já tenham sido previamente enunciadas, opta-se por rerepresentá-las com uma definição mais desenvolvida, de modo a facilitar a leitura e interpretação desta secção.

A primeira categoria, Definição de Expectativas, refere-se à formulação e disseminação de expectativas comportamentais claras e positivas para todos os membros da comunidade educativa, aplicáveis a diferentes contextos da escola, com o objetivo de estabelecer um padrão comportamental consistente e amplamente compreendido. A segunda, Ensino de Expectativas Comportamentais, envolve o ensino direto e explícito dos comportamentos sociais esperados, através de instruções estruturadas e contextualizadas, garantindo que todos os alunos compreendem e interiorizam essas expectativas. A terceira, Sistema de Recompensa para Expectativas Comportamentais, diz respeito à existência de um sistema estruturado de reconhecimento e valorização dos comportamentos positivos, promovendo um ambiente escolar motivador e reforçando a adesão às normas previamente estabelecidas. A quarta categoria, Sistema de Resposta a Violações Comportamentais, refere-se à definição de

procedimentos claros e consistentes para lidar com comportamentos problemáticos, privilegiando intervenções educativas em detrimento de abordagens punitivas e assegurando um clima escolar seguro e positivo. Por exemplo, podem ser realizadas conversas reflexivas orientadas por elementos da equipa pedagógica, nas quais o aluno é encorajado a reconhecer o impacto do seu comportamento e a propor estratégias de reparação, como a redação de uma carta de desculpas ou a participação em atividades de apoio à comunidade escolar. A quinta categoria, Responsabilidades Partilhadas, remete para a colaboração ativa entre escola, famílias e outros agentes da comunidade, com vista à construção de uma visão comum e à definição de estratégias conjuntas para a promoção de comportamentos positivos e a resolução de problemáticas comportamentais. A sexta, Gestão, diz respeito à existência de uma equipa responsável pela planificação, implementação e monitorização das intervenções comportamentais, assegurando a aplicação coerente e consistente das práticas de apoio positivo em todo o agrupamento. A sétima categoria, Monitorização e Avaliação, refere-se à utilização sistemática de indicadores comportamentais para acompanhar o progresso e avaliar a eficácia das intervenções implementadas, permitindo o reajuste e a melhoria contínua das práticas. Por exemplo, podem ser usadas *checklists* diárias para monitorizar a adesão às expectativas comportamentais em espaços como o refeitório ou o recreio. A oitava categoria, Decisões Baseadas em Dados, envolve a recolha e utilização sistemática de dados comportamentais para fundamentar decisões pedagógicas e estratégicas, assegurando que as ações adotadas são orientadas por evidência. A nona, Parcerias, remete para a criação de articulações com entidades internas e externas à escola, que contribuam para o reforço da elaboração, implementação e monitorização das intervenções comportamentais positivas, nomeadamente através de apoio técnico ou logístico. A décima categoria, Apoio à Implementação, refere-se à disponibilização de formação contínua e suporte técnico aos profissionais envolvidos no processo, incluindo docentes, assistentes operacionais e outros colaboradores, promovendo uma implementação eficaz e alinhada com os princípios do modelo. Por fim, a décima primeira categoria, Projetos, Intervenções e Suportes, engloba o desenvolvimento e aplicação de ações específicas orientadas para as necessidades identificadas, com estratégias ajustadas às características individuais e coletivas do contexto escolar.

A utilização desta grelha categorial permitiu organizar os dados em torno dos principais eixos de operacionalização do PBIS, favorecendo a identificação de boas práticas, fragilidades e áreas prioritárias de desenvolvimento nas escolas participantes.

Apresentação dos resultados

A presente secção apresenta e discute os principais resultados da análise qualitativa realizada com base nas entrevistas e questionários, tendo como foco a implementação do modelo PBIS no contexto português. A análise foi organizada com base em 11 categorias previamente definidas, que estruturam os dados em torno de aspetos essenciais da operacionalização do modelo: (1) Definição de Expectativas; (2) Ensino de Expectativas Comportamentais; (3) Sistema de Recompensa para Expectativas Comportamentais; (4) Sistema de Resposta a Violações Comportamentais; (5) Responsabilidades Partilhadas; (6) Gestão; (7) Monitorização e Avaliação; (8) Decisões Baseadas em Dados; (9) Parcerias; (10) Apoio à Implementação; e, (11) Projetos, Intervenções e Suportes.

A análise dos dados resultou da triangulação entre entrevistas, questionários e observação direta. As entrevistas permitiram recolher perceções aprofundadas dos profissionais sobre a implementação do modelo PBIS, enquanto o questionário forneceu dados quantitativos sobre a frequência e consistência das práticas reportadas. A observação direta complementou estas fontes, permitindo verificar a coerência entre os discursos e as práticas observadas no contexto escolar.

Tabela 1.

Síntese dos dados das entrevistas

Código	Designação	Nº de UF (Refs)	Nº de Fontes
1	Definição de expectativas	18	6
2	Ensino de Expectativas Comportamentais	30	6
3	Sistema de Recompensa para Expectativas Comportamentais	17	6
4	Sistema de Resposta a Violações Comportamentais	24	6
5	Responsabilidades Partilhadas	27	6
6	Gestão	33	6
7	Monitorização e Avaliação	32	6
8	Decisões Baseadas em Dados	22	6
9	Parcerias	36	6
10	Apoio à Implementação	27	6
11	Projetos, Intervenções e Suportes	49	6

Tabela 2.

Síntese dos dados do questionário “Promoção de comportamentos positivos num agrupamento de escolas – Um estudo de caso”

Itens	Inexistente	Emergente	Progresso				Em Branco
			Em	Sustentada	Não Sei		
A minha escola envolve os/as docentes e não docentes na construção de uma visão centrada na promoção do comportamento positivo.	0	1	22	39	1		14
A minha escola envolve as famílias dos/as alunos/as na construção de uma visão centrada na promoção do comportamento positivo.	0	2	26	33	2		14
Na minha escola os/as alunos/as são envolvidos nos processos de tomada de decisão relacionados com o comportamento.	0	6	30	26	1		14
Na minha escola existe uma equipa responsável pelo desenho, implementação e monitorização de medidas de promoção do comportamento positivo.	0	2	18	36	7		14
Na minha escola existe um documento escrito (ex., manual de procedimentos) que orienta os/as profissionais da escola nas práticas fundamentais para a promoção do comportamento positivo.	1	5	2	34	21		14
A minha escola define e divulga expetativas e exemplos de comportamentos esperados para alunos/as para os diferentes locais da escola (ex.: "Caminha no corredor").	2	4	26	25	6		11
A minha escola define e divulga expetativas e exemplos de comportamentos esperados para os/as profissionais da escola para os diferentes locais da escola (ex.: "Escute os outros quando estão a falar").	1	7	22	29	4		14
Na minha escola os comportamentos sociais esperados (ex: "Entrar ordeiramente na sala de aula") são ensinados diretamente e explicitamente na sala de aula.	0	3	14	46	0		14
Na minha escola os comportamentos sociais esperados são ensinados diretamente e explicitamente em toda a escola (ex.: corredor, recreio, cantina).	0	2	20	39	2		14
A minha escola tem procedimentos claros para responder a problemas de comportamento com alunos/as.	0	3	2	43	15		14
Na minha escola os procedimentos da escola face ao comportamento dos/as alunos/as são implementados de forma consistente.	0	2	13	46	2		14

A minha escola recolhe e analisa periodicamente indicadores de comportamento.	0	2	26	31	4	14
A minha escola promove a devolução dos resultados da monitorização dos indicadores comportamentais aos/às docentes e não docentes.	1	6	27	23	6	14
A minha escola promove a devolução dos resultados da monitorização dos indicadores comportamentais aos/às alunos/as.	1	5	32	19	6	14
A minha escola promove a devolução dos resultados da monitorização dos indicadores comportamentais às famílias.	0	6	29	22	6	14
A minha escola toma decisões organizacionais considerando a análise dos indicadores comportamentais recolhidos (ex.: definir comportamentos esperados e partilhar com a comunidade).	3	7	27	20	6	14
A minha escola toma decisões pedagógicas considerando a análise dos indicadores comportamentais recolhidos (ex.: ensinar comportamentos positivos esperados a um grupo específico de alunos/as).	0	2	22	38	1	14
Na minha escola os comportamentos positivos são, depois de ensinados, lembrados e reforçados (ex.: mantendo a rotina de praticar as regras de comportamento definidas na sala de aula).	0	3	16	43	1	14
Na minha escola estabelecem-se parcerias para apoio ao desenho, implementação e monitorização de intervenções de promoção do comportamento positivo (ex.: universidades, entidades locais, associação de pais).	2	7	22	22	10	14
Na minha escola os/as assistentes técnicos recebem formação e/ou apoio continuado para a implementação de medidas de atuação no comportamento.	2	10	30	16	5	14
Na minha escola os/as assistentes operacionais recebem formação e/ou apoio continuado para a implementação de medida de atuação no comportamento.	1	6	23	13	20	14
Na minha escola existem projetos, ações e/ou medidas para a promoção de comportamentos positivos.	1	5	22	30	5	14
Na minha escola existem projetos, ações e/ou medidas para a gestão ou resolução de problemas de comportamento com grupos específicos de alunos/as.	0	2	29	23	9	14
Na minha escola existem ações específicas para responder a problemas de comportamento.	0	4	21	33	5	14
Na minha escola os comportamentos positivos são reconhecidos e valorizados (ex., aluno do mês em cada turma, prémio de comportamento no final do ano letivo).	13	4	17	18	11	14

Deste modo, os resultados serão apresentados e discutidos de forma mais detalhada, organizados de acordo com as 11 categorias de análise previamente definidas. Para cada categoria, serão integrados dados provenientes das entrevistas, dos questionários e das observações diretas, com o objetivo de proporcionar uma compreensão aprofundada da implementação do modelo PBIS no agrupamento estudado.

Definição de Expectativas

Os dados do questionário indicam que a definição e divulgação de expectativas comportamentais está, na percepção dos participantes, entre os níveis “em progresso” e “sustentada”. No item "A minha escola define e divulga expectativas e exemplos de comportamentos esperados para alunos/as para os diferentes locais da escola", 26 participantes indicaram "em progresso" e 25 "sustentada". Relativamente aos profissionais da escola, 22 respostas indicam "em progresso" e 29 "sustentada". Estes dados sugerem que existem expectativas definidas e partilhadas, com alguma margem para reforço.

Esta percepção é reforçada pelos dados recolhidos nas entrevistas, onde os participantes evidenciam que estas expectativas estão fortemente ancoradas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, funcionando como um referencial orientador comum. O P3 afirma que:

(...) quando nós falamos em valores, facilmente somos reportados para aquilo que é o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Nós temos esse referencial que nos deve conduzir a todos, e que nos deve alinhar sobre aquilo que devem ser tanto as aprendizagens como os valores que devemos desenvolver [...].

Este mesmo participante acrescenta que os valores elencados nesse documento, como a liberdade, a democracia, o respeito pelo outro e o bem-estar coletivo, “são muito caros” à comunidade educativa. O P2 complementa esta visão, referindo que a escola onde trabalha “tem uma linha orientadora no documento que é o nosso projeto educativo, que muito claramente dá uma vertente humanista, o trabalho com as famílias, o trabalho de inclusão, é muito, muito claro”. A construção destas expectativas é feita desde cedo, com a participação ativa dos alunos. O P6 exemplifica que:

(...) quando os alunos entram logo no quinto ano, é das primeiras coisas que nós tentamos fazer como diretores de turma. [...] São elaboradas as regras para a sala de aula, em conjunto com eles, não é? Como a chiclete, os bonés, a entrada e saída da sala de aula, tudo isso [...].

O P4 reforça a importância destes valores na promoção de relações saudáveis, afirmando que “os valores são esses, são essenciais para nos respeitarmos todos”, e acrescenta: “se nós nos conhecemos, se nos respeitamos no recreio, ele depois vai passar isso um bocadinho para dentro da sala e não se vai portar mal”.

As observações confirmam parcialmente a presença destas expectativas. Em algumas salas do 1.º ciclo, estão afixadas regras formuladas com os alunos, geralmente em cartazes com linguagem adaptada. No entanto, esta prática não é transversal. Em espaços como corredores ou recreios, não se observou sinalização de comportamentos esperados. Isto sugere que a definição de expectativas ainda não está visível em toda a escola.

Ensino de Expectativas comportamentais

Os resultados do questionário revelam perceções dos 77 participantes, o ensino dos comportamentos esperados ocorre maioritariamente de forma sustentada. No item "Na minha escola os comportamentos sociais esperados (e.g., 'Entrar ordeiramente na sala de aula') são ensinados diretamente e explicitamente na sala de aula", 46 participantes classificaram esta prática como "sustentada" e 14 como "em progresso". Já quanto ao ensino destes comportamentos fora da sala de aula ("Na minha escola os comportamentos sociais esperados são ensinados diretamente e explicitamente em toda a escola"), 39 respostas apontam para uma prática "sustentada" e 20 como "em progresso". Estes dados sugerem que, embora haja um forte investimento no ensino de comportamentos esperados dentro da sala de aula, ainda há espaço para reforçar esse ensino em contextos como corredores, recreios e cantinas.

