

DM

**O Contributo dos Processos de Vinculação
para a Qualidade da Relação Pedagógica
em Docentes do Ensino Básico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fernando Marcelo Ornelas Melim

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

O Contributo dos Processos de Vinculação para a Qualidade da Relação Pedagógica em Docentes do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fernando Marcelo Ornelas Melim

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Dora Isabel Fialho Pereira

Agradecimentos

Este trabalho assume uma importância muito para além do seu propósito específico, no âmbito do 2º ano, do mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira. Acabou por revelar-se numa resposta a muitas interrogações colocadas ao longo da minha vida profissional e pessoal. Ao finalizar esta dissertação sinto que o longo e minucioso estudo que a envolveram ditarão o meu futuro de forma irremediável positiva.

Sinto-me grato e reconhecido à Professora Dora Pereira que foi a responsável pelo despertar para esta área de estudo e intervenção, assim como por toda a orientação recebida. Bem haja!

Agradeço igualmente a todos os professores que direta ou indiretamente colaboraram de forma inequívoca na pesquisa realizada. Profissionais dedicados, sensíveis e recetivos a novos conhecimentos que possam contribuir para a qualidade da sua intervenção junto dos seus alunos. Bem hajam!

Por fim, um agradecimento especial às Professoras Glória Franco e Ana Antunes que também muito me apoiaram durante o meu percurso nesta escola de psicologia.

Bem hajam!

Resumo

O propósito desta dissertação assenta na avaliação do impacto da metodologia formativa e reflexiva – *Thinkspace* – baseada na teoria da vinculação e destinada a docentes, através da qual estes profissionais terão oportunidade de adotar estratégias pedagógicas mais ajustadas as características dos modelos internos dinâmicos de vinculação dos alunos com comportamento desviante, com o objetivo de promover o sucesso educativo.

A amostra foi constituída por um grupo de oito professores dos 2º e 3 ciclos de escolaridade pertencentes a cinco escolas da Região Autónoma da Madeira e recorreu-se à aplicação dos seguintes instrumentos: de um questionário sociodemográfico, da Escala de Vinculação de Adultos (EVA), da Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP), do Questionário de Comportamento da Criança para professores (TRF), de uma Grelha de Descritores do Rendimento Académico, do Inventário de Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional e de um Questionário de Avaliação da Formação.

Concluimos que a formação e a metodologia *Thinkspace* se associou a alterações nas práticas educativas adotadas, na melhoria da relação pedagógica com os alunos por si considerados como desafiante e que todo o processo sustentou uma evolução no rendimento escolar desses alunos.

Apesar da reduzida dimensão da amostra que consideramos ser uma limitação neste estudo exploratório, a sua elevada validade ecológica fornece claras indicações de que a investigação sobre a aplicabilidade e benefícios da metodologia *Thinkspace* e das práticas educativas baseadas na Teoria da Vinculação deverá ser reforçada no futuro.

Palavras-Chave: Vinculação; Comportamento Desafiante, Relação Pedagógica; *Thinkspace*. Práticas educativas.

Abstract

The purpose of this dissertation is the evaluation of the formative and reflective methodology - *Thinkspace* - which is aimed at teachers and based on Attachment Theory, allowing pedagogic strategies to be adjusted to the dynamic internal models of attachment of students with challenging behaviors.

The sample consisted of a group of eight teachers from the 5th to the 9th grade of schooling, belonging to five schools in the Autonomous Region of Madeira, in Portugal. As evaluation instruments, we used a sociodemographic questionnaire, the Adult Attachment Scale, the Student-Teacher Relationship Scale, the Child Behavior Inventory for Teachers, the Self-Assessment Inventory of Containment and Emotional Support Skills, a grid of academic performance descriptors and a Training Assessment Questionnaire.

We conclude that “*Thinkspace*” methodology helped teachers adjust their strategies for the improvement of the pedagogical relationship with the students that they considered as challenging. The whole process sustained an evolution in that students performance.

Despite our small sample size, which we recognize as a limitation of this study, we believe it has significant ecological validity, providing clear indications that more research should focus on the applicability and benefits of educational practices informed by Attachment Theory and the “*Thinkspace*” model, specifically.

Keywords: Attachment; Challenging Behavior; Pedagogical Relation; *Thinkspace*.
Educational Practices

Índice

Introdução	9
1 - Enquadramento concetual.....	11
1.1 – Contexto educativo formal e a relevância da relação pedagógica	11
1.2– O Comportamento desafiante na escola.....	13
1.3 – Fundamentos básicos da teoria da vinculação	16
1.3.1 - <i>Vinculação Segura</i>	18
1.3.2 - <i>Vinculação insegura: evitante e ambivalente</i>	19
1.3.3 - <i>Vinculação desorganizada: o colapso das estratégias</i>	19
1.4 - Os processos de vinculação e as suas implicações na Aprendizagem.....	20
1.4.1 - <i>Aprendizagem - o desafio do não saber</i>	21
1.5 – Os perfis de aprendizagem de acordo com os MIDV dos alunos não seguros	22
1.5.1 - <i>O perfil de aprendizagem do aluno com um MDIV Evitante</i>	22
1.5.2 - <i>O perfil de aprendizagem do aluno com um MDIV Ambivalente/Resistente</i>	23
1.5.3 - <i>O perfil de aprendizagem do aluno com um MDIV Desorganizado/Desorientado</i>	24
1.6 - O <i>Thinkspace</i> como estratégia de intervenção e melhoria da relação pedagógica	24
2 - Metodologia.....	27
2.1 - Questão geral da investigação	27
2.2 - Objetivo geral	27
2.3 - Objetivos específicos.....	27
2.4 - Hipóteses	28
2.5 - <i>Design</i> de Investigação.....	28
2.6 – Procedimentos.....	29
2.7 - Amostra	30
2.8 - Instrumentos	32
3 - Resultados.....	37
3.1 - Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP).....	37
3.2 - Inventário do Comportamento da Criança para Professores (TRF).....	38
3.3 - Grelha de Descritores	40
3.4 - Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional.....	41
3.5 - Questionário de Avaliação da Formação.....	43
3.5.1 - <i>Avaliação quantitativa</i>	43
3.5.2 - <i>Avaliação qualitativa</i>	44
3.6 - Análise casuística dos resultados.....	47

