

Reflexões sobre o papel do Psicólogo Educacional *

ANA ISABEL PINTO / TERESA BARREIROS LEAL **

«A ciência e a sua prática começam quando surgem problemas»

KUHN, 1970

1. INTRODUÇÃO

Os problemas surgem quando estamos desiludidos nas nossas expectativas, ou quando as nossas teorias nos envolvem em dificuldades ou condições.

Abordamos aqui a prática científica não na perspectiva de estrutura lógica de produtos, mas enquanto «processo dinâmico através do qual se adquire o conhecimento» (Kuhn, 1970). Este processo evolui ao longo do tempo, sendo a prática científica orientada, em cada momento, por um dado *paradigma*. Por paradigma entendemos, no sentido de Kuhn, o sistema de valores partilhado por uma comunidade de cientistas e que inclui as suas normas pessoais e sócio-culturais e seus pressupostos que estão relacionados com valores mais vastos partilhados por toda a sociedade.

A mudança na prática em Psicologia Educacional, como em qualquer outra ciência, seria originada, não pela avaliação de novos factos, mas pela

mudança nos quadros de referência do psicólogo educacional.

A história da Psicologia Educacional foi essencialmente dominada pelos seguintes quadros de referência:

1 – *O modelo médico e outros por ele influenciados* que se caracterizam por uma predominância de actividades de diagnóstico e tratamento centradas na criança. Estes modelos procuram as causas dos problemas nos défices de processos psicológicos básicos de origem biológico-cerebral;

2 – *O modelo das ciências naturais* que se caracteriza por uma metodologia hipotético-dedutiva, baseada na quantificação e na reprodutibilidade dos dados experimentais.

Os métodos em Psicologia Educacional começaram pois por se caracterizar pela procura de objectividade e quantificação. A psicometria aplicada à educação é disto o exemplo mais relevante. Esta abordagem metodológica estabelece a ligação causal imediata entre défices, constructos que os avaliam e propostas remediativas centrando-se na problemática individual, na criança e seus problemas (Bairrão, 1988), pressupondo a neutralidade experimental dos sujeitos e o não envolvimento do experimentador no contexto experimental.

A experimentação baseava-se na separação entre o objecto de estudo — o indivíduo e os seus fenómenos psicológicos — e os meios em que este se encontrava inserido.

* Gostaríamos de agradecer ao Professor Doutor Joaquim Bairrão as valiosas sugestões para a realização deste artigo.

** Psicólogas. Fac. de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Constatou-se que esta separação, se exclusiva, conduziria a modelos de causalidade linear, fornecendo apenas explicações parcelares dos fenómenos em estudo.

Como exemplo, Valsiner (1984) refere os modelos causais de desenvolvimento nos quais as explicações eram encontradas dentro do próprio desenvolvimento, excluindo a possibilidade da participação da experiência social neste processo.

Segundo o mesmo quadro de referência, em Psicologia Educacional as Necessidades Educacionais Específicas (N.E.E.) eram analisadas como resultando da *soma* de recursos internos (traços) e de recursos externos (meio), constituindo o teste estandardizado o instrumento predominante para medir os fenómenos psicológicos, numa perspectiva não interactiva. Esta abordagem estática dos fenómenos evoluiu para um quadro de referências ultrapassando os limites tradicionais entre disciplinas, o que implicou a utilização, não só de variáveis psicológicas, como de variáveis do meio na análise das dificuldades de desenvolvimento da criança.

Consideramos pois fundamental a análise das mudanças a nível dos pressupostos básicos do psicólogo educacional pelas suas implicações na sua visão do mundo, na sua prática e no seu papel.

2. A PSICOLOGIA ESCOLAR E A PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Ao analisar as mudanças dos aspectos conceptuais subjacentes à prática e ao papel do psicólogo educacional, torna-se necessário considerar igualmente a evolução histórica dos modelos organizativos que lhe estão associados.

Com este objectivo referir-se-á a experiência de dois países da Europa — a França e o Reino Unido — que deram importantes contributos para o desenvolvimento da Psicologia Educacional em Portugal.