Os dados das entrevistas corroboram esta tendência, evidenciando práticas sistematizadas e intencionais de ensino de comportamentos, centradas no desenvolvimento de competências socioemocionais. é intencional e contextualizado. O P1 refere: “Temos programas de promoção de competências socioemocionais desde o pré-escolar até ao 12º ano [...] que também vão promovendo nos alunos competências [...] que os ajudem a desenvolver-se de uma forma saudável a nível emocional, a nível mental”. O P2 destaca a preocupação da escola com o desenvolvimento de competências:

Há uma cultura muito grande em promover-nos as competências. Claro que os conhecimentos são fundamentais, mas no que respeita às competências há de facto uma preocupação [...] os professores acabam por estar já muito disponíveis para que existam ações [...] para promover soft skills, para promover competências socioemocionais [...].

O P3 reforça a importância de ouvir os alunos na construção destas práticas:

Nós temos uma ação no nosso plano de ação do projeto educativo que se chama ‘A voz dos alunos’ [...] é muito importante que os nossos alunos também tenham voz e que eles próprios também nos vão dizendo aquilo que mais nos afeta [...] ouvindo-os, percebendo aquilo que são as ideias deles, de combate a estas situações, nós podemos facilmente agir preventivamente [...].

As páticas concretas de ensino de regras são também destacadas por vários participantes. O P6 exemplifica refere:

No 5º ano [...] são explicadas [...] de uma forma mais dinâmica, para que eles percebam. São elaboradas as regras para a sala de aula, em conjunto com eles [...]. São também exploradas as medidas sancionatórias, não é? Se acontecer isto, o que é que poderá acontecer?

Adicionalmente, o P5 destaca a organização das salas como promotora de comportamentos desejados: “As nossas salas de aula são dispostas de uma maneira diferente de grande parte das escolas. Os alunos trabalham normalmente em grupos, em equipas. [...] No sentido de apelar ao trabalho colaborativo entre pares”.

O P1 acrescenta a realização de assembleias de turma como espaço de participação ativa dos alunos: “Uma dinâmica foi uma assembleia de turma [...] foi muito interessante os professores perceberem como é que os alunos identificavam tão bem os problemas e tinham sugestões fantásticas para os resolver”.

As observações realizadas confirmam que o ensino de expectativas comportamentais é mais visível e estruturado no contexto de sala de aula. Em todas turmas de todos os ciclos de ensino, as regras são discutidas no início do ano letivo e reapresentadas em alguns momentos de conflito. Evidenciou-se também que os alunos estavam familiarizados com as regras da sala de aula e com as consequências do seu incumprimento. No entanto, não foram observadas situações de ensino formalizado dos comportamentos esperados em outros espaços da escola, como o recreio ou os corredores. A transmissão dessas expectativas parece ocorrer sobretudo de forma implícita ou por intervenção reativa de professores e outros elementos da comunidade educativa.

Sistema de Recompensa para Expectativas Comportamentais

Os dados do questionário revelam uma perceção mais heterogénea quanto à existência de sistemas de reconhecimento de comportamentos positivos. Relativamente ao item “Na minha escola os comportamentos positivos são reconhecidos e valorizados (e.g., aluno do mês em cada turma, prémio de comportamento no final do ano letivo)”, apenas 18 participantes assinalaram

o estágio "sustentado" e 17 "em progresso", enquanto 13 respostas indicaram a opção "inexistente". Estes resultados sugerem que os profissionais percebem uma aplicação desigual dos sistemas de recompensa, com maior incidência no contexto da sala de aula e menor visibilidade ou expressão noutros espaços escolares.

Esta percepção é consistente com os dados recolhidos nas entrevistas, que descrevem práticas formais e informais de valorização dos comportamentos positivos. O P4 destaca a existência do quadro de mérito como uma dessas práticas: “Nós temos o quadro de mérito, e o quadro de mérito pode ser atingido de duas formas, ou por resultados académicos, porque o aluno tem boas notas, [...] ou por bom comportamento na comunidade.” O mesmo participante sublinha a prática da mentoria como exemplo de valorização dos comportamentos positivos: “Quem quiser ser mentor [...] vai para a gala, também recebem a medalhazinha deles, ou seja, nós favorecemos o bom comportamento, nós favorecemos a prática de boas atitudes.” E acrescenta: “Se nós, às vezes, até tínhamos alguma dificuldade em angariar meninos que fossem mentores, quando nós lhes dizemos que um menino que é mentor vai para a gala, já temos mais meninos a querer ajudar os colegas.” Também são referidas práticas de reforço verbal positivo por parte dos docentes, como ilustra o testemunho do P6: “Quando há comportamento que não é adequado, o aluno é reprimido [...]. E acata. Na aula seguinte, eu tenho o cuidado de dizer: ‘Olha, hoje estiveste muito melhor que na aula anterior’. Portanto, é o reforço positivo.”.

As observações realizadas confirmam a presença de reforços verbais positivos por parte de alguns docentes em contexto de sala de aula. Foram observadas situações em que os professores elogiaram comportamentos de atenção, cooperação e cumprimento de regras. No entanto, não se identificou um sistema sistemático desse mesmo reforço. A prática do "quadro de mérito" e da "gala dos mentores" foi referida pelos participantes, mas não teve correspondência direta nas observações, o que pode dever-se à natureza pontual dessas atividades.

Sistema de Resposta a Violações Comportamentais

Os dados do questionário evidenciam uma percepção bastante consistente por parte dos participantes quanto à existência de procedimentos definidos e coerentes de resposta a comportamentos inadequados. No item "A minha escola tem procedimentos claros para responder a problemas de comportamento com alunos/as", 43 participantes classificaram como "sustentada" e apenas 2 como "em progresso". De forma semelhante, relativamente ao item "Na minha escola os procedimentos da escola face ao comportamento dos/as alunos/as são

implementados de forma consistente", 46 respostas indicam "sustentada" e 13 "em progresso". Estes dados sugerem que os profissionais reconhecem a existência de uma estrutura disciplinar clara, aplicada de forma estável e coerente.

Esta percepção encontra correspondência nas entrevistas realizadas, nas quais os participantes descrevem procedimentos estruturados, com ênfase em abordagens educativas e restaurativas. O P3 refere: “Quando há uma situação mais grave, rapidamente é acionado um procedimento disciplinar, [...] e acionamos todos os procedimentos que a Lei nº 51 de 2012 preconiza.” O P4 detalha uma atuação disciplinar graduada:

(...) Temos as corretivas, que são essencialmente os registros, as repreensões verbais, os trabalhos de integração à comunidade [...]. E temos também o que nós chamamos de medidas persuasivas [...] tem muito a ver com falar com o aluno, perceber o que é que se passa [...].

Este participante acrescenta ainda uma abordagem centrada na construção da relação: “A minha estratégia é sempre muito [...] perceber que se eu tiver os alunos do meu lado, se os ouvir, se os perceber, se lhes der crédito, eu vou ter muito menos episódios de mau comportamento [...]”. A perspectiva restaurativa é também referida pelo P5: “É tentado, no primeiro momento, gerir esta situação com o aluno e só a partir do momento em que o comportamento é reincidente, é que a tomada de decisões com uma suspensão é levada a cabo.” O P6 descreve um processo de escalada progressiva: “Se corrigiu, está ultrapassado, se repete uma, duas, há o segundo aviso, ao terceiro, há o aviso à diretora de turma, que depois enviará também o aviso ao encarregado de educação.”

As observações realizadas no terreno confirmam a presença de uma resposta disciplinar estruturada, embora mais visível nas suas dimensões preventivas e pedagógicas. Foram observadas advertências verbais imediatas perante comportamentos disruptivos, bem como encaminhamentos para diálogo com os diretores de turma ou para ações de mediação. Embora não tenham sido observadas sanções formais no momento, foi evidente a preocupação dos docentes com o diálogo e a responsabilização dos alunos. Verificou-se ainda que a resposta disciplinar tende a ser proporcional à gravidade da situação, ocorrendo de forma graduada e com base em estratégias pedagógicas e comunicacionais.

Responsabilidades Partilhadas

Os dados do questionário indicam que a maioria dos profissionais reconhece a existência de práticas que envolvem diferentes agentes da comunidade educativa na promoção do comportamento positivo. No item "A minha escola envolve os/as docentes e não docentes na

construção de uma visão centrada na promoção do comportamento positivo", 39 respostas classificam a prática como "sustentada" e 22 como "em progresso". Quanto à participação dos alunos, 26 consideraram "sustentada" e 30 "em progresso". No entanto, a participação das famílias aparece com menor expressão: 33 consideraram "sustentada", 26 "em progresso", sendo que também foram registadas respostas "não sei" e "em branco", o que poderá indicar falta de conhecimento sobre o nível de envolvimento familiar por parte de alguns profissionais.

Estas perceções são corroboradas pelas entrevistas, que destacam uma estrutura colaborativa de tomada de decisão e de atuação na gestão do comportamento. O P2 descreve um funcionamento articulado entre diferentes elementos da comunidade educativa:

(...) A coordenadora do Observatório do Bem-Estar, juntamente com a provedora do aluno, o serviço de psicologia, também a coordenação da EMAEI, juntamente com o responsável da prevenção da indisciplina [...]. Somos aqui as pessoas que tomamos decisões e depois pomos em ação aquilo que vai acontecer [...].

O P1 reforça o envolvimento dos professores: “Por exemplo, no ano passado, utilizei duas dinâmicas [...] foi muito interessante os professores perceberem como é que os alunos identificavam tão bem os problemas e tinham sugestões fantásticas para os resolver.” E complementa: “Os professores começaram a fazer as assembleias de turma com muito mais regularidade porque percebiam que não só desenvolviam as competências socioemocionais, mas também [...] as competências do PASEO.” O P4 salienta a importância da relação professor-aluno na prevenção: “Se nós nos respeitamos no recreio, ele depois vai passar isso um bocadinho para dentro da sala e não se vai portar mal.”

As observações realizadas permitem identificar práticas de colaboração entre docentes, com partilha de estratégias e envolvimento dos alunos em assembleias de turma, sendo que este envolvimento apresenta uma elevada importância dentro da comunidade educativa. Também foi possível verificar a participação de toda a comunidade educativa na gestão quotidiana do comportamento, nomeadamente em momentos de transição (entrada, recreio, refeitório), embora nem sempre de forma sistemática, e com papéis claramente definidos. A articulação com as famílias não foi diretamente observada, o que pode dever-se ao facto de estas interações ocorrerem fora do espaço escolar ou em contextos menos visíveis (ex. reuniões, contactos telefónicos).

Gestão

Os dados do questionário indicam que a maioria dos profissionais reconhece a existência

de uma estrutura organizativa formalizada no que diz respeito à gestão do comportamento. No item "Na minha escola existe uma equipa responsável pelo desenho, implementação e monitorização de medidas de promoção do comportamento positivo", 36 participantes indicaram que essa estrutura está "sustentada", 18 assinalaram "em progresso" e apenas 2 "emergente". Estes resultados apontam para uma perceção generalizada de que existem equipas formalizadas e funcionalmente operativas. Adicionalmente, 34 participantes afirmaram que existe um documento escrito (e.g., manual de procedimentos) que orienta os profissionais da escola nas práticas fundamentais para a promoção do comportamento positivo. No entanto, 21 respostas marcaram "não sei", o que pode indicar alguma fragilidade na divulgação ou apropriação dos documentos orientadores.

As entrevistas reforçam esta perceção, destacando práticas de gestão ancoradas em modelos estruturados e alinhados com orientações nacionais. O P1 descreve a adoção de um modelo formal de um modelo de intervenção: “a escola [...] acabou também por adotar esse mesmo modelo no que diz respeito à questão da promoção dos comportamentos positivos [...], a abordagem que usamos é a abordagem multinível de suporte à aprendizagem e à inclusão.” Já o P2 salienta a articulação entre orientações nacionais e os documentos internos:

(...) Temos o regimento do SPO [...], o Plano anual de atividades, [...] muito assentes naquilo que nós, enquanto psicólogos, entendemos que deve ser implementado em contexto escolar, orientados muito por um referencial que é nacional [...]. Todos os anos somos estimulados a trazer novidades [...] algo que se reinventa, que se ajusta [...]

As observações realizadas permitem confirmar a presença de práticas de gestão coerentes com a promoção de comportamentos positivos. Foram identificados materiais visuais de apoio, como horários e quadros com regras, bem como a realização de reuniões de coordenação entre diferentes profissionais. Verificou-se também um acompanhamento sistemático das práticas de sala de aula e uma organização dos espaços e tempos escolares alinhada com os objetivos de inclusão e bem-estar, com ambientes acolhedores, sinalética funcional e agrupamento estratégico das turmas.

Monitorização e Avaliação

Os dados do questionário indicam que a recolha e análise de indicadores de comportamento está, na perceção dos participantes, razoavelmente consolidada na escola. No item "A minha escola recolhe e analisa periodicamente indicadores de comportamento", 31 participantes indicaram que essa prática está "sustentada" e 26 "em progresso". Quanto à

devolução dos resultados da monitorização, as respostas variam consoante os destinatários: 27 consideram que a devolução aos docentes e não docentes é "em progresso" e 23 "sustentada"; relativamente aos alunos, 32 indicam "em progresso" e 19 "sustentada"; quanto às famílias, 29 assinalam "em progresso" e 22 "sustentada". Estes dados revelam que, embora haja uma prática consolidada de recolha e análise de dados, a partilha sistemática dos resultados com todos os grupos ainda está em desenvolvimento.