4 – Discussão dos resultados.....	51
5 - Conclusões.....	54
6 - Referências	56
7 - Anexos.....	61

Abreviaturas

EVA - Escala de Vinculação no Adulto

ERAP - Escala de Relacionamento Aluno-Professor

TRF - Inventário do Comportamento da Criança para Professores

MIDV - Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação

TS - *Thinkspace*

RAM – Região Autónoma da Madeira

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Protótipos de vinculação na amostra	32
Tabela 2 - Diferenças entre médias das dimensões da ERAP no Pré e Pós <i>ThinkSpace</i>	37
Tabela 3 - Diferenças na escala global, síndromas internalizante e externalizante, entre a 1ª e a 2ª aplicação do TRF	38
Tabela 4 - Diferenças entre médias das escalas e síndromas do TRF no Pré e Pós <i>ThinkSpace</i>	39
Tabela 5 - Valores individuais entre as duas aplicações da Grelha de descritores evolução...	40
Tabela 6 - Valores médios entre as duas aplicações da Grelha de descritores e respetiva evolução	40
Tabela 7 - Diferenças entre a 1ª e a 2ª autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional	41
Tabela 8 - Parâmetros quantitativos de avaliação da formação	43
Tabela 9 - Parâmetros qualitativos de avaliação da formação	45
Tabela 10 - Análise casuística dos resultados pré e pós <i>Thinkspace</i> por participante da amostra	47

Índice de Anexos

Anexo 1 – Consentimento informado

Anexo 2 - Questionário sociodemográfico

Anexo 3 – Questionário de avaliação da formação

Anexo 4 - Grelha de descritores do rendimento académico

Introdução

A qualidade da relação estabelecida entre o professor e o aluno condiciona as expectativas que cada um possui em relação ao outro e potencia aspetos motivacionais e atencionais relativamente ao processo educativo. Este trabalho assenta na importância das relações para a eficácia da função docente. Sobretudo os aspetos que obstam à sua qualidade, como os conflitos com os alunos, assim como, as limitações e competências que devem ser trabalhadas, no sentido de potenciar a sua capacidade de gerar e gerir relações mais equilibradas e estáveis.

A relação pedagógica depende de vários aspetos, entre os quais, os padrões de vinculação dos intervenientes. Estes são consolidados ao longo do desenvolvimento e têm repercussão na forma como se estabelecem relações interpessoais e se interage socialmente (Soares, 2009). O processo de aprendizagem deve assim ser conduzido pelos docentes tendo em conta as características do padrão de vinculação dos alunos (e dos próprios), sobretudo quando estamos a falar de alunos desafiantes ao nível comportamental. São exatamente estes alunos que, mais frequentemente, manifestam modelos de vinculação inseguros ou desorganizados, o que os leva a ter menor predisposição para a aprendizagem. São igualmente estes alunos os que mais ativam os sistemas de vinculação dos professores, as suas inseguranças e as suas perceções de (in) competência (Bombèr, 2007, 2011).

Com a elaboração deste estudo desejamos contribuir para a mudança de paradigma, no qual, o aluno desafiante é primeiramente encaminhado para o psicólogo, por forma a ser adequadamente “modulado” e só depois está preparado para ser “ensinado” pelo professor. A realidade demonstra que não se pode dissociar o processo de ensino/aprendizagem, do processo relacional professor/aluno e os docentes podem adquirir conhecimentos para selecionar as estratégias mais adequadas para relacionar-se eficazmente, mesmo com os alunos que percecionam como mais desafiantes.

Este trabalho está dotado de grande atualidade e pertinência devido a várias circunstâncias. A atual perspetiva da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018) visa facilitar a implementação de estratégias de intervenção mais apropriadas às especificidades individuais dos alunos. Depois porque o atual contexto pós-pandémico e de atual guerra na Europa é extremamente ativador, sobretudo, dos

alunos com vínculos mais inseguros, o que aumenta a dificuldade dos professores para gerir os seus comportamentos. A pesquisa mostra que quando confrontados com situações alarmantes no ambiente, os sistemas de vinculação, tanto em crianças como em adultos podem ser ativados (Rajkumar, 2020). Sob esse prisma, também é possível entender como medidas como o distanciamento social, o recolher obrigatório e o isolamento – mesmo que necessário para conter a disseminação do COVID-19 – podem aumentar a ansiedade e a insegurança da vinculação. Finalmente há que referir que a preparação do professor geralmente concentra-se no conhecimento, nas habilidades e nas disposições profissionais mas as experiências que despontam em sala de aula são muitas vezes inesperadas e não abordadas na formação inicial. Acresce o facto da profissão docente não prever nenhum mecanismo generalizado de intervenção do professor e o presente estudo pretende contribuir para mitigar esta lacuna.