A Psicologia Escolar em França

A Psicologia Escolar Francesa teve o seu início com Binet, nos princípios do século, quando este, a pedido do Ministério da Educação Pública, começou

a desenvolver um trabalho de identificação de alunos que não podiam seguir normalmente o ensino regular. Foram assim criadas as primeiras classes especiais.

Após a libertação da França, nos anos 40, e com o plano Langevin-Wallon, a Psicologia apareceu como peça essencial da reforma de ensino. Wallon encarregou Zazzo da organização da Psicologia Escolar a título de experiência, surgindo em 1946 a primeira equipa de psicólogos-professores. A estes foram atribuídas as seguintes funções:

1. Elaborar um dossier psico-pedagógico para todos os novos alunos;
2. Responder a todos os pedidos de «exame» apresentados pelo corpo docente;
3. Realizar investigações sobre a psicologia das matérias de ensino, ou seja, apreciar o nível escolar dos alunos e a natureza das suas dificuldades e analisar psicologicamente a didáctica da leitura, ortografia, cálculo, etc. (Zazzo, 1968).

A Psicologia Escolar responderia assim a uma necessidade de conhecer a criança nas suas particularidades individuais e na sua evolução psicológica. Avaliaria as consequências psicológicas dos métodos educativos através de provas psicológicas e contribuiria também para a adaptação dos programas de cada classe às aptidões próprias de cada idade (Zazzo, 1968).

A experiência foi interrompida em 1954, reapercebendo o Psicólogo Escolar apenas em 1959 com a Reforma Berthouin. Como peça fundamental desta reforma surgia um ciclo de observação eficaz exigindo um grande número de psicólogos com funções bem definidas. Foi nesta altura que se instituiu a organização dum dossier escolar englobando a observação contínua de cada aluno, sendo dada grande ênfase aos exames psicológicos (Zazzo, 1968).

Reflectindo sobre as funções atribuídas ao Psicólogo Escolar em França, vemos que estas reflectem a utilização de tecnologia psicométrica, tanto para a avaliação das crianças a pedido dos professores como para a organização de dossiers psicopedagógicos. A contribuição da psicologia do desenvolvimento é igualmente notória, na medida em que é realizada uma avaliação da evolução psicológica dos alunos, permitindo um trabalho de adaptação dos programas às características e aptidões de cada idade.

Zazzo considera que a Psicologia Escolar é, essencialmente, o contributo dum análise objectiva ao serviço da escola. A sua principal função consiste em promover a adaptação do aluno normal à escola e a adequação da escola à criança. O psicólogo escolar não será um «especialista» de crianças-problema. Zazzo refere mesmo que muitos problemas como, por exemplo, a dislexia e a disortografia, são o resultado dum má gestão, de erros pedagógicos e dum escolaridade deficiente. A acção conjugada do professor, do psicólogo e dos pais poderia contribuir para a resolução do problema. Assim, o Psicólogo Escolar deveria ter uma acção preventiva, contribuindo para uma organização mais racional do sistema de ensino. O seu trabalho articular-se-ia com a acção dos conselheiros de orientação escolar e profissional e dos investigadores, sendo uma sólida formação teórica necessária para que não se torne «prisioneiro dos seus próprios instrumentos» (Zazzo, 1968).

A Psicologia Educacional no Reino Unido

Podemos considerar Cyril Burt como pioneiro da Psicologia Escolar e da metodologia psicométrica no Reino Unido. O próprio Burt (1964) chamou a atenção para o facto de a necessidade de serviços psicológicos nas escolas ter surgido em 1870 com a introdução do «Education Act». Este documento preconizava a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem no sistema regular de ensino, de onde tinham sido, até então, afastadas. Burt referiu igualmente que, tal como as técnicas psicométricas, o movimento de «child guidance» teria também surgido no Reino Unido (Dessent, 1978). Este movimento, caracterizando-se por um atendimento multidisciplinar centrado na criança segundo um modelo médico, demonstrou ser pouco rentável. As razões apontadas foram várias, nomeadamente:

- uma intervenção de diferentes profissionais de forma desarticulada e desintegrada fragmentando a criança;
- uma intervenção descontínua no tempo devido à não implicação no processo de agentes educativos que lidam com as crianças todos os dias;
- uma ignorância dos aspectos contextuais dizendo respeito à escola e ao currículo.