As entrevistas reforçam a ideia de que as práticas de promoção de comportamentos positivos são acompanhadas por processo de monitorização planeados e estruturados. O P2 destaca a existência de uma estrutura dedicada a essa função: “o Observatório do Bem-Estar tem tentado monitorizar tudo aquilo que têm feito, e o impacto que os alunos têm tido.” Esta estrutura é concebida para recolher e ponderar dados de forma contínua, permitindo aferir o impacto das ações implementadas, ajustar estratégias e sustentar decisões informadas. Ainda nesse sentido, o P5 acrescenta que existem mecanismos formais de avaliação: “Há sempre uma equipa, que é a equipa de autoavaliação [...] fazemos sempre passar os questionários, quer para os professores-tutores, por exemplo, quer para mentores, quer para mentorandos, no sentido de aferir exatamente quais são as principais preocupações.” Este excerto revela uma abordagem participativa à avaliação, onde se procura recolher dados diretamente dos diferentes intervenientes no processo educativo, promovendo uma cultura de escuta ativa e envolvimento. Os dados recolhidos através destas práticas são descritos como “valiosos” pelo P2, que sublinha que “a forma como se recolhe a informação, na sua essência, no seu timing, tudo isso é ponderado.” Esta afirmação sugere um planeamento cuidadoso dos processos de monitorização, respeitando o momento certo e o modo mais eficaz de recolher dados significativos, com vista a garantir a relevância e utilidade da informação no processo de tomada de decisão.

As observações realizadas confirmam parcialmente a existência de práticas de monitorização. Foram identificados registos sistemáticos em algumas salas, nomeadamente quadros de monitorização de comportamento. Também se observaram reuniões formais entre docentes para discutir situações comportamentais, com base em registos previamente recolhidos. No entanto, não foi visível um modelo de recolha e análise de dados, sendo que por norma era utilizada a intuição e opiniões subjetivas em vez de dados concretos. Para além disso, a partilha destes dados com alunos e famílias não foi observada diretamente, o que pode indicar uma menor visibilidade destas práticas ou a sua realização em contextos não observáveis (e.g., reuniões individuais, comunicação escrita).

Decisões baseadas em Dados

Os dados do questionário indicam que a tomada de decisões com base na análise de dados comportamentais é uma prática em consolidação no agrupamento. No item "A minha escola toma decisões organizacionais considerando a análise dos indicadores comportamentais recolhidos", 20 participantes classificaram a prática como "sustentada" e 27 como "em progresso". No que diz respeito às decisões pedagógicas baseadas nesses dados (e.g., ensinar comportamentos positivos esperados a um grupo específico de alunos/as), 38 respostas indicam "sustentada" e 22 "em progresso". Estes resultados apontam para uma utilização consistente dos dados na orientação das práticas educativas, com margem para aprofundar a sistematização e ampliação a toda a comunidade educativa.

As entrevistas reforçam esta perceção, revelando que a recolha de informação tem um papel relevante na definição de estratégias educativas e de gestão comportamental. O P1 destaca o conhecimento aprofundado sobre o público escolar e o uso prático dos dados recolhidos: “Nós conhecíamos muito bem o nosso público e nas nossas reuniões formais e informais emergem dali ações.” E refere ainda que a equipa se baseia em dados recolhidos nas escolas e articula com outros serviços: “Temos também reuniões periódicas com o psicólogo, com o coordenador dos cursos profissionais, com os RIC [...] para ver como estão os alunos.” O P2 aponta o valor dos dados obtidos com o Observatório do Bem-Estar: “A ferramenta tem sido valiosa na hora de promovermos uma série de coisas. A forma como se recolhe a informação, na sua essência, no seu timing, tudo isso é ponderado.” Esta afirmação reforça a ideia de uma tomada de decisão fundamentada em dados e adaptada à realidade do contexto escolar.

As observações realizadas evidenciaram situações em que dados previamente recolhidos (e.g., relatórios de comportamento, registos de ocorrências) foram utilizados para informar reuniões de equipa ou para delinear estratégias de intervenção com determinados alunos. Não foram observados mecanismos sistematizados de devolução e utilização coletiva dos dados junto de todos os intervenientes, o que sugere uma prática ainda centrada em núcleos específicos ou em momentos pontuais.

Parcerias

Os dados do questionário revelam que a perceção da existência de parcerias é relativamente moderada. No item "Na minha escola estabelecem-se parcerias para apoio ao desenho, implementação e monitorização de intervenções de promoção do comportamento

positivo (ex.: universidades, entidades locais, associação de pais)", 22 participantes indicaram que a prática está "em progresso", 22 consideraram "sustentada" e 7 "emergente". Além disso, 10 participantes assinalaram "não sei" e 15 deixaram o item em branco, o que pode indicar uma percepção difusa ou limitada sobre estas parcerias por parte de uma parte da comunidade educativa.

As entrevistas, por outro lado, destacam a importância da colaboração com entidades externas como fator de sucesso das medidas de promoção de comportamentos positivos. O P3 afirma: "É preciso toda a comunidade, eu diria todo o território educativo [...] seja as unidades de saúde, seja o serviço social, seja a autarquia, seja até universidades que nos vão também dar capacitação." O P2 menciona a ligação com empresas e instituições: "Temos parcerias com entidades externas, com empresas [...] há um envolvimento e um compromisso com os alunos, com as famílias e com o projeto educativo." O P5 destaca o trabalho com técnicos do PACE: "Temos uma grande percentagem de alunos migrantes [...] temos também a técnica que acompanha o PACE, que é contratada pela Câmara Municipal."

Durante as observações realizadas, não foram identificadas interações diretas com entidades externas no quotidiano escolar, o que pode dever-se à natureza pontual dessas colaborações. No entanto, foram observados materiais de divulgação de atividades realizadas com apoio de parceiros externos (e.g., cartazes de projetos, exposições conjuntas, referência a ações com a autarquia), o que indica que essas parcerias existem, ainda que nem sempre visíveis nas rotinas diárias da escola.

Apoio à Implementação

Os dados do questionário indicam uma percepção global quanto à existência de condições e apoios para a implementação de medidas de promoção do comportamento positivo, embora com alguma variabilidade entre os diferentes grupos profissionais. No item "Na minha escola os/as assistentes técnicos recebem formação e/ou apoio continuado para a implementação de medidas de atuação no comportamento", 30 participantes assinalaram "em progresso", 16 "sustentada" e 10 "emergente". Já no caso dos assistentes operacionais, os resultados foram mais dispersos: 23 respostas "em progresso", 13 "sustentada", 6 "emergente" e 20 "não sei". Estes dados apontam para a existência de apoios, mas também para desigualdades na formação e capacitação dos diferentes profissionais envolvidos.

As entrevistas ilustram diferentes condições organizacionais e recursos que facilitam a execução das práticas de promoção do comportamento positivo. O P2 refere: "Temos salas

multissensoriais [...] temos o *mindfulness* [...] tudo isto contribui para o bem-estar dos alunos e dos professores.” O P5 assinala o papel das coadjuvações e turmas reduzidas: “As coadjuvações, o número de alunos por turma reduzido [...] ajudam exatamente a gerir situações que possam surgir em sala.” O P4 explica que existem momentos semanais de trabalho socioemocional: “Temos 45 minutos, todas as semanas, onde os alunos são acompanhados, orientados. São trabalhadas temáticas como a empatia, a escuta ativa, a gestão emocional.”

As observações realizadas confirmam a existência de espaços preparados para o bem-estar e autorregulação dos alunos (e.g., sala *snoezelen*), bem como momentos dedicados à intervenção socioemocional em contexto de sala de aula. Também foi observada a atuação de coadjuvantes em algumas turmas, reforçando a capacidade de resposta educativa e comportamental. No entanto, não foi possível observar diretamente ações de formação ou apoio aos assistentes técnicos e operacionais, o que pode ocorrer em contextos específicos ou em momentos não incluídos nas observações realizadas.

Projetos, Intervenções e Suportes

Os dados do questionário sugerem que a maioria dos participantes reconhece a existência de projetos, ações e medidas destinadas à promoção de comportamentos positivos, bem como à gestão de comportamentos problemáticos. No item "Na minha escola existem projetos, ações e/ou medidas para a promoção de comportamentos positivos", 30 participantes assinalaram "sustentada", 22 "em progresso", 5 "não sei", 15 "em branco", 5 "emergente" e 1 "inexistente". Adicionalmente, no item "Na minha escola existem projetos, ações e/ou medidas para a gestão ou resolução de problemas de comportamento com grupos específicos de alunos/as", 23 participantes indicaram "sustentada", 29 "em progresso", 9 "não sei", 15 "em branco" e 2 "emergente". No item "Na minha escola existem ações específicas para responder a problemas de comportamento", 33 participantes assinalaram "sustentada", 21 "em progresso", 5 "não sei", 15 "em branco" e 4 "emergente". Estes dados sugerem que, para além da promoção generalizada de comportamentos positivos, também existem medidas específicas direcionadas à gestão de comportamentos problemáticos, reconhecidas pela maioria dos inquiridos.

As entrevistas confirmam esta diversidade, identificando um conjunto de ações concretas que operacionalizam os princípios do PBIS, com impacto na promoção do bem-estar e da convivência escolar. O P2 refere: “Na semana dos afetos, os alunos tinham diferentes experiências positivas. [...] Tivemos também uma atividade de ‘palavras positivas’ em que os professores saudavam os alunos nos aniversários.” (P2). O P1 salienta: “Era o delegado de

turma que orientava a assembleia [...] e os professores acabaram por replicar a metodologia noutras turmas.” (P1). O P4 descreve: “Nas minhas turmas do RIC, nós trabalhamos muito estas questões, os miúdos são eles que escolhem os temas [...] e no final já começam a ter uma visão diferente do que são estes problemas.” (P4). O P6 relata: “Tivemos o projeto do *bullying*, com a psicóloga a fazer sessões [...] os alunos fizeram cartazes e apresentaram o trabalho.” (P6). O P5 menciona: “Temos a semana do bem-estar, o projeto ‘Palavras Positivas’, a ‘gala dos mentores’ e também o mural da gratidão.” (P5).

As observações realizadas revelaram a presença de múltiplas atividades associadas a projetos estruturados, como assembleias de turma dinamizadas pelos alunos, sessões de sensibilização e promoção de competências socioemocionais, bem como cartazes e materiais alusivos a campanhas ou semanas temáticas (e.g., semana do bem-estar, projeto “O *bullying* não mora aqui”). Estas evidências confirmam a integração dos projetos na rotina escolar e a sua visibilidade no espaço físico e nas dinâmicas coletivas.

Discussão de Resultados

A discussão que se segue analisa os principais resultados à luz do modelo PBIS, um enquadramento preventivo e multinível que visa promover comportamentos positivos de forma consistente em toda a comunidade educativa. Tendo como objetivo compreender a implementação do PBIS num agrupamento de escolas português, esta análise permite identificar facilitadores, barreiras e efeitos percebidos da sua aplicação, com base nos dados recolhidos.

No que diz respeito à definição de expectativas, embora os dados indiquem que as escolas definem expectativas comportamentais alinhadas com documentos orientadores como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, verifica-se que essas mesmas expectativas não são definidas de forma clara, explícita e positiva, havendo também uma falha na sua transmissão efetiva à comunidade escolar, especialmente aos alunos, o que contraria um dos princípios do modelo do PBIS (Sugai & Horner, 2020). A ausência consistente de materiais visuais e de referências explícitas em sala de aula, bem como em espaços comuns como corredores e recreios sugere que as expectativas não estão suficientemente visíveis ou acessíveis, o que compromete a clareza normativa. Este aspeto contraria um dos princípios fundamentais do modelo PBIS, que sublinha a importância de comunicar as expectativas de forma clara, explícita e repetida, para garantir a sua compreensão e aplicação por parte dos alunos (Sugai & Horner, 2020). A investigação mostra que a previsibilidade e a consistência são facilitadas quando as expectativas estão visivelmente presentes em todos os contextos

escolares (Simonsen & Sugai, 2013), contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos mais autônomos e autorregulados.

Apesar de haver práticas pontuais de co-construção de regras com os alunos, a sua generalização parece limitada. Assim, o agrupamento poderá beneficiar de estratégias mais sistemáticas de comunicação e visibilidade das expectativas, condição essencial para a eficácia do PBIS (Freeman et al., 2015).

Relativamente ao ensino das expectativas comportamentais, os dados evidenciam que o ensino das expectativas comportamentais é intencional e contextualizado, através de ações como assembleias de turma, projetos de cidadania e programas de promoção de competências socioemocionais. No entanto, não se verifica o ensino nestas mesmas expectativas de forma sistemática. De acordo com o modelo PBIS, o ensino dos comportamentos esperados deve ser direto, explícito e sistemático, desde os primeiros anos de escolaridade, como forma de promover a prevenção de comportamentos disruptivos e o reforço de competências sociais (Sugai et al., 2021). Acresce que a ausência de uma definição clara e partilhada das expectativas comportamentais por toda a comunidade educativa compromete a sua aprendizagem, dado que, sem um referencial comum e coerente, torna-se difícil promover a sua apropriação por parte dos alunos (Freeman et al., 2015). A fragilidade na definição das regras e expectativas enfraquece, assim, a eficácia do seu ensino e dificulta a consolidação de uma cultura escolar assente em normas explícitas e consistentes (Freeman et al., 2015).

Os dados do questionário revelam que este ensino se encontra especialmente presente dentro da sala de aula, mas menos consistente fora dela, nomeadamente em espaços como corredores ou recreios. As observações confirmam esta limitação, uma vez que não se verificaram práticas sistematizadas de ensino de comportamentos nesses contextos. Esta discrepância entre espaços educativos é apontada pela literatura como uma das principais fragilidades da implementação do PBIS, uma vez que a coerência e a generalização das aprendizagens requerem práticas consistentes em todos os ambientes escolares (Center on PBIS, 2023).