O propósito deste trabalho de investigação assenta na avaliação do impacto de uma metodologia formativa e reflexiva – *Thinkspace* – baseada na teoria da vinculação e destinada a docentes, através da qual estes profissionais terão oportunidade de adotar estratégias pedagógicas mais ajustadas as características dos modelos internos dinâmicos de vinculação (MIDV) dos alunos com comportamento desviante, com o objetivo de promover o sucesso educativo. De modo a atingirmos o nosso intento realizámos dois momentos avaliativos (Pré TS e Pós TS) e procedemos à análise das diferenças dos resultados relativamente à perceção dos professores sobre a evolução da relação pedagógica, do comportamento dos alunos, do rendimento escolar e da importância das competências de contenção e apoio emocional neste processo.

1 - Enquadramento concetual

1.1 – Contexto educativo formal e a relevância da relação pedagógica

Questões a abordar:

Que características tem o contexto educativo formal e o que requer dos professores ao nível das suas competências pedagógicas, relacionais e emocionais?

Quais as tensões e conflitos do professor frente às mudanças sociais e às necessidades afetivas dos alunos?

A vertiginosa evolução científica e tecnológica aliada aos atuais problemas político-económicos, pandémicos e até de guerra na europa refletem-se, indubitavelmente, em mudanças nas formas de ser e viver das populações a todos os níveis. O que se torna um desafio para quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes.

A função do docente já não se baseia apenas numa lógica instrutiva, centrada em práticas tradicionais de ensino que objetiva transmitir conhecimentos codificados e predeterminados aos alunos (Pontes & Palma, 2014). O seu papel é de orientar e promover a educação e o percurso educativo de cada aluno e apoiar os seus processos de aprendizagem. O saber docente relaciona-se igualmente com a identidade do professor, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos e com os outros elementos da comunidade educativa. A prontidão atitudinal do professor e o ensino emocionalmente responsivo são igualmente primordiais para o desenvolvimento dos alunos (Ellsworth, 2020; Prado et al., 2013).

A relação pedagógica pode definir-se como uma relação que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do processo ensino-aprendizagem, entre os professores e os alunos, na qual o professor procura, de forma sistemática, intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais, ou seja, educar (Amado et al., 2014).

As escolas pelo potencial que têm para contribuir para a saúde emocional e mental dos jovens podem fazer a diferença, se existir compatibilidade entre os objetivos educacionais e as necessidades emocionais e desenvolvimentais dos alunos. Mas no atual contexto, a generalidade das diretrizes

educacionais objetivam medidas de desempenho e realização que se traduzem em listas que identificam as escolas como tendo sucesso ou insucesso (Geddes, 2005) Neste cenário, e de acordo com a mesma autora, o professor pode sentir um conflito entre as preocupações com o desempenho e as preocupações com o bem-estar do aluno. Muitas vezes constata-se que esta realidade se expressa nas escolas, através de uma divisão de responsabilidades entre: aprendizagem e bem-estar; entre cognição e emoção; e entre resultado e processo. Esta situação leva os professores a centrarem-se mais no currículo e no desempenho escolar relegando para outros profissionais as dificuldades de âmbito comportamental e emocional apresentadas pelos alunos.

Esta questão torna-se mais premente quando os alunos não apresentam um comportamento normativo e que por esse motivo desafiam o sistema escolar existente. Até um nível moderado de disrupção, esses comportamentos podem ser acomodados pelas relações existentes na comunidade escolar e geridos pelos habituais procedimentos disciplinares. No entanto, num nível mais extremo, estes comportamentos podem constituir um problema para quem lida com estes jovens e, de forma cumulativa, causar um considerável e significativo desgaste aos professores cujo trabalho é sistematicamente interrompido e cujas competências podem ser postas em causa (Geddes, 2006).

De acordo com Lopes et al. (2020), na formação inicial dos professores há pouca preparação para gerir uma relação pedagógica com alunos com dificuldades emocionais e comportamentais, uma vez que no sistema vigente, esta tende a ser uma escolha para professores especializados ou uma função de serviços de apoio externo à escola, os quais alegadamente detêm essa especialização.

1.2– O Comportamento desafiante na escola

Questões a abordar:

O que pode ser considerado comportamento “desafiante” e como se manifesta?

O que condiciona o comportamento “desafiante” e quais as suas implicações na relação pedagógica?

Há uma longa história de preocupação dos agentes educativos, com alunos que exibem um comportamento desafiante no contexto escolar. As implicações negativas desta situação são extensas: para o aluno, para quem o insucesso pode levar ao abandono, insatisfação e exclusão social, para o professor que pode sentir-se desqualificado, e frustrado, para as famílias que podem sentir-se perseguidas e desamparadas por causa das queixas dos filhos e para a sociedade em geral, em termos da diminuição da saúde mental dos jovens e o seu custo para a sociedade (Geddes, 2006a).

Estes alunos não estão em conformidade com os padrões de comportamento convencionados pela escola e que à partida são os mais propícios para potenciar as aprendizagens e têm sido designados, em função das causas que se pensam estarem na origem do seu desajustamento. Por exemplo, para Lopes et al. (2020), são crianças com perturbação emocional e do comportamento (PE/C), para Bombèr (2007) e Geddes (2005, 2006, 2006a), são jovens com experiências precoces de perda e trauma; crianças com “dificuldades de vinculação”, entre outras designações que encontramos na literatura.