Numa tentativa de encontrar abordagens alternativas mais eficazes, foram realizados vários estu-

dos dando origem a documentos tais como o Relatório Summerfield (1968) e o Relatório Warnock (1978).

Este último fez várias recomendações, das quais salientaremos as que consideramos mais relevantes.

Recomendando o abandono do sistema de classificação das crianças até então vigente, defendeu a identificação das necessidades educacionais específicas (N.E.E.) da criança e que podem ser de três tipos:

- necessidade de meios específicos de acesso ao currículo;
- necessidade dum currículo especial ou modificado;
- necessidade de atender à estrutura social e clima emocional do ensino.

É igualmente referenciado o dever de assegurar às crianças com N.E.E., a educação no meio o menos restritivo possível, de acordo com uma hierarquia ou pirâmide de recursos indo do meio o menos restritivo possível ao meio mais restritivo.

Um processo de avaliação não discriminativo é assegurado, sendo elaborado um relatório escrito com a descrição das N.E.E. da criança, as medidas educativas a serem tomadas, e a escola e serviços apropriados, (plano individualizado de ensino).

Subjacente, existe um modelo organizacional que define o trabalho em equipa multidisciplinar e a intervenção faseada dos técnicos.

A pirâmide de recursos, o plano individualizado de ensino e o fluxograma organizacional são modelos organizativos preconizados pelas disposições legais da Educação Especial (vide Relatório Warnock e legislação a que este deu origem, o «Education Act 1981»), que vieram propor um novo modelo de trabalho ao Psicólogo Educacional.

Este modelo foi, no entanto, igualmente influenciado por aspectos conceptuais e teóricos, dos quais salientaremos ainda os contributos mais significativos.

Lindsay (1981) introduz o meio-escola como variável de avaliação-intervenção, deixando o problema educativo de ser atribuído apenas à criança. No processo de desenvolvimento estão implicados não só as capacidades e incapacidades da criança, mas também os recursos e deficiências do meio. O desenvolvimento depende da sua interacção compensatória ao longo do tempo (Lindsay e Weddel, 1980).

Ysseldike e Mirkin (1982) propõem um modelo de ensino tendo subjacente o esquema de referência conceptual de Van Etten e Van Etten (1976). Neste modelo, a avaliação das necessidades educativas da criança é feita de forma directa (a criança é avaliada em tarefas escolares) e contínua, permitindo ao professor uma tomada de decisão fundamentada em relação ao plano de ensino em qualquer ponto no tempo (Ysseldike e Mirkin, 1982).

Este modelo de ensino, transposto para a psicologia educacional, permite ao psicólogo a realização duma avaliação directa no currículo (p. ex.: através de testes com referência a critério) que dê a informação necessária para a elaboração do melhor programa possível utilizando técnicas como o ensino directo ou o ensino preciso.

Deixa assim de haver a clássica separação entre a função de avaliação do psicólogo e a função de ensinar do professor. Psicólogo e professor são ambos envolvidos na avaliação e na intervenção, levando a que estas formem um circuito integrando a avaliação e a intervenção dos dois técnicos.

Esta evolução histórica reflecte uma mudança de aspectos organizativos e conceptuais subjacentes à prática do psicólogo educacional neste país e que também veio influenciar a prática dos psicólogos portugueses (Bairrão, 1985).

3. ASPECTOS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Entre os contributos teóricos de diferentes áreas do saber que influenciam a nossa prática, referiremos aqueles que consideramos mais importantes para a definição das principais funções do psicólogo educacional.

A – As teorias da aprendizagem

Nos últimos anos, os factores psicológicos têm sido analisados numa perspectiva que coloca a criança no centro de uma matriz de forças inter-relacionadas que actuam como um estímulo potencial para as suas capacidades. Entre estas forças contam-se factores de meio que têm a sua origem nos educadores ou na forma como os ambientes educativos estão organizados (Fontana, 1985).

Os princípios de comportamento que orientam as atitudes das crianças são encarados como *padrões de comportamento aprendidos*. Fontana refere a importância do factor sócio-cultural na formação destes princípios de comportamento.