Assim, embora existam práticas pedagógicas relevantes e uma cultura promotora de competências, é fundamental reforçar o ensino explícito dos comportamentos esperados em todos os contextos da escola e sistematizar esse ensino. Estratégias como a pré-correção, o reforço positivo e a repetição regular das regras são eficazes para garantir que os alunos compreendam e internalizem as expectativas de forma transversal (Horner & Sugai, 2021).

No que se refere ao sistema de recompensa, os participantes descrevem práticas formais pontuais, como o quadro de mérito e a gala de mentores, e práticas informais, como o reforço

verbal, que estimulam o bom comportamento. Estas estratégias de reforço positivo são coerentes com o PBIS, que recomenda o reconhecimento sistemático de condutas desejadas para fortalecer o clima escolar e aumentar os comportamentos pró-sociais (Gage et al., 2020). Além disso, evidências apontam que implementar sistemas formais de recompensa, como pontos ou medalhas, está associado a melhores resultados comportamentais em contextos escolares variados (Gage et al., 2020).

Porém, os dados do questionário e da observação revelam que a percepção sobre o reconhecimento é heterogênea: apenas 18 participantes consideram o sistema “sustentado”, 17 “em progresso” e 13 indicam que é “inexistente” em alguns contextos. Isto indica que, apesar das iniciativas descritas, o sistema de recompensa não está consistentemente percebido por toda a comunidade escolar, especialmente fora da sala de aula. A literatura mostra que a eficácia do PBIS depende da implementação fiel e abrangente de recompensas formais e informais, distribuídas por toda a escola e com monitorização contínua (Gage et al., 2020).

É ainda relevante o reforço verbal positivo observado, uma estratégia eficaz para promover comportamentos desejáveis, mas que, sem um sistema estruturado e visível, pode perder impacto no longo prazo (Gage et al., 2020).

Apesar da existência de práticas de reconhecimento, estas carecem de estrutura formal e sistematização escolar. Desta forma, recomenda-se vincular atividades como a gala dos mentores à participação ativa dos alunos, reforçando o reconhecimento público, garantir que o reforço se estende a todos os contextos escolares (salas, recreios, cantinas), para aumentar a percepção de justiça, previsibilidade e reforço coletivo. Estas medidas poderão potenciar a adesão dos alunos a comportamentos desejáveis e fortalecer a cultura positiva preconizada pelo PBIS.

Quanto à resposta a violações comportamentais, os dados indicam que existe um sistema disciplinar estruturado e progressivo, que privilegia abordagens educativas e restaurativas. Os professores relatam procedimentos graduais – desde advertências verbais e registros, até envolvimento dos encarregados de educação e recurso à suspensão apenas em casos reincidentes – com ênfase no diálogo e no reconhecimento das necessidades dos alunos. Esta abordagem está alinhada com uma das facetas centrais do PBIS, que incentiva a gestão de comportamentos disruptivos através de intervenções graduadas, restaurativas e focadas na aprendizagem, em vez de sanções punitivas (Center on PBIS, 2022).

A percepção positiva dos profissionais, evidenciada nos dados do questionário reflete a existência de uma estrutura reconhecida e aplicada no terreno. Estas percepções são consistentes com os resultados de Gage et al. (2018), que demonstraram que a implementação do PBIS em

escolas norte-americanas se associa a uma redução significativa nas suspensões e expulsões, bem como a melhorias no clima escolar. Os autores sublinham que a fidelidade na aplicação do modelo é um fator crítico para assegurar os seus efeitos positivos ao nível da gestão disciplinar e da equidade nas respostas comportamentais (Gage et al., 2018).

As observações corroboram esta abordagem, identificando advertências imediatas, mediação e progressão disciplinar gradual. O recurso ao diálogo e ao envolvimento do aluno desde o primeiro momento está em linha com modelos que combinam PBIS com práticas restaurativas, os quais demonstram redução das práticas disciplinares punitivas e melhorias nas relações escolares (Vincent et al., 2021).

O agrupamento revela um modelo de resposta a violações comportamentais que é educativo, gradual e restaurativo. Contudo, para maximizar os benefícios do PBIS, recomenda-se o reforço da formação contínua de docentes em práticas restaurativas, a documentação sistemática das intervenções e a monitorização dos resultados disciplinares e restaurativos. A integração de estratégias restaurativas de acordo com o PBIS pode fortalecer a coesão da comunidade escolar e reduzir a dependência de sanções formais (Vincent et al., 2021).

No domínio das responsabilidades partilhadas, observa-se que as decisões sobre a promoção do comportamento positivo são tomadas de forma colaborativa, envolvendo coordenadores, psicólogos, docentes e equipas como o Observatório do Bem-Estar e a EMAEI, conferindo uma estrutura coletiva de liderança. A participação ativa dos professores, sobretudo através de assembleias de turma e dinâmicas de grupo, evidencia uma cultura escolar centrada na responsabilidade partilhada. Esta articulação reflete recomendações do PBIS, que advoga equipas representativas com liderança distribuída e envolvimento de diferentes agentes para garantir implementação eficaz (Center on PBIS, 2023).

Os resultados do questionário corroboram esta dinâmica: 39 participantes consideram que a escola envolve docentes e não docentes de forma sustentada, e 26 consideram a participação dos alunos como "sustentada". Embora a perceção do envolvimento familiar seja menos clara, com respostas dispersas, a literatura demonstra que a colaboração entre família e escola constitui um pilar fundamental do PBIS. O estudo de Sheridan et al. (2019) mostra que envolver os pais como parceiros nas decisões de comportamento contribui para melhores resultados académicos e relacionais.

As observações confirmam práticas colaborativas entre docentes e alunos, especialmente nos momentos de transição, como a entrada, o recreio, e o refeitório, ainda que de forma não totalmente sistematizada. A ausência de visibilidade da participação familiar pode dever-se à ocorrência dessas interações fora do contexto normal de observação, como em

reuniões ou contactos telefónicos. A literatura realça que uma parceria efetiva com as famílias exige comunicação bidirecional, representação equitativa e colaboração contínua na definição de expectativas e na gestão comportamental (Center on PBIS, 2023; Sheridan et al., 2019).

Apesar do forte envolvimento de equipas internas e dos alunos na promoção do PBIS, importa reforçar a parceria com as famílias. Desta forma, recomenda-se estruturar canais regulares de comunicação bidirecional com os encarregados de educação, como reuniões, inquéritos e plataformas digitais, incluir representantes das famílias nas equipas de coordenação do PBIS, e proporcionar formação e sensibilização às famílias sobre objetivos comportamentais e formas de apoio em casa. A integração das famílias fortalecerá a implementação do PBIS, promovendo coerência entre escola e o domicílio e alicerçando a cultura de responsabilidade partilhada.

No que toca à gestão escolar, os resultados indicam que a gestão escolar constitui uma base sólida para a promoção de comportamentos positivos, com uma abordagem multinível que integra apoio à aprendizagem e inclusão. Os docentes descrevem a existência de uma equipa formal que se dedica, em parte, à monitorização destas práticas, bem como à articulação entre documentos internos e orientações nacionais, adaptando e renovando continuamente as estratégias ao longo dos anos. Esta estrutura está em linha com os princípios do PBIS, que assinala a necessidade de construir sistemas robustos, como equipas, treinos, e apoios que sustentem práticas comportamentais consistentes e baseadas em dados (Chaparro et al., 2022).

Os dados do questionário confirmam este quadro, onde 36 profissionais consideram que existe uma equipa formalizada e 34 reconhecem a presença de documentos orientadores, apesar de 21 admitirem desconhecimento, o que sugere alguma fragilidade na comunicação interna. A literatura destaca que, para otimizar a gestão comportamental, é essencial que as equipas de liderança estejam bem organizadas e que os documentos operacionais sejam acessíveis a todos os agentes educativos, garantindo assim fidelidade na implementação do modelo (Kittelman et al., 2022; Chaparro et al., 2022).

A observação escolar reforça este diagnóstico, ao evidenciar a realização regular de reuniões de coordenação entre profissionais, bem como a presença, ainda que pontual, de quadros de regras e de uma organização espacial que favorece a previsibilidade e o apoio ao comportamento positivo. De acordo com o PBIS, esta consistência visual e organizativa fortalece a cultura de gestão partilhada e reforça as práticas positivas dentro e fora da sala de aula (Nitz et al., 2023; Chaparro et al., 2022).

A gestão da escola está bem estruturada, com equipas formais e recursos documentais, apoiadas por práticas visuais e colaborativas. Contudo, recomenda-se reforçar a divulgação e

envolvimento de todos os profissionais nos documentos operacionais, assegurando que cada membro da comunidade escolar conhece e aplica sistematicamente as orientações. A formalização de processos de monitorização mensal do grau de implementação (fidelidade) poderá ainda reforçar a qualidade e a coerência das práticas nas diferentes turmas e contextos.

Em relação à monitorização e avaliação, os dados das entrevistas revelam que a escola dispõe de estruturas sistemáticas para monitorizar as diferentes intervenções realizadas no agrupamento, inclusive aquelas direcionadas para o comportamento, como o Observatório do Bem-Estar, que recolhe dados através de professores, mentores e alunos. Estas práticas demonstram uma cultura organizacional orientada para a recolha contínua de informação e para a tomada de decisões baseada em evidência. Este tipo de abordagem está alinhada com os princípios do modelo PBIS, que enfatiza o uso sistemático de dados para guiar decisões em todos os níveis de intervenção, desde a prevenção até à resposta a necessidades mais intensivas (McIntosh & Goodman, 2019; McDaniel & Bloomfield, 2019).

Os resultados do questionário confirmam que esta monitorização é percebida como consolidada por 31 participantes, embora 26 a considerem ainda em desenvolvimento. A devolução de resultados também apresenta desenvolvimento variável: para os docentes, 27 dos participantes consideram “em progresso” e 23 “sustentada”, para os alunos, 32 dos participantes percebem como “em progresso” e 19 “sustentada” e para as famílias, 29 dos participantes identificam como “em progresso” e 22 como “sustentada”. Estes dados sugerem que, embora a recolha de informações esteja implementada, a disseminação dos resultados para os diferentes elementos da comunidade educativa ainda não é sistemática. De acordo com Lee et al. (2021), a devolução de resultados para os diferentes grupos e o envolvimento dos mesmos na análise e discussão dos dados comportamentais aumenta a fidelidade da implementação e fortalece a percepção de justiça e transparência nas práticas disciplinares.

As observações revelam de facto que há registos regulares e reuniões formais entre docentes para refletir sobre os padrões de comportamento, baseados em dados previamente recolhidos. Contudo, apesar da utilização de registos visualmente acessíveis e reuniões formais para análise de práticas comportamentais com base em dados, também se identificou uma certa dependência de julgamentos subjetivos em vez de evidência quantificada e da utilização de um modelo concreto de análise e recolha de dados. Ademais, não foi possível confirmar a comunicação direta destes resultados às famílias e aos alunos, possivelmente por ocorrer em momentos menos visíveis, como reuniões ou notificações escritas individuais. Esta dificuldade é consistente com estudos que mostram que a devolução de informação aos docentes, famílias e alunos é frequentemente um dos elementos mais frágeis na cadeia de monitorização (Sheridan

et al., 2019). Para ser eficaz, a tomada de decisão baseada em dados deve incluir mecanismos de feedback acessível, visual e compreensível para todos os agentes educativos, promovendo a corresponsabilização e a melhoria contínua (Sheridan et al., 2019).

Considerando tudo isto, é possível afirmar que o agrupamento implementa um sistema de recolha e análise de dados comportamentais, mas existe ainda margem para reforçar esse mesmo sistema, também para ir mais de encontro com o modelo PBIS. Desta forma, recomenda-se estabelecer reuniões regulares (mensais) com docentes, alunos e famílias para discussão dos dados recolhidos, criar relatórios visuais acessíveis (e.g., quadros de comportamento, newsletters) que partilhem progressos e metas em espaço visível, formar equipas de liderança escolar para aperfeiçoar procedimentos de *data-informed decision making* e assegurar que os dados influenciam decisões diárias e estratégicas. Estas medidas reforçarão a cultura de avaliação contínua, o envolvimento de todos os agentes e a eficácia das estratégias PBIS implementadas.

No que concerne à tomada de decisões baseada em dados, os dados das entrevistas evidenciam um uso de informação recolhida para guiar práticas educativas e de gestão comportamental. O P1 refere que “conhecíamos muito bem o nosso público” e que tanto “reuniões formais e informais emergem dali ações”, incluindo psicólogos, coordenadores de cursos e RIC. O P2 reforça o valor da ferramenta do Observatório do Bem-Estar, salientando a importância do momento e da forma na recolha dos dados. Estas práticas refletem o princípio central do PBIS de data-based decision making, que fomenta a recolha e análise regulares de dados de implementação, resultados estudantis e rastreio, para apoiar decisões informadas (Center on PBIS, 2023; PBIS Missouri, 2018).

Os resultados do questionário confirmam esta tendência: 20 participantes descrevem como “sustentada” a tomada de decisões organizacionais com base em indicadores comportamentais, enquanto 27 a consideram “em progresso”. Quanto às decisões pedagógicas - como ensinar comportamentos positivos a grupos específicos - 38 definem-nas como “sustentada” e 22 como “em progresso”. Estes dados indicam uma utilização consolidada da informação para orientar ações, embora ainda se observe margem para formalizar esta abordagem e expandir a participação de toda a comunidade escolar.