Sobre a natureza da associação entre os distúrbios comportamentais e as dificuldades de aprendizagem é possível que ainda não se conheçam todas as variáveis envolvidas (McLeod, Ryotaru, & Shawna, 2012). Recentemente, Kulkarni, Sullivan, & Kim (2021), rastrearam um total de 1990 estudos sobre estas variáveis e não obtiveram evidências conclusivas para relações causais ou preditivas. A realidade é que quanto mais compatíveis forem os valores e atitudes entre casa e escola, mais fácil será para a criança esta transição. Porém, desde cedo as crianças desenvolvem os comportamentos que lhes garantem a atenção de que necessitam, mas que em contexto escolar podem ser tidos por “maus comportamentos” (Geddes, 2006a).

O percurso que fazemos ao longo da vida é simultaneamente individual e flexível. Para alguns essa viagem é mais preenchida por relações positivas e saudáveis, do que para outros. Há crianças e jovens que passam por situações difíceis desde tenra idade. É necessário um modelo complexo para explicar todas estas diferenças individuais, modelo esse que tenha em conta a criança, as figuras parentais, os acontecimentos e os contextos sociais mais vastos em que se inserem, conceptualizado em torno de uma série de trajetórias ao longo da infância que podem ir em direções mais ou menos adaptativas (Black, Bettencourt, & Cameron, 2017).

Expressando-se de forma diferenciada, mais internalizada ou externalizada, encontramos crianças e jovens, cujo comportamento pode ser o único meio de comunicar a sua angústia. E apesar de difícil de gerir e conter na escola, esse comportamento - como forma de comunicação - às vezes é necessário para percebermos o quão má é a sua situação e para que possamos ativar os apoios necessários à criança e à família (Bombèr, 2007).

Na ausência de suporte suficiente, na escola ou fora desta, mecanismos de defesa psicológica desenvolvem-se para proteger contra a ansiedade excessiva - mecanismos de que evitam o colapso da função emocional (Carvalho, 2014). Segundo o mesmo autor, o comportamento da criança pode então organizar-se em torno de um estado defensivo quase constante, o que exclui a possibilidade de ser capaz de pensar. Em vez disso, sentimentos fortes podem ser projetados para outras pessoas que podem começar a sentir a raiva, o medo ou a humilhação que são insuportáveis para a criança. Um exemplo disso é o *bullying*. A 'vítima' é levada a sentir o medo, por detrás da hostilidade do "agressor", como forma de escapar aos seus próprios medos. Entre os sentimentos de medo e raiva pode existir uma transição muito rápida (De Zulueta, 1993).

Por outro lado e de acordo com Melim, Pereira, & Rebolo (2017), a perceção do professor sobre o comportamento do aluno também condiciona a discussão sobre aquilo que se considera desviante. O que para um docente pode ser considerado inaceitável e merecedor de sanção disciplinar grave, para outro pode ficar por uma mera advertência. A uniformização dos critérios disciplinares é sempre desejável. Os mesmos autores acrescentam que a própria gestão escolar é uma variável a ter em

conta. As escolas que têm mais dificuldade com estes alunos são geralmente aquelas sem estruturas de suporte bem definidas e em que existe alguma permissividade perante comportamentos disruptivos. Lopes et al. (2020) referem que uma criança com necessidades emocionais e sociais acaba por estar muito mais fora da aula, do que no seu interior. Prática essa que não contribui positivamente para um sentimento de identidade já de si muito fragmentado.

Muitos jovens que são excluídos direta ou indiretamente pela escola poderiam, com o apoio adequado, ser ajudados a ultrapassar as suas dificuldades. Em vez disso, eles são suspensos, rejeitados ou ignorados e voltam-se para os únicos grupos sociais que lhes darão autoestima. Rapidamente passam de um problema da escola para um problema da sociedade (Bombèr, 2007). O papel da escola deverá ser o de impedir que esta discriminação ocorra, ao não desistir de ajudar estes jovens a alcançar o seu potencial, apesar das suas necessidades serem, por vezes, avassaladoras.

A análise funcional do comportamento é um sistema muito familiar usado nas escolas para moldar atitudes e comportamentos. Baseia-se no uso de recompensas e sanções, em função de um determinado objetivo comportamental (Matos, 1999). Esta metodologia concentra-se na identificação de variáveis que influenciam a ocorrência de comportamento problemático e tornou-se um marco ao nível das abordagens contemporâneas de avaliação comportamental (Hanley, Iwata, & MacCord, 2013).