Esta abordagem tem os seguintes pressupostos:

- todo o comportamento é aprendido;
- a mudança de contingências do comportamento é essencial na modificação desse comportamento.

Esta visão realça a importância do *contexto* em que o comportamento se insere e é enriquecida por contributos de duas áreas de saber: a Análise Comportamental Aplicada (A.C.A.) e a Psicologia Ambiental.

B – A Análise Comportamental Aplicada (A. C. A.) e a Psicologia Ambiental

Estas abordagens diferem em termos do objectivo e metodologia de investigação:

- a A.C.A. tem como objectivo o aumento e diminuição da frequência de comportamentos manifestos, o que produzirá mudanças a nível de atitudes, valores e normas sociais do sujeito;
- a Psicologia Ambiental realça, por sua vez, o papel das crenças, valores e cognições como base para mudar o comportamento, bem como a importância da formação de mapas cognitivos na adaptação ao meio.

Estas duas abordagens distinguem-se em vários outros aspectos teóricos e metodológicos. No entanto, a adopção de uma perspectiva interdisciplinar, ecológica e orientada para o problema, característica da Psicologia Ambiental, requer uma apreciação da A. C. A. (Stokols, 1978; Wohlwill, 1970).

O objectivo dos dois tipos de intervenção é aliás comum:

– A solução de problemas sociais relevantes (Stokols, 1978; Proshansky, 1983) baseada na observação de relações empíricas entre indivíduo e meio (Altman e Wohlwill, 1983).

A Psicologia Ambiental contribuiu em vários aspectos para o alargamento da área de estudos da Análise Comportamental Aplicada sublinhando a necessidade de esta desenvolver uma perspectiva ecológica, produzindo uma modificação de compor-

tamento que seja não só socialmente válido, mas que tenha reflexos imediatos na comunidade (Geller, 1987). A Psicologia Ambiental realça a necessidade de um foco de análise abrangendo, para além dos comportamentos manifestos, aspectos mais globais de *estruturação ambiental* (contingentes) como base da modificação desses comportamentos. Nomeadamente no estudo de populações, sublinha a necessidade de analisar a percepção que a população-alvo tem relativamente às contingências do seu comportamento, para melhor se poderem prever resistências, aumentando a eficácia na gestão de situações.

O *meio ambiente* integra, segundo esta abordagem, os grupos a que o indivíduo pertence, instituições que frequenta, comunidade em que reside, cultura em que se insere (Stanley, 1968) bem como as propriedades físicas desses contextos.

Neste processo evolutivo que conduz a perspectivas mais englobantes dos meios de vida da criança é importante referir ainda o contributo das abordagens sistémica e ecológica que salientam aspectos específicos no estudo da relação indivíduo-meio.

C – Abordagem Sistémica

Um aspecto não focado pela A.C.A. e que é realçado pela abordagem sistémica (Winkler e Winett, 1982) é o facto de se estabelecerem relações funcionais entre a unidade comportamento-ambiente e um sistema complexo ecológico-comportamental.

Segundo a abordagem sistémica, uma modificação de comportamento com sucesso teria efeitos não só a nível das respostas simples do indivíduo como influenciaria outros comportamentos e ambientes da pessoa-alvo e de outras pessoas do seu meio mais próximo.

A análise psicológica que estava mais centrada no indivíduo vai sendo confrontada com a necessidade de considerar os contextos ambientais numa *abordagem interdisciplinar de sistemas* (Geller et al., 1982).

D – Abordagem ecológica

Esboça-se uma abordagem ecológica que tem em conta todos os contextos de vida da criança, considerando-se *contexto* no sentido definido por Bron-

fenbrenner e Crouter (1983) como um ambiente momentâneo e estruturado.

A *Psicologia Ecológica*, assim designada por Barker e Wright (50) tem como preocupação inédita o mundo físico-biossocial em que o indivíduo se insere e analisa a forma como esse meio é transformado em ambiente psicológico. Realça, pois, a inclusão do meio não psicológico na cultura total e a necessidade do seu estudo para a compreensão do comportamento.