As observações confirmam que relatórios e registos de comportamentos são, de facto, utilizados em reuniões de equipa para delinear intervenções com alunos específicos. No entanto, como já foi referido, não foram detetados mecanismos sistematizados de devolução e discussão dos dados com todos os intervenientes, indicando que a tomada de decisão baseada em dados permanece mais centrada em núcleos específicos ou pontual. A literatura indica que ampliar a

devolução dos dados a todos os públicos (através de painéis visuais, relatórios regulares e reuniões abertas) potencializa a transparência, o envolvimento e a eficácia das práticas PBIS (PBIS Missouri, 2018; Cave, 2024).

O agrupamento demonstra sem dúvida uma cultura de decisão baseada em dados, com recolha, análise e discussão em equipas multidisciplinares, evidenciando ainda assim a necessidade de evolução. Para isso, poderá ser benéfico a criação um calendário de devolução regular de dados a docentes, alunos e famílias, implementar painéis de indicadores comportamentais em espaços visíveis da escola, formalizar equipas interdisciplinares para monitorizar o impacto das intervenções através dos dados. Tais medidas consolidariam uma cultura de *data-based decision making* participativa e rigorosa, essencial para o sucesso sustentado do PBIS (Center on PBIS, 2023; PBIS Missouri, 2018).

No que diz respeito às parcerias, os dados das entrevistas destacam a importância das colaborações externas como elemento essencial para o sucesso das iniciativas de promoção de comportamentos positivos. O P3 sublinha a necessidade de envolver todo o território educativo, como serviços de saúde, apoio social, autarquia e universidades, apontando para uma abordagem comunitária integrada. Esta visão está alinhada com o modelo PBIS, que classifica as parcerias comunitárias como um dos seus sete domínios essenciais, reconhecendo que as sinergias entre escolas e entidades externas melhoram a prevenção de problemas de comportamento e reforçam o suporte aos alunos (Center on PBIS, 2024). A referência do P2 à colaboração com empresas e instituições, e a menção do PACE pelo P5, ilustram este envolvimento prático, reforçando o alinhamento com pesquisas que salientam o valor das parcerias para responder de forma abrangente às necessidades dos estudantes, sobretudo dos migrantes (Haight et al., 2024).

Entretanto, os dados do questionário indicam que as perceções sobre a existência de parcerias são moderadas: 22 respostas classificaram a prática como “sustentada”, 22 como “em progresso” e sete como “emergente”, com 10 respostas “não sei” e 15 em branco, sugerindo alguma ambiguidade na visibilidade destas parcerias. A literatura destaca que as parcerias só são eficazes quando percecionadas como estruturadas, de longo prazo e alinhadas com os objetivos da escola, exigindo liderança forte, comunicação fluida e reconhecimento mútuo de competências (Haight et al., 2024).

Nas observações, apesar de não se terem registado interações diretas com entidades externas no quotidiano, como já foi referido, foram visíveis cartazes e informações sobre projetos com parceiros (autarquia, universidades, PACE). Este tipo de evidência visual coincide com recomendações de boa prática em PBIS, que indicam a necessidade de tornar públicas e

integradas no espaço físico as colaborações escolares, para reforçar a percepção coletiva da sua existência e impactar positivamente a cultura escolar (Center on PBIS, 2024; Haight et al., 2024).

Apesar de as entrevistas confirmarem a existência de parcerias estratégicas, os dados apontam para uma percepção inconclusiva por parte da comunidade. Desta forma, sugere-se tornar as parcerias visíveis através de divulgação regular (newsletter, quadros informativos), formalizar os protocolos de colaboração com entidades externas com registos claros de participação, objetivos e resultados e organizar encontros periódicos com representantes das entidades parceiras para avaliação conjunta e alinhamento. Estas ações poderão consolidar uma cultura de colaboração infinita entre a escola e os parceiros exteriores, reforçando a eficácia e sustentabilidade das iniciativas PBIS.

Relativamente ao apoio à implementação, os dados indicam que a escola disponibiliza condições organizacionais e recursos que facilitam a promoção de comportamentos positivos, como salas multissensoriais (*snoezelen*), sessões de *mindfulness*, turmas reduzidas com coadjuvações e momentos semanais de trabalho socioemocional. Esta combinação de apoios é consistente com práticas de promoção do bem-estar e autorregulação, já reconhecidas como eficazes em contextos escolares. A revisão sistemática recente demonstra que intervenções de *mindfulness* em escolas aumentam o comportamento pró-social, a atenção e a regulação emocional, enquanto espaços multissensoriais reduzem o stress e contribuem para a sensação de calma (Phan et al., 2022).

O questionário revela percepções positivas, mas com variações. Por exemplo, 30 participantes consideram que os assistentes técnicos recebem formação contínua “em progresso” (16 “sustentada”), e no caso dos assistentes operacionais regista-se maior dispersão, incluindo 20 respostas “não sei”. Isto sugere desfasagem entre os diferentes profissionais quanto ao apoio recebido. A literatura sobre implementação de PBIS destaca que o apoio organizacional e a formação de todos os agentes, incluindo assistentes técnicos e operacionais, é determinante para garantir a eficácia e sustentabilidade das práticas (Branching Minds, 2022).

Durante a observação, verificou-se a existência de espaços e práticas de apoio à regulação socioemocional, bem como a atuação de coadjuvantes em sala. Contudo, não foi observado um número significativo de ações de formação ou supervisão, especialmente no que diz respeito ao PBIS ou a modelos de gestão da indisciplina, tanto para pessoal não docente, como referido pelos dados, como para pessoal docente, o que pode sugerir que tal apoio ocorre em momentos não visíveis. Estudos indicam que garantir equipas capacitadas e apoio continuado, incluindo formação regular e supervisão prática, maximiza a implementação do

PBIS e fortalece a confiança desses profissionais (Center on PBIS, 2023; Branching Minds, 2022).

Considerando o exposto, pode afirmar-se que o agrupamento disponibiliza recursos valiosos para apoiar a implementação do PBIS. No entanto, persistem desigualdades no acesso à formação entre os diferentes profissionais. Assim, recomenda-se principalmente a organização de ações formativas estruturadas e contínuas, dirigidas a toda a comunidade educativa, acompanhadas de supervisão prática. Para além disso, sugere-se a integração regular de programas de *mindfulness* e o uso de salas multissensoriais nas rotinas escolares, com formação específica sobre a sua utilização e a realização de avaliações periódicas (como recolha de feedback, entrevistas e *focus group*) junto de todos os agentes educativos, com vista à identificação de perceções e necessidades de apoio. Estas medidas visam promover um equilíbrio mais equitativo no suporte oferecido aos diferentes profissionais, reforçando uma implementação inclusiva e sustentável do modelo PBIS.

Por fim, no que se refere aos projetos, intervenções e suportes implementados, os participantes destacam várias iniciativas concretas no âmbito do PBIS, com impacto evidente no bem-estar e na convivência escolar. Entre estas, mencionam-se a “semana dos afetos”, “palavras positivas”, assembleias conduzidas por delegados de turma, projetos contra o *bullying* e murais de gratidão. Estas ações refletem a integração de estratégias de aprendizagem socioemocional e comportamental, correspondendo ao essencial do PBIS, que encoraja intervenções intencionais e visíveis para reforçar uma cultura psicológica positiva (Scherer & Ingle, 2020; Center on PBIS, 2024).

Os dados do questionário corroboram o reconhecimento institucional dessas práticas, 30 participantes consideram que existem projetos para promover comportamentos positivos, enquanto 23 reconhecem intervenções específicas para grupos com necessidades comportamentais elevadas. Além disso, 33 participantes afirmam existir ações regulares de resposta a problemas de comportamento. Esses resultados indicam que, além das iniciativas gerais, há também respostas direcionadas a situações mais complexas, refletindo uma implementação multinível eficaz (McDaniel & Bloomfield, 2019).

As observações verificaram a presença de assembleias lideradas por alunos, sessões de sensibilização, cartazes de campanhas temáticas e visibilidade física de projetos como “O *bullying* não mora aqui”. Estudos demonstram que quando práticas escolares estruturadas como o ensino explícito de expectativas, projetos de prevenção ao *bullying* e apoio socioemocional são integradas de forma sistemática, observa-se uma redução nos comportamentos disruptivos e um reforço do clima escolar positivo (Varghese & Burton, 2023; Center on PBIS, 2024).

O agrupamento encontra-se a desenvolver um conjunto diversificado de projetos e intervenções alinhados com os princípios do PBIS. Para potenciar e consolidar estes esforços, recomenda-se a sua sistematização, através da definição de indicadores de sucesso mensuráveis (por exemplo, níveis de empatia ou número de intervenções bem-sucedidas), bem como a implementação de mecanismos formais de avaliação como inquéritos breves, que recolham as perceções de alunos, professores e famílias. Sugere-se ainda o reforço da capacitação dos alunos para assumirem papéis de liderança e replicação de projetos, promovendo, assim, a consolidação da aprendizagem comportamental. Estas medidas poderão contribuir para aumentar a eficácia, repetibilidade e sustentabilidade das iniciativas, assegurando um impacto mais consistente e transversal em toda a comunidade educativa.

Em síntese, os dados analisados permitem identificar fatores que facilitam a implementação do modelo PBIS, tais como a existência de equipas organizadas, o envolvimento de diferentes agentes educativos e a integração de práticas alinhadas com os princípios do modelo. Simultaneamente, evidenciam-se barreiras importantes, nomeadamente a ausência de sistematização no ensino e visibilidade das expectativas comportamentais, a formação desigual entre profissionais e a fraca devolução de dados à comunidade educativa. No que respeita aos efeitos percebidos, observa-se uma maior estruturação das respostas disciplinares, um reforço do clima escolar positivo e uma valorização do bem-estar socioemocional dos alunos. Contudo, estes efeitos revelam-se ainda inconsistentes, refletindo a necessidade de consolidar práticas e garantir maior coerência e participação em toda a comunidade educativa.

Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar de que forma a implementação do modelo PBIS, adaptado ao contexto português, pode contribuir para a promoção de comportamentos positivos em meio escolar. Este trabalho reveste-se de particular relevância no panorama educativo nacional, dado o reduzido número de investigações aplicadas sobre o PBIS em Portugal e a necessidade urgente de respostas estruturadas e preventivas face aos desafios comportamentais em contexto escolar. Ao ilustrar um caso concreto de aplicação, esta investigação permite compreender como práticas alinhadas com o modelo podem ser operacionalizadas num agrupamento de escolas, oferecendo pistas valiosas para a replicação e adaptação noutros contextos educativos.

A análise dos dados recolhidos evidenciou a presença de práticas coerentes com os princípios fundamentais do PBIS, nomeadamente: (1) a definição de expectativas comportamentais claras e partilhadas, com base nos valores do perfil dos alunos à saída da

escolaridade obrigatória; (2) o ensino intencional de competências socioemocionais, através de ações planeadas em todos os ciclos de ensino; (3) a valorização de comportamentos positivos, ainda que de forma desigual e com necessidade de maior sistematização; (4) a adoção de práticas restaurativas e pedagógicas no tratamento da indisciplina, substituindo abordagens punitivas por estratégias de responsabilização; (5) o uso consistente de dados para a monitorização de comportamentos e tomada de decisões, com estruturas como o Observatório do Bem-Estar a desempenhar um papel central; e (6) o envolvimento de diferentes atores educativos, ainda que de forma mais consolidada ao nível dos docentes, carecendo de reforço junto das famílias, alunos e assistentes operacionais.

Contudo, importa reconhecer as limitações deste estudo. Sendo um estudo de caso, os resultados não podem ser generalizados à diversidade de realidades escolares existentes em Portugal. Ainda assim, o seu valor reside precisamente na capacidade de ilustrar, de forma aprofundada e situada, uma estratégia concreta de implementação do modelo PBIS, abrindo caminho para estudos comparativos que envolvam outros agrupamentos com diferentes níveis de maturidade na adoção do modelo.

Adicionalmente, a recolha de dados baseou-se maioritariamente em perceções dos participantes. Embora esta abordagem enriqueça a análise, ao permitir aceder a dimensões subjetivas relevantes como crenças, significados e motivações, importa reconhecer que os relatos podem ser influenciados por fatores como as experiências pessoais, as expectativas individuais ou a tendência para respostas socialmente desejáveis. A ausência de uma componente longitudinal limita ainda a avaliação do impacto sustentado das práticas ao longo do tempo. Importa também sublinhar que não foram recolhidas perspetivas de pais/encarregados de educação, alunos e de assistentes operacionais, atores fundamentais na promoção de um clima escolar positivo, sobretudo em espaços como corredores, refeitórios e recreios.

Para investigações futuras, propõe-se o recurso a metodologias mistas com dados longitudinais, bem como a inclusão de diferentes atores escolares e contextos organizacionais. Estudos comparativos entre agrupamentos poderão aprofundar a compreensão dos fatores facilitadores, obstáculos contextuais e efeitos do modelo PBIS em diferentes realidades. Será também relevante explorar o impacto da formação contínua e da liderança escolar na sustentabilidade das práticas implementadas.

No plano prático, os dados sugerem várias implicações relevantes para a intervenção nas escolas. Em primeiro lugar, e de acordo com o que tem sido defendido por diversos autores (Honer & Macaya, 2018), recomenda-se a criação de equipas dedicadas à gestão

comportamental segundo os princípios do PBIS, com composição multidisciplinar e atribuições formais em áreas como coordenação, planeamento, monitorização e formação. Em segundo lugar, importa assegurar o investimento contínuo na capacitação de todos os profissionais, incluindo assistentes operacionais, através de formação sistemática e apoio técnico, especialmente nas componentes de reforço positivo e intervenção preventiva. Em terceiro lugar, destaca-se a necessidade de melhorar os mecanismos de devolução de dados comportamentais a toda a comunidade educativa, promovendo uma cultura de tomada de decisão baseada em evidência. Por fim, importa fortalecer a visibilidade e articulação das práticas restaurativas e preventivas nos espaços não letivos da escola, onde a presença de adultos com formação pode desempenhar um papel determinante na construção de um clima positivo.