A abordagem das competências-chave e das competências socioemocionais são igualmente comuns nas nossas escolas. As primeiras visam promover a aprendizagem de habilidades consideradas determinantes para a adaptação escolar, como o cumprimento das responsabilidades e tarefas escolares. As segundas almejam o autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social, a gestão de relacionamentos e a tomada de decisão responsável (Collaborative for Academic, 2015). Competências essas que são consideradas preditoras da saúde mental, do bem-estar e do sucesso académico ao longo da vida (Pinto & Raimundo, 2016)

Alguns alunos prosperam com estas abordagens, mas o comportamento de crianças com dificuldades de vinculação parece piorar, uma vez que não respondem de forma consistente às

estratégias utilizadas. De acordo com vários autores (Bennathan & Boxall, 2013; Bombèr, 2007; Geddes, 2006a), os comportamentos destes jovens têm significado e a sua origem reside na forma encontrada para obter atenção dos seus cuidadores, numa idade muito precoce. Por mais desadaptativos que possam parecer, estes comportamentos são a estratégia desenvolvida para lidar com os outros e com o mundo. A abordagem mais comportamental ou assente em desenvolvimento de competências não terá o devido efeito, enquanto não mitigarmos a necessidade de segurança e proteção destas crianças. É como se este tipo de intervenções viessem validar a sua baixa autoestima e a sua incapacidade para melhorar. Nestes casos é primordial desenvolver primeiramente uma relação que lhes permita sentirem-se mais seguros perante o desafio que constitui a aprendizagem. Esta temática será aprofundada nos próximos pontos deste trabalho.

A pesquisa desenvolvida nesta área (Elmore & Huebner, 2010, Kelly, Lizze, & Sara G, 2020; Zsolnai & Szabó, 2020) corrobora essa afirmação, apontando que o sucesso escolar pode ser potencializado por meio do uso de estratégias específicas e que a abordagem baseada na teoria da vinculação pode constituir uma alternativa a metodologias de intervenção de carácter mais comportamental.

1.3 – Fundamentos básicos da teoria da vinculação

“How selfhood begins with walking away and love is proved in the letting go”

(C.S.Lewis)

Questões a abordar:

Porque que é que algumas crianças são mais vulneráveis do que outras, no que respeita à sua adaptação e progressão pelo percurso escolar?

O que se considera uma vinculação segura e insegura?

Qual a utilidade de identificar o modelo interno dinâmico de vinculação (MIDV) do aluno?

Acredita-se que a capacidade de ser resiliente diante da adversidade esteja enraizada nas experiências da primeira infância. A Teoria da Vinculação ajuda-nos a compreender as implicações das nossas experiências iniciais relativamente aos resultados alcançados na vida, incluindo a

aprendizagem. Tem igualmente repercussão ao longo de toda a vida, nomeadamente na qualidade das relações que vamos estabelecendo e até na forma como encaramos o envelhecimento e a morte (Geddes, 2006). Tal como refere Bowlby (1979, p.129), “*the attachment behaviour is held to characterize human beings from the cradle to grave*”.

À luz da teoria de John Bowlby (1907-1990), psiquiatra e psicanalista britânico, considera-se que a relação de vinculação é crucial para a sobrevivência, uma pré-condição para todas as interações humanas significativas e a chave para a segurança psicológica (Soares, 2009a).

O desenvolvimento do sistema de vinculação começa no nascimento, com o interesse e responsividade do bebé ao rosto humano. É neste relacionamento inicial que o bebé começa a ter a experiência de quem é. Os seus sentimentos e emoções corporais são compreendidos, recebem nomes e são assim enquadrados e integrados. Ficam assim disponíveis como um vocabulário de sensações e emoções que dão origem à autoconsciência e enriquecem a possibilidade de compreensão e comunicação - a base da interação social. Ao sermos reconhecidos e compreendidos por alguém, com o tempo, passamos, não só a nos conhecer, como a ter a capacidade de compreender melhor os outros (Bennathan & Boxall, 2013).

Mas a experiência do bebé pode ser assolada por experiências novas e frequentemente assustadoras. As respostas dos cuidadores ao despertar do medo e da incerteza asseguram ao bebé que o seu medo e alarme são tidos em consideração e que ele estará seguro. Por meio desta compreensão sensível e empática dos cuidadores, o medo é reconhecido, compreendido e transformado em palavras e pensamentos. A ansiedade é “contida” por ser compreendida e como o desenvolvimento do cérebro responde à experiência, os caminhos do pensamento e da linguagem passam a estar disponíveis quando o medo e o pânico surgem. Pelo contrário, se à criança não é facultada esta experiência de “pensar” sobre o medo, a sua resposta basear-se-á na intensificação da ansiedade e na “sobrecarga” emocional, o que limitará exponencialmente a sua capacidade de refletir sobre as situações (Geddes, 2006). Como veremos no ponto seguinte, o futuro aluno desenvolve assim a capacidade de lidar com a incerteza e a possibilidade de experimentar o desconhecido - a base da aprendizagem.

1.3.1 - O Modelo Interno Dinâmico de Vinculação (MIDV)

Do ponto de vista teórico, preconiza-se que, a partir das experiências repetidas de cuidados prestados pela figura de vinculação à criança, se irão formar modelos internos com representações generalizadas que a criança utilizará para se relacionar com o ambiente externo (Soares, 2009).

O MIDV é formado por um conjunto de regras implícitas, crenças e expectativas sobre o ambiente, o *self* e os outros. Tem uma natureza comportamental-cognitivo-emocional e a sua função é prever a atitude e o comportamento dos outros, pois um mundo previsível é sempre mais seguro para o *self* (Carvalho, 2014; Riley, 2011).

Deduz-se então que a criança espera que os relacionamentos subsequentes e significativos tenham um modelo semelhante ao da vinculação inicial e identificar essas expectativas pode nos ajudar a melhorar a relação e a personalizar o apoio aos alunos que recebemos nas nossas escolas, seja como professor ou como psicólogo.