Sendo objectivo geral da ecologia humana, a procura de soluções para problemas sociais relevantes requer a cooperação entre várias disciplinas (Bruhn, 1974). Nesta abordagem *interdisciplinar* das relações Homem-meio, as *populações humanas* tornam-se a *unidade metodológica do estudo* (Vayda e Rappaport, 1968).

Esta abordagem considera a dimensão *tempo* no estudo de sistemas ecológicos. A sua abordagem antropológica de avaliação — a investigação-acção — conta com a cooperação dos agentes sociais e acontece na própria comunidade.

4. AS FUNÇÕES DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL

No contexto da Psicologia Educacional em Portugal, constatamos a inexistência de uma definição clara do papel do psicólogo — seria pois ambicioso dizer que os psicólogos portugueses têm uma prática consonante com os modelos referidos. No entanto, estes modelos permitem perspectivar o que consideramos serem as principais funções do psicólogo educacional.

Com o objectivo de dar resposta às Necessidades Educativas de Crianças, o psicólogo deverá considerar não só o comportamento manifesto e as contingências imediatas de aprendizagem, como deverá também preocupar-se com a compreensão dos diferentes microssistemas em que a criança se insere, bem como das suas mútuas relações.

O psicólogo transita pois de uma intervenção centrada na análise comportamental para uma intervenção sistémica e mesossistémica (Bronfenbrenner, 1983). Esta intervenção seria enriquecida pela análise de valores, atitudes e cultura em que a criança se insere, numa perspectiva ambiental mais integrante.

A partir destas considerações e com base numa prática de vários anos, elaboramos a seguinte lista-gem do que consideramos serem as principais funções do psicólogo educacional:

a) *Avaliação/Intervenção em crianças* do Ensino Básico com problemas de comportamento e/ou aprendizagem.

b) *Tratamento directo*: utilizando procedimentos diversos de aconselhamento.

c) *Organização de acções de formação* para professores, pais, assistentes sociais e outros técnicos sobre temas vários (por exemplo: técnicas de organização e gestão na sala de aula; planificação de currículos baseados em objectivos...).

d) *Colaboração com a escola na planificação de mudanças organizacionais*.

e) *Colaboração na organização de serviços de atendimento*, avaliando se as necessidades das crianças estão ou não a ser atendidas.

f) *Articulação entre diferentes contextos educativos da criança* — coordenação de informação desenvolvimental, o que implica avaliação das necessidades — recursos da escola bem como de toda a comunidade e dos seus aspectos sócio-culturais.

g) *Divulgação de investigação recente e de novas técnicas em avaliação, intervenção e planificação*.

Os níveis de acção do psicólogo educacional seriam, nesta perspectiva, os seguintes:

- 1 - Programa individualizado de ensino.
- 2 - Aspectos de organização curricular e de gestão na sala de aula.
- 3 - Escola.
- 4 - Equipa multiprofissional.
- 5 - Sistema escolar e serviços de atendimento.
- 6 - Comunidade.

5. CONCLUSÕES

A perspectiva apresentada avança um novo paradigma metodológico em Psicologia Educacional que se afasta do paradigma das ciências naturais, permitindo uma melhor compreensão do sentido do comportamento humano nos contextos de interacção em que se insere.

Nesta abordagem dos problemas educacionais, a forma privilegiada de pesquisa é a investigação-acção.

A sua avaliação incide no *processo* e na sua *validade* através da análise de modificações tanto qualitativas como quantitativas durante a intervenção. Isto implica uma forte empatia com os participantes e um conhecimento íntimo do programa.

Bataille e Clanet (1980) avançam a ideia de um processo ligando investigador e objecto de investigação, o que constitui um novo campo de conhecimentos, transformando as fronteiras entre conhecimento teórico e prática.