Paralelamente, a promoção de redes de aprendizagem inter-escolas e o desenvolvimento de comunidades profissionais de prática poderão reforçar a apropriação conceptual do modelo, promovendo a sua disseminação informada, colaborativa e adaptada ao panorama educativo português.

Conclui-se, assim, que o PBIS constitui uma abordagem promissora para a criação de ambientes escolares seguros, inclusivos e positivos. A sua eficácia depende da articulação entre formação contínua, apoio técnico, liderança comprometida e envolvimento ativo de toda a comunidade educativa. Tal como sustentam McDaniel et al. (2021) e Sugai e Simonsen (2022), o sucesso do PBIS está intrinsecamente ligado à adaptação cultural, à consistência na aplicação e à utilização sistemática de dados para guiar decisões. Em Portugal, embora a terminologia associada ao modelo ainda não esteja amplamente difundida, muitas práticas coerentes com esta abordagem já se encontram em curso. Cabe agora consolidar esse caminho, assegurando que cada escola se torne, de forma intencional e estruturada, um espaço de crescimento, pertença e desenvolvimento humano integral.

Referências Bibliográficas

- Abraczinskas, M., Kornbluh, M., Golden, A. R., Glende, J., Velez, V., Vines, E., & Ozer, E. J. (2022). Preventing bullying and improving school climate through integrating youth participatory action research into school-wide positive behavioral interventions and supports: An illustration using a multiple case study approach. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 3(2), 166–194. <https://doi.org/10.1177/26320770221092148>
- Adukia, A., Feigenberg, B., & Momeni, F. (2023). From retributive to restorative: An alternative approach to justice in schools. *Brookings Institution*. <https://hdl.handle.net/10419/314597>
- Abraczinskas, M., Kornbluh, M., Golden, A. R., Glende, J., Velez, V., Vines, E., & Ozer, E. J. (2022). Preventing bullying and improving school climate through integrating youth participatory action research into school-wide positive behavioral interventions and supports: An illustration using a multiple case study approach. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 3(2), 166–194. <https://doi.org/10.1177/26320770221092148>
- Bal, A. (2018). Culturally responsive positive behavioral interventions and supports: A process-oriented framework for systemic transformation. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(2), 144–174. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1417579>
- Bashir, I., Ilyas, Z., Awan, H., & Bushra, R. (2024). Impact of Dysfunctional Parenting on Aggression and Disruptive Behaviour among Children. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 4(1), 32–43. <https://doi.org/10.48112/aessr.v4i1.624>
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2019). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 61, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.003>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2009). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, 146(2), e20190490. [10.1542/peds.2012-0243](https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243)
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2018). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: A meta-analysis. *Journal*

- of *Positive Behavior Interventions*, 20(1), 25-40.
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Branching Minds. (2022). *How to utilize behavior staff effectively in MTSS/PBIS*. Branching Minds Blog. <https://www.branchingminds.com/blog/how-to-utilize-behavior-staff-effectively-mtss-pbis>
- Carvalho, M., Serrão, R., Azevedo, H., Cruz, J., Alves, D., Martins, C., Marques, E., Fonseca, M., Tormenta, N., de Jesus, T., & Ramalho, S. (2024). School psychologists' training to support inclusive education in Portugal: Trainers' perspectives of opportunities, challenges, and improvements. *School Psychology International*, 45(6), 593–615.
<https://doi.org/10.1177/01430343241236487>
- Cave, M. (2024). *Anatomy of a framework part 8: Discipline data & decision making*. PBIS Apps. Recuperado de <https://www.pbisapps.org/articles/anatomy-of-a-framework-part-8-discipline-data-decision-making>
- Center on PBIS. (2022). *Supporting and responding to students' social, emotional, and behavioral needs: Evidence-based practices for educators*.
<https://www.pbis.org/resource/supporting-and-responding-to-behavior-evidence-based-classroom-strategies-for-teachers>
- Center on PBIS. (2023). What is PBIS? *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*. Disponível em <https://www.pbis.org>
- Center on PBIS. (2022). What does research say about the effects of Tier 1 PBIS for students with disabilities? Eugene, OR: Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org
- Center on PBIS. (2023). *Data-based decision making*. Eugene, OR: University of Oregon. Recuperado de <https://www.pbis.org/topics/data-based-decision-making>
[pbis.org+2pbis.org+2sites.google.com+2](https://www.pbis.org+2pbis.org+2sites.google.com+2)
- Center on PBIS (2023). *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) Implementation Blueprint*. University of Oregon. www.pbis.org.
- Center on PBIS (2024). *Using the PBIS Framework to Build Collaboration Across All Partners*. Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org
- Chitiyo, J., & May, M. E. (2017). Factors predicting sustainability of the schoolwide positive behavior intervention support model. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(2), 94–104. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2017.1385446>
- Chaparro, E. A., Kittelman, A., McDaniel, S. C., George, H. P., VanLone, J., & So, S. (2022). Examining rural school implementation of positive behavioral supports across tiers.

- Rural Special Education Quarterly*, 41(3), 116–128.
<https://doi.org/10.1177/87568705221097114>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2020). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. *Guilford Publications*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ferreira, M., Barqueira, A., Reis-Jorge, J., Pacheco, P., Brito, R., & Baltazar, I. (2024). Physical and mental wellbeing, teaching efficacy and school connectedness - A study with preschool teachers in Portugal. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1408544>
- Freeman, J., Sugai, G., Simonsen, B., & Everett, S. (2016). MTSS Coaching: Bridging Knowing to Doing. *Theory Into Practice*, 56(1), 29–37. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241946>
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2015). Relationship between School-Wide Positive Behavior interventions and Supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), 41–51. <https://doi.org/10.1177/1098300715580992>
- Gage, N. A., Beahm, L., Kaplan, R., MacSuga-Gage, A. S., & Lee, A. (2020). Using positive behavioral interventions and supports to reduce school suspensions. *Beyond Behavior*, 29(3), 132–140. <https://doi.org/10.1177/1074295620950611>
- Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N., & George, H. P. (2018). The Impact of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on school suspensions: A Statewide Quasi-Experimental Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 217–226. <https://doi.org/10.1177/1098300718768204>
- Gage, N. A., Grasley-Boy, N., Lombardo, M., & Anderson, L. (2019). The effect of school-wide positive behavior interventions and supports on disciplinary exclusions: A conceptual replication. *Behavioral Disorders*, 45(4), 243–257. <https://doi.org/10.1177/0198742919896305>
- Gage, N. A., Scott, T. M., Hirn, R. G., & MacSuga-Gage, A. S. (2020). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary schools. *Behavioral Disorders*, 45(2), 83–95. <https://doi.org/10.1177/0198742919876781>

- Gonçalves, V., & Vaz, C. E. A. (2021). Bullying e cyberbullying: Um estudo em tempos de pandemia. *Dialnet*. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.217850.36-54>
- González, T. (2016). Restorative interventions and school discipline sanctions in a large urban school district. *American Educational Research Journal*, 60(1), 123–145. <https://doi.org/10.3102/0002831216675719>
- Haight, J., Daniels, J., Gokiart, R., Quintanilha, M., Edwards, K., Mellon, P., Skoye, M., & Malin, A. (2024). Essential Conditions for Partnership Collaboration within a School-Community Model of Wraparound Support. *Journal of Child and Family Studies*, 33(9), 2962–2977. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02903-1>
- Heiskanen, N., Karhu, A., Savolainen, H., & Närhi, V. (2023). Implementing positive behaviour intervention and support in Finnish early childhood education and care: leadership team's perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207057>
- Horner, R. H., & Macaya, M. M. (2018). A framework for building safe and effective school environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). *Pedagogická Orientace*, 28(4), 663–685. <https://doi.org/10.5817/pedor2018-4-663>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2021). The promise and challenge of school-wide positive behavior support. *Exceptional Children*, 88(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0014402920959046>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2019). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 34(4), 512–523. <https://doi.org/10.1037/spq0000302>
- Kittelman, A., Mercer, S. H., McIntosh, K., Morris, K. R., & Hatton, H. L. (2022). Validation of a measure of district systems implementation of positive behavioral interventions and supports. *Remedial and Special Education*, 44(4), 259–271. <https://doi.org/10.1177/07419325221114472>
- Lane, K. L., Oakes, W. P., & Menzies, H. M. (2019). Comprehensive, integrated, three- tiered (Ci3T) models of prevention: The role of systematic screening to inform intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(4), 204-215. <https://doi.org/10.1177/1098300718794790>
- La Salle-Finley, T., Yang, C., Espelage, D., & Jimerson, S. R. (2024). Understanding and promoting school climate, bullying, and social-emotional learning: Transdisciplinary and transnational science advancing positive youth outcomes. *School Psychology*

- Review, 53(5), 417–424. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2386235>
- Lee, A., Gage, N. A., McLeskey, J., & Huggins-Manley, A. C. (2021). The impacts of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on school discipline outcomes for diverse students. *The Elementary School Journal*, 121(3), 410–429. <https://doi.org/10.1086/712625>
- Lester, L., Cross, D., & Shaw, T. (2020). The role of schools in preventing and responding to bullying. *Social Psychology of Education*, 23(2), 229–248. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09526-x>
- Lin, F. (2023). Criticism on implementation of zero tolerance policy in schools. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 2(1), 876–880. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2/2022545>
- Li, S., Gong, N., Lin, Y., Huang, F., Zhang, S., & Yu, G. (2024). School climate and cyberbullying victimization: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 157, 108064. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108064>
- Malloy, J. M., Bohanon, H., & Francoeur, K. (2018). Positive Behavioral Interventions and Supports in High Schools: A Case Study From New Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 219–247. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385398>
- Martins, E. C., & Silva, A. R. S. (2024). Perceptions of school indiscipline of a class of 3rd cycle basic education students in a Portuguese school in Horta (Azores): case study. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7(7). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i07-103>
- Martins, P. C., Matos, C. D., & Sani, A. I. (2023). Parental stress and risk of child abuse: The role of socioeconomic status. *Children and Youth Services Review*, 148, 106879. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106879>
- McDaniel, S. C., & Bloomfield, B. S. (2019). School-wide positive behavior support telecoaching in a rural district. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/0047239519886283>
- McDaniel, S. C., Duchaine, E. L., & Jolivet, K. (2021). Examining positive behavior interventions and supports implementation: A systematic review of single-case research. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/1063426620902907>
- McIntosh, K. (2023). Schoolwide positive behavioural interventions and supports and human rights: transforming our educational systems into levers for social justice. *International*

- Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 5–12.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116223>
- McIntosh, K., Filter, K. J., Bennett, J. L., Ryan, C., & Sugai, G. (2018). Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of school-wide positive behavior support to promote durable systems. *Psychology in the Schools*, 55(5), 547-560.
<https://doi.org/10.1002/pits.22134>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2019). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Publications.
- McIntosh, K., Girvan, E. J., McDaniel, S. C., Santiago-Rosario, M. R., St. Joseph, S., Fairbanks Falcon, S., ... Bastable, E. (2021). Effects of an equity-focused PBIS approach to school improvement on exclusionary discipline and school climate. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 354–361.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937027>
- Michael, D., Goutas, T., Tsigilis, N., Michaelidou, V., Gregoriadis, A., Charalambous, V., & Vrasidas, C. (2023). Effects of the universal positive behavioral interventions and supports on collective teacher efficacy. *Psychology in the Schools*, 60(9), 3188–3205.
<https://doi.org/10.1002/pits.22919>
- Michael, D., Nikiforou, M., Charalambous, V., & Vrasidas, C. (2024). Contextual adaptations to implement SWPBS with fidelity: The case of Cyprus. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 26(3), 142-156. <https://doi.org/10.1177/10983007231200546>
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2018). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Psychology*, 71, 67-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.08.004>
- MO SW-PBS. (2023). Schoolwide Data-Based Decision Making. <https://pbismissouri.org/wp-content/uploads/2023/01/Copy-of-7.-Data-Based-Decision-Making-Course-2020-T1-IG.pdf>
- Nelen M. J. M., Willemse T. M., van Oudheusden M. A., Goei S. L. (2019). Cultural challenges in adapting SWPBIS to a Dutch context. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(2), 105–115. <https://doi.org/10.1177/1098300719876096>
- Nese, R. N., McIntosh, K., Nishioka, V., & Nese, J. F. T. (2021). Adapting PBIS to European schools: Challenges and opportunities. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 785-805. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00566-9>
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary

- schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6), e17506. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- O'Neill, S. C., Gillis, M., & Romer, N. (2023). Implementing social-emotional learning within schoolwide PBIS frameworks: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 60(1), 22–40. <https://doi.org/10.1002/pits.22747>
- OECD. (2022). Review of Inclusive Education in Portugal. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- PBIS Missouri. (2018). *Chapter 4: Data-Based Decision Making*. Jefferson City, MO: Missouri SW-PBIS. Recuperado de https://pbismissouri.org/wp-content/uploads/2018/08/Tier-2-2018_Ch.-4.pdf pbismissouri.org
- Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2022). Mindfulness-Based School Interventions: a Systematic Review of Outcome Evidence Quality by Study Design. *Mindfulness*, 13(7), 1591–1613. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>
- Ponte, A., & Batista, R. (2024). Scoping study on cyberbullying in Portugal: Prevalence, dynamics and implications. *Revista de Estilos de Aprendizagem / Journal of Learning Styles*, 17(33), 102–113.
- Rademacher, A., Zumbach, J., & Koglin, U. (2025). Parenting style and child aggressive behavior from preschool to elementary school: The mediating effect of emotion dysregulation. *Early Childhood Education Journal*, 53(1), 63–72. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01560-1>
- Reis-Jorge, J., Pacheco, P., Ferreira, M., Barqueira, A., & Baltazar, I. (2024). School climate and teachers' professional wellbeing in Portugal. A School Climate Analytical Framework (SCAF). In Verlag Julius Klinkhardt eBooks (pp. 81–104). <https://doi.org/10.35468/6091-04>
- Scherer, C. A., & Ingle, W. K. (2020). PBIS Implementation Fidelity and Student Outcomes in an Urban School District. *Voices of Reform*, 3(1), 7–25. <http://dx.doi.org/10.32623/3.10007>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Simonsen, B., & Sugai, G. (2013). PBIS in alternative education settings: Positive support for youth with high-risk behavior. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 3–14.