1.3.2 - Vinculação Segura

A vinculação segura baseia-se na resposta consistente e previsível do cuidador, às necessidades da criança, produzindo um MIDV assente na confiança em si e nos outros, permitindo-lhe desenvolver gradualmente a sua independência. O cuidador torna o mundo um lugar seguro para explorar, mas não perfeito. Apesar do cuidador fazer muitas coisas pela criança, a tarefa de intuir quando e como deixar a criança lutar por um objetivo é também muito importante. Ao fazer isto, o cuidador permite que a criança aprenda sobre o desenvolvimento da sua autoeficácia. À medida que essas experiências são vividas, as explorações da criança longe do cuidador tornam-se gratificantes, pois foram adequadas às suas habilidades e desejos (Riley, 2011).

Um cuidador não precisa ser perfeito mas precisa fornecer cuidados suficientemente adequados. Isto significa que o cuidador é capaz de sintonizar, atender e satisfazer as necessidades básicas da criança, de forma adequada, a maior parte das vezes. Por exemplo, o bebé é deixado a lidar com uma situação de stress para além de seus limites (Geddes, 2006a; Bombèr, 2007).

1.3.3 - Vinculação insegura: evitante e ambivalente

Se a criança teve um cuidador que a rejeitou, ou que foi imprevisível, ela provavelmente desenvolverá um estilo de vinculação inseguro. As crianças com vínculos inseguros minimizam as suas necessidades não atendidas, na tentativa de reduzir a dor da separação quando esta ocorre. Os vínculos inseguros foram originalmente distinguidos em evitantes e ambivalentes.

Na origem do estabelecimento de um padrão inseguro-ambivalente ou inseguro-evitante estão as denominadas estratégias de vinculação. Estas dividem-se entre primárias, sensíveis ao contexto e às suas condições de ativação (e.g., a procura de proximidade da figura de vinculação em situação de alarme) e secundárias, cujo objetivo é minimizar ou manipular as respostas não adaptativas do sistema comportamental principal.

As estratégias secundárias – de desativação ou de hiperativação do sistema de vinculação tomam diferentes formas: indivíduos com estratégias de desativação - características dos indivíduos com MIDV evitante - procuram excluir, defensivamente, os sinais de perturbação, e os seus sintomas tendem a ter uma função de distratibilidade, minimizando a necessidade de receber suporte. Os indivíduos com estratégias de hiperativação - características dos indivíduos com MIDV ambivalente - tendem a amplificar os sinais de perturbação num esforço mal adaptativo e prolongado para obter a atenção e o conforto de uma figura de vinculação (Kobak, Ruckdeschel, & Hazan, 1994 in Soares, 2009; Woodward, 2019).

1.3.4 - Vinculação desorganizada: o colapso das estratégias

A desorganização da vinculação, por sua vez, traduz o colapso das estratégias organizadas, de tipo seguro ou de tipo inseguro (ainda que de qualidade distinta, ambas revelam organização de vinculação). Ao nível comportamental, a desorganização da vinculação pode manifestar-se, em situações de stress, através de sequências ou simultaneidade de comportamentos contraditórios, de comportamentos bizarros, de posturas anómalas, de estereotípias, entre outros. Em jovens e adultos, a desorganização pode exprimir-se ao nível do discurso e nas narrativas sobre experiências de vinculação adversas ou de natureza traumática, através de lapsos na organização do discurso, na

organização do pensamento e através de reações comportamentais reveladoras de perturbação significativa (Main & Goldwyn, 1998 in Soares, 2009).

1.4 - Os processos de vinculação e as suas implicações na Aprendizagem

Questões a abordar:

Como interpretar as variáveis da educação à luz da teoria da vinculação?

Como é que a escola pode favorecer uma base segura ao processo de aprendizagem?

Neste ponto, é útil adaptar o enquadramento facultado pela teoria da vinculação às interações interpessoais, num modelo que o relaciona à aprendizagem e ao ensino. Deste modo poder-se-á favorecer *insights* que preencham lacunas na compreensão da dinâmica existente na sala de aula (Riley, 2011).

Vários estudos (Dindo, et al., 2017; Pianta & Steinberg, 1992; Stéphane, et al., 2009) têm vindo a sugerir que a qualidade da relação professor-aluno está ligada à qualidade da relação entre os pais e filhos. Assim, crianças com relações positivas e de apoio com os pais demonstram maior competência social com os pares e adultos na escola têm menos problemas de comportamento e demonstram melhor desempenho académico, ao passo que, crianças que experimentam relações de negligência com os pais apresentam frequentemente comportamentos desadequados com os pares e adultos, menor rendimento académico e representações negativas das relações interpessoais.

Outros estudos (Ramsdal, Bergvik, & Wynn, 2015; Sabol & Pianta, 2012; Shochet, Smyth, & Homel, 2007) evoluíram esta relação e os autores procuraram compreender até que ponto as relações que as crianças estabelecem com os pais são semelhantes às que estabelecem com os professores e tentaram verificar de que forma a qualidade dos MIDV pode constituir uma variável mediadora na qualidade da relação pedagógica. Concluíram que geralmente a relação que a criança estabelece com os professores não depende somente da qualidade das suas relações precoces. Há outros fatores a interagir, tais como as características pessoais e as competências relacionais do professor. Neste sentido, o professor pode promover relações securizantes que serão especialmente importantes para crianças

que desenvolveram MIDV inseguros ou desorganizados, o que lhes proporcionará maior estabilidade emocional e melhor aproveitamento escolar (Kelly, Lizze, & Sara G, 2020; Zsolnai & Szabó, 2020).