BIBLIOGRAFIA

- APTER, S.J. (1982) — *Troubled children. Troubled systems*. New York: Pergamon Press.
- BAIRRÃO, J. (1985) — Introdução ao estudo de um modelo em psicologia da educação. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- BAIRRÃO, J. (1988) — A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Porto: Primeira Conferência Internacional de Consulta Psicológica*. Julho 11-15. (Policopiado).
- BATAILLE, M., e CLANET, C. (1981) — Elements contributing to a theory and methodology of action research in education. *Internal Journal of Behavioral Development*, 4.
- BRONFENBRENNER, V., e CROUTER, A. (1983) — The evolution of environmental models in developmental research. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley.
- BRUHN, J. G. (1974) — Human ecology: a unifying science? *Human Ecology*, 2, 2.
- COHEN, L., e MANION, L. (1980) — *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- DAGUE, P. (1976) — La psychologie scolaire en France. *Revue de Psychologie Appliquée*, numéro spécial, 119-149.
- EVANS, P. (1986) — *Evolução dos paradigmas nas dificuldades de aprendizagem*. Seminário sobre desenvolvimento curricular para crianças com dificuldades de aprendizagem moderadas e severas. Lisboa: Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica.
- FARRELL, P. (1986) — The educational psychologist. In Coupe, J., e Porter, J. (Eds.), *The education of chil-*

- dren with severe learning difficulties. London: Croom Helm.
- GELLER, S. E. (1987) — Applied behavior analysis and environmental psychology: from strange bedfellows to a productive marriage. In D. Stokols e I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- GILLHAM, B. (Ed.) (1980) — *Reconstructing educational psychology*. Londres: Croom Helm.
- HEGARTY, S., E EVANS, P. (1985) — *Research and evaluation methods in special education*. Windson: NFER- Nelson.
- KUHN, T. S. (1970) — Logic of discovery or psychology of research? In I. Lakatos, e A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LINDSAY, G. A. (1981) — Getting it out of your system. *Journal of Association of Educational Psychologists*, 33-36.
- PATTON, M. Q. (1980) — *Evaluation et pedagogie ouverte. Esquisse d'un processus évaluatif appliqué aux systèmes ouverts*. Ottawa: Edition NHP.
- ROGERS-WARREN, A., e WARREN, S. F. (1976) — *Ecological perspectives in behavior analysis*. Baltimore: University Park Press.
- SOCZKA, L. (1986) — *A perspectiva ecológica em psicologia. Contribuição para o estudo da ecologia social de um bairro de lata*. Lisboa: Laboratório de Engenharia Civil.
- TINDAL, G. (1985) — Investigating the effectiveness of special education: an analysis of methodology. *Journal of Learning Disabilities*, 18, (2).
- VALSINER, Y. (1987) — *Culture and development of children's action*. Chichester: J. Wiley and Sons.
- WEDELL, K. (1981) — Concepts of special educational needs. Education today. *Journal of the College of Preceptors*, 31, 1.
- YSSELDYKE, J. E., e MIRKIN, P. K. (1982) — The use of assesment information to plan instructional interventions: a review of the research. In C. R. Reynolds e J. B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology*. London: John Wiley and Sons.

- ZAZZO, R. (1968) — La psychologie scolaire. In R. Zazzo (Eds.), *Conduites et Conscience II. Théorie et Pratique en Psychologie*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

RESUMO

Este artigo pretende contribuir para a definição do papel do psicólogo educacional em Portugal.

Com este objectivo é analisada a evolução de modelos conceptuais subjacentes à sua prática. E referida a evolução histórica de modelos organizativos nos dois países da Europa que mais influenciaram a Psicologia Educacional no nosso país: a França e o Reino Unido.

São definidas as principais funções do Psicólogo Educacional a partir dos níveis de avaliação-intervenção realçados pelas abordagens teóricas mais relevantes em Psicologia Educacional: Teoria da Aprendizagem, Análise Comportamental Aplicada, Psicologia Ambiental e Abordagens ecológica e sistémica.

ABSTRACT

The aim of this article is to contribute to the definition of the role of the educational psychologist in Portugal.

With this purpose we analyse the evolution of the conceptual models underlying his practice.

We also give an account of the historical evolution of the organizational models in two european countries that had a great influence on the educational psychology in our country: France and United Kingdom.

The main functions of the educational psychologist are defined using as a basis the different levels of evaluation/intervention put forth by the most relevant theoretical views in Educational Psychology: Learning Theory, Applied Behaviour Analysis, Environmental Psychology and Ecological and Systemic approaches.