- Simonsen, B., Freeman, J., Myers, D., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Byun, S. (2019). The effects of targeted professional development on teachers' use of empirically supported classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1098300719859615>
- Simó-Pinatella, D., & Carvalho, M. (2021). Teaching playground behavioral expectations to secondary-age students with intellectual disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 26(4), 212-219. <https://doi.org/10.1108/TLDR-02-2021-0003>
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining positive behavioral interventions and supports: Implementation levels and considerations. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 197-208. <https://doi.org/10.1177/1098300720921996>
- Sugai, G., Simonsen, B., Freeman, J., & La Salle, T. (2016). Capacity development and multi-tiered systems of support: Guiding principles. *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 80–98. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.11>
- Sugai, G., Simonsen, B., Freeman, J., & La Salle, T. (2021). PBIS implementation and systems for student social-emotional-behavioral health. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1241–1255. <https://doi.org/10.1002/pits.22595>
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2022). The evolution of school-wide positive behavior supports. *Behavioral Disorders*, 47(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/01987429211054874>
- Talaugon, A. R., & Turanovic, J. J. (2024). Childhood Exposure to Family Violence, Residential Instability, and Parental Incarceration: Compounding Household Adversities and Adolescent Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 62(3), 387-428. <https://doi.org/10.1177/00224278241280903>
- Todd, A. W., Algozzine, B., Horner, R. H., Preston, A. I., Cusumano, D., & Algozzine, K. (2019). A descriptive study of school-based problem-solving. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 14–24. <https://doi.org/10.1177/1063426617733717>
- Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2019). Team-Initiated Problem Solving (TIPS) Training Manual. University of Oregon.
- Varghese, R., & Burton, B. (2023). *Impact of PBIS on Bullying in Middle and Secondary School*. The Ohio Journal of Teacher Education, 37(1). <https://www.exhibit.xavier.edu/ojte/vol37/iss1/4>

- Vincent, C., English, J., Girvan, E., Van Ryzin, M., Svanks, R., Springer, S., & Ivey, A. (2021). Introducing restorative practices into high schools' multi-tiered systems of support: successes and challenges. *Contemporary Justice Review*, 24(4), 409–435. <https://doi.org/10.1080/10282580.2021.1969522>
- Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2023). School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.06552>

Anexos

Anexo 1.*Sistema de Categorias*

1. Definição de Expectativas
2. Ensino de Expectativas Comportamentais
3. Sistema de Recompensa para Expectativas Comportamentais
4. Sistema de Resposta a Violações Comportamentais
5. Responsabilidades Partilhadas
6. Gestão
7. Monitorização e Avaliação
8. Decisões Baseadas em Dados
9. Parcerias
10. Apoio à Implementação
11. Projetos, Intervenções e Suportes

Anexo 2.*Guião de Entrevista Exploratória*

Eixo/Tema	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da Entrevista e Motivação do entrevistado	Informar o(a) entrevistado(a) do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos		
Dimensão A: Modelo			
A1. Modelo de Gestão Comportamental	Identificar e descrever o modelo de gestão de fenómenos de indisciplina e de promoção de comportamentos positivos do agrupamento	1. A escola tem um modelo formal e intencional para a gestão de fenómenos de indisciplina? Se sim, pode descrever como este modelo funciona? 2. Que práticas específicas estão implementadas para promover comportamentos positivos na escola? 3. Há algum documento ou diretriz que formalize estas práticas?	
A2. Equipa Responsável pela Gestão de	Identificar e caracterizar a equipa responsável pela definição de medidas	1. Existe uma equipa dedicada à definição de medidas para a gestão de indisciplina e promoção	Elementos, funções/papéis, organização

Indisciplina e Promoção de Comportamentos Positivos	dedicadas à gestão de fenómenos de indisciplina e de promoção de comportamentos positivos	de comportamentos positivos? Quem faz parte dessa equipa? 2. Quais são as funções e responsabilidades desta equipa? Como se organizam no dia a dia escolar? 3. De que forma a equipa se articula com outros profissionais, equipas ou serviços na escola, como professores, a EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), o SPO, ou outras? Há um trabalho colaborativo entre essas equipas? 4. Como é que essas equipas colaboram na implementação das estratégias comportamentais e na promoção de comportamentos positivos?	Relação/ articulação com outras equipas
Dimensão B: Formação e Capacitação			
B1. Formação em PBIS	Identificar e analisar a formação em PBIS ou relacionada	1. A escola tem pelo menos um profissional com formação em Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)? Quem é esse profissional? 2. Como essa formação tem sido aplicada na prática no contexto escolar? Que impacto tem tido na gestão de comportamentos?	Papel específico do SPO/psicologia

B2. Necessidades de Formação		1. Considera que seria útil ter mais profissionais com formação em PBIS? Porquê? 2. Que outras formações ou recursos são necessários para melhorar a gestão de comportamentos e promover uma cultura positiva na escola?	
Dimensão C: Funções do Psicólogo Escolar			
C1. Atribuições na Gestão de Indisciplina e Promoção de Comportamentos Positivos	Identificar e caracterizar o papel do psicólogo escolar na gestão de fenómenos de indisciplina e na promoção de comportamentos positivos.	1. Quais são as suas principais funções enquanto psicóloga escolar, no que diz respeito à gestão de fenómenos de indisciplina? 2. Que papel desempenha especificamente na promoção de comportamentos positivos entre os alunos?	
C2. Colaboração com a Equipa de Gestão Comportamental		1. Como é a sua colaboração com a equipa responsável pela gestão comportamental? Quais são as principais áreas em que atua em conjunto com a equipa? 2. Como é que essa colaboração facilita a implementação de estratégias comportamentais eficazes na escola?	
Dimensão D: Desafios e Impactos			

D1. Desafios	Identificar os principais desafios e impactos observados na implementação das	1. Quais são os principais desafios que a escola enfrenta na implementação de um modelo de promoção de comportamentos positivos? 2. Como têm lidado com esses desafios?	
D2. Impactos	práticas de promoção de comportamentos positivos.	1. Quais são os principais impactos que tem observado no comportamento dos alunos e no ambiente escolar desde a implementação do modelo de gestão comportamental? 2. Que mudanças observou no comportamento e nas relações dos alunos desde a implementação do PBIS?	

Anexo 3.

Guião de Entrevista Diretor da escola/agrupamento

Eixo/Tema	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da Entrevista e Motivação do entrevistado	Informar o(a) entrevistado(a) do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos	-	Será necessário explicar o que é o PBIS e os princípios para as escolas portuguesas

Dados de caracterização	Recolher informação acerca das características demográficas e profissionais dos participantes	-	
Dimensão 1			
1.1 Práticas da Escola / Agrupamento	Explorar práticas existentes para a promoção de comportamentos positivos e prevenção da indisciplina	1. Quais são as principais práticas adotadas pela escola para promover comportamentos positivos? 2. Existem programas ou iniciativas formais para prevenir a indisciplina? 3. Como é que essas práticas têm sido avaliadas ao longo do tempo? 4. Existe alguma equipa responsável pela gestão destas práticas? 5. Como são organizadas as práticas de promoção de comportamentos positivos na escola? 6. Que medidas preventivas são realizadas para evitar comportamentos indesejados?	Nota para entrevistador: deverá conhecer muito bem o PBIS

1.2 Valores / Expectativas Partilhadas	Compreender os valores e expectativas que orientam ações e comportamentos na escola.	1. Quais são os valores e expectativas da escola em relação ao comportamento dos alunos? 2. Além de expectativas quanto ao comportamento dos alunos, também há expectativas claras quanto ao comportamento de professores, outros profissionais e famílias (tendo em vista um clima de escola positivo) 3. De que forma esses valores são comunicados aos professores, alunos e famílias? 4. Como é que esses valores influenciam as decisões no dia a dia escolar?	
1.3 Sistema Multinível de Suporte com foco na Promoção/Prevenção	Analisar a organização de suporte universal, seletivo e individualizado para os alunos.	1. Como se organizam as medidas de intervenção para a promoção de comportamentos positivos, prevenção e gestão de indisciplina? 2. Que tipo de ações/ práticas existem para promover os comportamentos positivos ou o clima de escola positivo? Quais são as estratégias utilizadas para os alunos que necessitam de apoio mais intensivo, isto é, que	

		sejam mais desafiantes do ponto de vista comportamental? 3. Há integração entre diferentes níveis de intervenção?	
1.4 Abordagem Positiva – Ensino de Comportamentos	Investigar estratégias para ensinar e reforçar comportamentos positivos.	1. De que maneira a escola ensina comportamentos positivos aos alunos? 2. Existem ações/momentos/práticas específicos para desenvolver competências socioemocionais? 3. Que tipo de formação é oferecida aos professores para apoiar essa abordagem?	
1.5 Tomada de Decisão Baseada em Dados	Avaliar de que forma os dados são utilizados para planejar intervenções e ajustar práticas.	1. Há recolha de dados sistemática na escola para monitorizar o comportamento dos alunos? Que tipo de dados são recolhidos? 2. Existe algum protocolo formal para análise e uso desses dados? 3. Como é que esses dados são analisados e utilizados na tomada de decisões? 4. Pode dar exemplos de decisões que foram baseadas nessas análises?	

1.6 Colaboração e Parcerias	Examinar a colaboração interna e as parcerias externas no suporte às práticas positivas.	1. Existe uma equipa responsável pela promoção / gestão de comportamentos? 2. Qual o seu papel, enquanto diretor, neste processo? 3. Como é promovida a colaboração entre diferentes profissionais da escola? 4. Existem parcerias externas que apoiam as iniciativas de promoção de comportamentos positivos? 5. Pode dar exemplos de colaborações bem-sucedidas que tiveram impacto na escola?	
Dimensão 2.			
2.1 Conhecimento acerca do PBIS / SWPBIS	Identificar o conhecimento e as percepções sobre o modelo PBIS e suas adaptações.	1. Como tomou conhecimento do modelo PBIS? 2. Existe formação ou sensibilização sobre o PBIS na escola? 3. Na sua opinião, quais são os principais benefícios deste modelo?	Colocar estas questões em primeiro lugar, depois de explicar um pouco o modelo. (Devo colocar logo no início da entrevista, antes do ponto 1?)
Dimensão 3.			

3.1 Recursos e Intervenientes	Analisar recursos humanos, materiais e comunitários envolvidos nas práticas de suporte.	1. Que recursos humanos e materiais são mobilizados para implementar práticas positivas? 2. Há formação suficiente para os profissionais aplicarem essas práticas? 3. Que tipo de apoio adicional seria útil para melhorar os resultados?	
3.2 Condições Críticas	Compreender desafios e fatores que afetam a implementação de práticas positivas.	1. Quais são os principais desafios enfrentados na implementação destas práticas? 2. Existem fatores específicos que facilitam ou dificultam o sucesso das intervenções? 3. Como é que esses desafios têm sido superados pela escola?	
3.3 Efeitos Percebidos	Avaliar os impactos das práticas no comportamento dos alunos e no clima escolar.	1. Foram observadas mudanças no comportamento dos alunos desde a implementação dessas práticas? Quais? 2. Como avalia o impacto dessas iniciativas no clima escolar e no progresso acadêmico? 3. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos das práticas adotadas?	Nota: podem não identificar o “momento” a partir do qual adotaram estas práticas. Aqui dar exemplos de práticas referidas pelo participante e rever a pergunta a partir daí.

		4. Pode partilhar um exemplo de mudança significativa observada desde a adoção dessas práticas? 5. Há evidências de impacto no clima escolar?	
--	--	---	--

Anexo 4.

Guião de Entrevista Responsável pela Gestão de Comportamentos de Indisciplina na escola/agrupamento; Provedora do Aluno e Professora

Eixo/Tema		Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da Entrevista e Motivação do entrevistado		Informar o(a) entrevistado(a) do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos	-	
Dados de caracterização		Recolher informação acerca das características demográficas e profissionais dos participantes	-	
Dimensão 1				

1.1 Práticas da Escola / Agrupamento	Explorar práticas existentes para a promoção de comportamentos positivos e prevenção da indisciplina	1. Como se organiza o serviço que coordena e como atua na promoção de comportamentos positivos? Qual o seu papel? 2. Quais são as estratégias mais eficazes que utiliza para gerir comportamentos desafiantes? 3. Há protocolos claros para diferentes tipos de situações? Pode partilhar um exemplo?	
1.2 Valores / Expectativas Partilhadas	Compreender os valores e expectativas que orientam ações e comportamentos na escola.	1. Que valores são promovidos para orientar a gestão de indisciplina? 2. Como é que esses valores são comunicados aos alunos?	
1.3 Sistema Multinível de Suporte com Enfoque na Promoção/Prevenção	Analisar a organização de suporte universal, seletivo e individualizado para os alunos.	1. Como é que é estruturado o suporte aos alunos com diferentes níveis de necessidade? Segue o modelo multinível (Universal, seletivo e adicional)? 2. Existem indicadores usados para decidir quando um aluno necessita de apoio adicional? Quais?	
1.4 Abordagem Positiva – Ensino de Comportamentos	Investigar estratégias para ensinar e reforçar comportamentos positivos.	1. Que estratégias positivas são utilizadas para ensinar comportamentos adequados?	