1.4.1 - Aprendizagem - o desafio do não saber

No desafio de aprender, a tolerância à incerteza e à tarefa estão relacionadas. A experiência educativa envolve uma capacidade de relacionar-se com o professor e a presença da tarefa educativa, o que implica a incerteza do ‘não saber algo’. Na lógica de um desenvolvimento normativo, o aluno deverá desenvolver a capacidade de lidar com esta incerteza, de explorar o que não conhece, de experimentar o desconhecido – o que se pode considerar a atitude base da aprendizagem (Geddes, 2005; Geddes, 2006).

Vários estudos (Kelly, Lizze, & Sara G, 2020; Millings et al., 2012; Zsolnai & Szabó, 2020) indicam claramente que a vinculação segura é o fator relacionado com o melhor envolvimento das crianças na escola, em termos de: competência social, curiosidade, brincadeira, investigação, amabilidade em relação aos outros. Estas crianças manifestam maior facilidade em se concentrar, para aprender a explorar e formar relacionamentos significativos com outras pessoas. Os relacionamentos são experienciados como genuínos e são capazes de trabalhar de forma independente e pedir ajuda quando necessário.

Contudo, o facto do MIDV não ser estático é uma boa notícia para os professores, pois oferece a oportunidade de dar segurança e esperança de um futuro melhor aos alunos inseguros. Para tal, há que aumentar a compreensão do professor sobre o significado do comportamento como uma comunicação sobre relacionamentos e expectativas. Essa compreensão expandida pode sustentar intervenções mais ajustadas na sala de aula (Geddes, 2006; Riley, 2011)

As pesquisas nesta área de estudo (Shochet, Smyth, & Homel, 2007; Zsolnai & Szabó, 2020) confirmam a importância do desenvolvimento de um clima de bem-estar emocional nas escolas. Uma escola sensível aos vínculos, na qual os alunos podem funcionar de forma eficaz tanto emocional quanto cognitivamente. Uma “base segura substituta” que pode conter a inevitável ansiedade gerada pelos referidos desafios da aprendizagem (Kelly, Lizze, & Sara G, 2020; Zsolnai & Szabó, 2020).

1.5 – Os perfis de aprendizagem dos alunos com MIDV não seguro

Questões a abordar:

Qual o propósito de identificar o MIDV dos alunos?

Quais as características mais comuns dos alunos com MIDV inseguros?

Os três principais tipos de vinculação não segura: evitante, ambivalente e desorganizada podem fornecer referências úteis aos professores, na interpretação do comportamento do aluno. Esta informação não se destina a ser utilizada como um tipo de 'diagnóstico' ou para rotular crianças. O facto de reconhecermos num aluno algumas características de um determinado estilo de vinculação ou mesmo de uma combinação destes, constitui apenas uma ferramenta para auxiliar a nossa intervenção junto dos mesmos (Harris, 2012).

Tal como refere Geddes (2006a), a premissa básica é que o comportamento tem significado – seja provocativo e reativo, ou retraído e silencioso. Compreender a comunicação implícita no comportamento pode fazer com que o professor se centre menos no impacto defensivo que os comportamentos do aluno possam ter em si próprio, e seja mais facilmente capaz de mobilizar estratégias educativas facilitadoras da aprendizagem dos alunos com tais características.

1.5.1 - O perfil de aprendizagem do aluno com um MDIV Evitante

Para estes alunos, as conquistas e realizações valem muito mais do que a intimidade com os colegas ou professor, uma vez que são mais orientados para a tarefa do que para o relacionamento. Este perfil permite à criança ser altamente funcional, em termos escolares e podem ser observados comportamentos perfeccionista, ainda que sujeitando o indivíduo a elevada pressão (Bombèr, 2007).

O aluno permanece focado na tarefa como uma área segura e concreta de envolvimento, deste que esta lhe permita ser autónomo e se autocorriger. É como uma “barreira de segurança” emocional protegendo-o de fortes sentimentos associados ao relacionamento com o professor que lhe parece imbuído de incerteza quanto à sua disponibilidade, aceitação e apoio. A rejeição ou indiferença que a criança provavelmente experienciou ao longo dos seus primeiros anos de vida acaba por ser sentida pelo professor. Esse comportamento pode ser percecionado pelo professor como sendo ignorado pela

criança e ser impelido a reagir. A resposta do professor pode ser de persistir em tentar ajudar, o que, normalmente, intensifica a resposta do padrão evitante. (Geddes, 2005; PALAC, 2018).

Segundo a mesma autora, a característica repressão emocional destes alunos destina-se a evitar expor as suas fragilidades, por receio de ser rejeitado, o que afeta a sua criatividade e a capacidade de desenhar e escrever, como se as tarefas abertas constituíssem uma ameaça. Têm uma tendência a preferir tarefas estruturadas e concretas para as quais existe uma solução clara e inequívoca. Isso permite uma maior proximidade ao processo de aprendizagem sem fazer disparar o alarme e a reação defensiva em relação ao professor.

1.5.2 - O perfil de aprendizagem do aluno com um MDIV Ambivalente/Resistente

O perfil reflete a tensão entre o aluno e o adulto às custas da tarefa. O seu comportamento em sala de aula reflete a sua ansiedade, cujo medo é ativado pela perda da atenção do professor. A tarefa é rejeitada como uma ameaça à relação com o professor e o aluno pode tornar-se especialista em dirigir as atenções para si mediante a sua aparente impotência e dependência (Geddes, 2006a).