		2. Há incentivos para reforçar o comportamento positivo?	
1.5 Tomada de Decisão Baseada em Dados	Avaliar de que forma os dados são utilizados para planejar intervenções e ajustar práticas.	1. Existe recolha sistemática de dados sobre comportamentos? 2. Como são recolhidos e analisados esses dados? 3. As intervenções são baseadas nesses dados recolhidos sobre comportamentos desafiantes? 4. Pode partilhar um exemplo de uma intervenção baseada em dados?	
1.6 Colaboração e Parcerias	Examinar a colaboração interna e as parcerias externas no suporte às práticas positivas.	1. Como colabora com outras equipas (professores, psicólogos) na gestão de comportamentos? 2. Existem parcerias externas que apoiam o seu trabalho? 3. Pode dar exemplos de colaborações bem-sucedidas que tiveram impacto na escola?	
Dimensão 2.			
2.1 Conhecimento acerca do PBIS / SWPBIS	Identificar o conhecimento e as percepções sobre o modelo PBIS e suas adaptações.	1. Existe formação ou sensibilização sobre o PBIS na escola? Ou sobre como promover clima de escola/comportamentos positivos ou gerir indisciplina?	

		2. Que aspetos do PBIS têm influenciado a sua prática na gestão de comportamentos desafiantes, e quais são mais úteis para o seu trabalho?	
2.2 Organização de Práticas de Promoção de Comportamentos Positivos e Prevenção da Indisciplina	Explorar a estrutura e implementação de práticas de promoção e prevenção.	1. Que medidas preventivas são realizadas para evitar comportamentos indesejados? 2. Como organiza as práticas preventivas para minimizar comportamentos problemáticos?	
Dimensão 3.			
3.1 Recursos e Intervenientes	Analisar recursos humanos, materiais e comunitários envolvidos nas práticas de suporte.	1. Quais recursos considera mais relevantes para lidar com indisciplina? 2. Há necessidades não atendidas que poderiam melhorar a sua atuação?	
3.2 Condições Críticas	Compreender desafios e fatores que afetam a implementação de práticas positivas.	1. Há fatores externos (por exemplo, falta de recursos ou apoio institucional) que dificultam a sua atuação? 2. Se tivesse que escolher apenas 2 quais seriam os maiores desafios da sua função?	

		3. Há fatores externos que impactam positivamente ou negativamente o seu trabalho? 4. Como é que esses desafios têm sido superados pela escola?	
3.3 Percebidos	Efeitos Avaliar os impactos das práticas no comportamento dos alunos e no clima escolar.	1. Quais mudanças observou nos alunos após a implementação de estratégias comportamentais? 2. Como avalia o impacto dessas iniciativas no clima escolar e no progresso acadêmico? 3. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos das práticas adotadas? 4. Há evidências de impacto no clima escolar?	

Anexo 5.

Guião de Entrevista Diretor da escola/agrupamento

Eixo/Tema		Objetivos	Questões	Observações
Legitimação	da	Informar o(a)		
Entrevista	e	entrevistado(a) do objetivo		
Motivação	do	da entrevista e dos		
entrevistado		respetivos procedimentos		

Dados de caracterização	Recolher informação acerca das características demográficas e profissionais dos participantes		
Dimensão 1			
1.1 Práticas da Escola / Agrupamento	Explorar práticas existentes para a promoção de comportamentos positivos e prevenção da indisciplina	1. De que forma é que serviço de psicologia atua para integrar as práticas de promoção de comportamentos positivos na cultura escolar? 2. Há intervenções específicas liderados pelo serviço de psicologia? 3. Que estratégias preventivas têm sido mais eficazes no trabalho com os alunos?	
1.2 Valores / Expectativas Partilhadas	Compreender os valores e expectativas que orientam ações e comportamentos na escola.	1. Quais os valores da escola? Que expectativas quanto ao comportamento de alunos, professores e outros? 2. Os alunos e professores percebem os valores promovidos pela escola como relevantes para o clima escolar?	

		3. Como é que o serviço de psicologia contribui para a disseminação dos valores da escola? 4. Esses valores são consistentes com as intervenções realizadas?	
1.3 Sistema Multinível de Suporte com Enfoque na Promoção/Prevenção	Analisar a organização de suporte universal, seletivo e individualizado para os alunos.	1. Que medidas existem e como é que o serviço de psicologia atua em cada nível do sistema multinível (universal, seletivo, adicional)? 2. Quais os desafios que surgem na implementação do sistema multinível na prática diária? 3. Há articulação com outros profissionais para apoiar os alunos?	
1.4 Abordagem Positiva – Ensino de Comportamentos	Investigar estratégias para ensinar e reforçar comportamentos positivos.	1. Que estratégias se utilizam na escola para ensinar comportamentos positivos aos alunos? 2. Há alinhamento entre as suas práticas e a abordagem positiva promovida pela escola?	
1.5 Tomada de Decisão Baseada em Dados	Avaliar de que forma os dados são utilizados para planejar intervenções e ajustar práticas.	1. A escola recolhe dados sistemáticos sobre comportamentos dos alunos? Se sim, que tipo de dados são recolhidos? 2. Existe alguma ferramenta ou protocolo específico para a recolha e análise desses dados?	

		- De que forma utiliza os dados para planear intervenções na escola e no Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)? - Que tipo de dados considera mais relevantes para planear intervenções eficazes? - Pode partilhar um exemplo de intervenção ajustada com base em dados comportamentais?	
1.6 Colaboração e Parcerias	Examinar a colaboração interna e as parcerias externas no suporte às práticas positivas.	- Como articula o seu trabalho com professores, gestores e outras equipas? - Existem parcerias externas que complementam o trabalho do serviço de psicologia? - Pode dar exemplos de colaborações bem-sucedidas que tiveram impacto na escola?	
Dimensão 2.			
2.1 Conhecimento acerca do PBIS / SWPBIS	Identificar o conhecimento e as perceções sobre o modelo PBIS e suas adaptações.	- Recebeu formação sobre o PBIS? - Pode partilhar exemplos concretos de como os princípios do PBIS têm orientado o trabalho no serviço de psicologia? - Há aspetos do PBIS que considera difíceis de aplicar na realidade da escola?	

2.2 Organização de Práticas de Promoção de Comportamentos Positivos e Prevenção da Indisciplina	Explorar a estrutura e implementação de práticas de promoção e prevenção.	1. Que papel desempenha na organização de práticas de prevenção e promoção comportamental? 2. Existem reuniões ou planos específicos para coordenar estas práticas?	
Dimensão 3.			
3.1 Recursos e Intervenientes	Analisar recursos humanos, materiais e comunitários envolvidos nas práticas de suporte.	1. Quais recursos são essenciais para a eficácia das suas intervenções? 2. Há necessidades adicionais que poderiam melhorar os resultados?	
3.2 Condições Críticas	Compreender desafios e fatores que afetam a implementação de práticas positivas.	1. Quais são os desafios que encontra na implementação do PBIS? E na gestão de comportamentos problemáticos? 2. Como superou os principais obstáculos no seu trabalho?	
3.3 Efeitos Percebidos	Avaliar os impactos das práticas no comportamento dos alunos e no clima escolar.	1. Qual o impacto que as práticas de promoção de comportamentos positivos têm tido no bem-estar emocional e social dos alunos?	

		2. Como avalia o impacto dessas iniciativas no clima escolar e no progresso acadêmico? 3. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos das práticas adotadas? 4. Há evidências do impacto no clima escolar?	
--	--	---	--

Anexo 6.

Descrição do Sistema de Categorias

Código	Designação	Descrição	Exemplo de Dados	Nº de UF (Refs)	Nº de Fontes
1	Definição de Expectativas	Refere-se à definição e disseminação de expectativas comportamentais claras e positivas para todos os membros da comunidade escolar, aplicáveis em diferentes contextos da escola, de forma a estabelecer um padrão comportamental consistente e compreendido por todos.	“A verdade é que quando nós falamos em valores, facilmente somos reportados para aquilo que é o perfil dos alunos à cidade da Escolaridade obrigatória. Nós temos esse referencial que nos deve, conduzir a todos [...]” (P3)	18	6

2	Ensino de Expectativas Comportamentais	Envolve o ensino direto e explícito de comportamentos sociais esperados, através de instruções estruturadas e contextuais, para garantir que todos compreendem e internalizam essas expectativas.	“temos a nível da cidadania projetos muito interessantes a nível comportamental [...] em articulação com os nossos técnicos [...] que trabalham de forma muito articulada [...] os comportamentos pró-sociais [...]” (P3)	30	6
3	Sistema de Recompensa para Expectativas Comportamentais	Refere-se a um sistema estruturado que reconhece e valoriza os comportamentos positivos, promovendo um ambiente escolar encorajador e reforçando a adesão às normas definidas.	“Nós temos o quadro de mérito [...] por resultados académicos [...] ou por bom comportamento na comunidade [...] também promovemos isso com a gala de mérito.” (P4)	17	6
4	Sistema de Resposta a Violações Comportamentais	Envolve a criação de procedimentos claros e consistentes para lidar com comportamentos problemáticos, priorizando intervenções educativas em vez de punitivas, e mantendo um ambiente seguro e positivo. (e.g., conversa reflexiva conduzida por um	“Eu reúno no início de cada período [...] com os alunos referenciados nas atas [...] para perceber o que se passa [...] nunca é com a ideia de os castigar [...] é sempre com a ideia de que eles percebam que nós professores estamos atentos.” (P4)	24	6

		membro da equipa pedagógica, na qual o aluno é orientado a reconhecer o impacto de seu comportamento e a identificar estratégias para reparação, como a escrita de uma carta de desculpas ou participação em atividades na comunidade escolar.)			
5	Responsabilidades Partilhadas	Implica a colaboração ativa entre escola, famílias e outros membros da comunidade, na criação de uma visão comum e estratégias conjuntas para promover comportamentos positivos e resolver problemas comportamentais.	“Temos uma figura muito importante [...] a chefe dos assistentes operacionais [...] articula com o professor Armando [...] e com a Associação de Estudantes [...] Também têm um papel relevante as associações de pais [...]” (P5)	27	6
6	Gestão	Diz respeito à existência de uma equipa dedicada à elaboração, implementação e monitorização das intervenções comportamentais, garantindo a aplicação consistente das práticas de apoio comportamental positivo em toda a escola.	“esta equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva [...] consegue fazer depois uma articulação também muito próxima com todos os diretores de turma, todos os professores titulares de turma, todas as educadoras, no sentido	33	6

			de [...] detetar [...] comportamentos desviantes [...]” (P3)		
7	Monitorização e Avaliação	Refere-se ao uso regular de indicadores comportamentais para monitorizar o progresso e avaliar a eficácia das intervenções, garantido decisões informadas para ajustes e melhorias contínuas. (e.g., utilização de checklists diárias para verificar a adesão às expectativas comportamentais em diferentes contextos escolares, como o refeitório e o recreio.)	“Há sempre uma equipa [...] que é o observatório de qualidade [...] monitoriza todo este processo [...] fazemos sempre passar os questionários [...] no sentido de aferir exatamente quais são as principais preocupações [...]” (P5)	32	6
8	Decisões Baseadas em Dados	Envolve a utilização de dados comportamentais recolhidos de forma sistemática para fundamentar decisões pedagógicas e estratégicas, garantindo que as ações sejam baseadas em evidências.	“nós conhecíamos muito bem o nosso público e nas nossas reuniões formais, quer do observatório, quer do conselho pedagógico, emergem dali ações [...] quando detetámos que existem algumas necessidades [...] depois entendemos que, se calhar, é melhor então fazer uma	22	6

			ação universal e não apenas a nível individual [...]” (P5)		
9	Parcerias	Trata da criação de parcerias com entidades externas e internas para fortalecer a elaboração, a implementação e a monitorização de intervenções comportamentais positivas, incluindo apoio técnico e logístico.	“trabalho que é feito com os encarregados de educação, com os nossos técnicos, mas que também é feito com toda a rede social [...] unidades de saúde, serviço social, autarquia, até universidades [...]” (P3)	36	6
10	Apoio à Implementação	Refere-se ao fornecimento de formação contínua e suporte aos profissionais envolvidos, incluindo auxiliares e outros colaboradores, para assegurar uma implementação eficaz das intervenções.	“Temos várias estruturas na escola que se alinham para trazer aos alunos as semanas temáticas, as semanas culturais, a semana dos afetos [...] experiências positivas [...]” (P2)	27	6
11	Projetos, Intervenções e Suportes	Envolve a implementação de intervenções específicas e projetadas para atender às necessidades comportamentais identificadas, incluindo estratégias adaptadas aos	“Temos grupos com intervenções mais específicas [...] e, depois, a nível adicional [...] apoio psicológico individual [...] resolver de forma individualizada [...]” (P1)	49	6

		contextos individuais e coletivos da escola.			
--	--	---	--	--	--