Crianças que vivenciaram um relacionamento muito enredado (pouco autónomo), mas algo incerto com seu cuidador, e cujo impulso seja o de assumir o controlo, com o objetivo de manter e prever a sua atenção podem tornar-se muito sensíveis ao estado de espírito do professor. Podem desenvolver a vontade de “tomar posse” dos outros, de se fundirem com o adulto, no sentido de se sentirem mais seguros. Por exemplo, a criança fala ou interrompe constantemente, no sentido de comunicar que precisa desesperadamente de ter algum tipo de conexão. É como se dissesse: *“Por favor lembre-se de mim, não posso suportar esse sentimento de ser ignorado”* (Bennathan & Boxall, 2013).

Para estes alunos é importante que o adulto permaneça no comando e que não seja conivente com este comportamento dependente. Contudo é importante que não a ignore, o que reforçaria a sua crença relativamente à indisponibilidade do prestador de cuidados e ativaria o seu comportamento de vinculação (Geddes, 2005).

1.5.3 - O perfil de aprendizagem do aluno com um MDIV Desorganizado/Desorientado

Colley & Cooper (2017), referem que as dificuldades de aprendizagem destes alunos são extensas, uma vez que os relacionamentos e a tarefas são ambos percebidos como ameaçadores. O relacionamento com o professor está contaminado pela falta de confiabilidade interiorizada relativamente às figuras de vinculação e a tarefa ameaça um senso muito frágil de autoconfiança.

Com pouca experiência de apoio diante do desafio e da adversidade, qualquer coisa que não conheçam ou entendam pode ser percebida como uma ameaça ou humilhação. O comportamento desorganizado representa uma falha em integrar sentimentos e pensamentos com profundas implicações para a aprendizagem. O desenvolvimento da reatividade do hemisfério direito domina sobre a função de pensamento do hemisfério esquerdo (Colley & Cooper, 2017).

Frequentemente estes alunos desafiam o professor e ignoram a sua autoridade. Essa onnipotência objetiva desvalorizar o que não sabem, já que "aprender não presta!". A falta de consciência emocional de si mesmo e dos outros pode levar a conflitos de difícil resolução com os outros. É provável que tenham baixo aproveitamento escolar e, que se situem num estágio de aprendizagem muito básico e imaturo (Colley & Cooper, 2017).

1.6 - O *Thinkspace* como estratégia de intervenção e melhoria da relação pedagógica

Questões a abordar:

Qual a justificação para a integração de espaços de reflexão e de práticas de intervenção nas escolas?

*Em que consiste a metodologia *Thinkspace* e qual poderá ser o seu contributo para a função docente?*

O facto dos professores serem colocados em ambientes emocionalmente carregados, sem uma preparação específica para lidar com as fortes emoções que inevitavelmente surgem, pode resultar em frustração, redução da autoconfiança e comprometimento do seu desempenho profissional. Para que, entre os docentes, as ansiedades possam ser partilhadas, as culpabilizações evitadas, e possam ser

desenvolvidas estratégias consistentes e adequadas que sejam proativas e não reativas há que existir um trabalho cooperativo e de intervisão (Riley, 2011).

A atual perspectiva da “Educação Inclusiva” pode facilitar a implementação deste tipo de estratégias de intervenção, mais apropriadas às especificidades individuais, reconhecendo que elas devem ocorrer numa perspectiva preventiva e não apenas remediativa.

O *Thinkspace* proporciona um espaço para que os professores aprendam e reflitam sobre as implicações das relações de vinculação nas suas práticas, num ambiente cooperativo, sensível à dinâmica de cada relação professor-aluno e orientado para novas práticas (Swann & York, 2011).

Ingvarson, Meiers, & Beavis (2005), numa extensa meta-análise sobre 80 atividades de desenvolvimento profissional com 3.250 professores descobriram que, para que esse desenvolvimento fosse efetivo e tivesse impacto na prática de sala de aula era necessário incluir “aprendizagem ativa e reflexão sobre a prática”. No entanto, esta forma de trabalhar entre os professores ainda não é uma realidade e, na opinião destes autores, é provável que alguns professores lhes resistam.

O *Thinkspace* foi criado em 2002, numa colaboração de várias agências provenientes das áreas da saúde, segurança social e educação, como força motriz no desenvolvimento de serviços para crianças e jovens. O *Thinkspace* é baseado num modelo de equipa reflexiva desenvolvido por Andersen (1987 cit. em Swann & York, 2011) e tem sido um exemplo bem-sucedido, na cooperação de redes e agências que analisam conjuntamente casos complexos e preocupantes (Swann & York, 2011).

Este comprovado modelo de consulta, supervisão e apoio baseia-se na criação de um espaço seguro, no qual o professor pode apresentar a sua experiência com jovens desafiadores sem ser interrompido (1º momento). O restante grupo, a equipa reflexiva, tenta então identificar os dilemas colocados pelo professor, atribuir significado aos comportamentos e tenta gerar soluções realistas e relevantes para a situação (2º momento). Após ouvir as reflexões do grupo, o professor é convidado a opinar sobre as mesmas e a responder a questões eventualmente colocadas (3º momento).

Posteriormente a conversa é aberta a todo o grupo e os dinamizadores da sessão fazem uma síntese integrativa das estratégias apontadas (4º momento) (Swann & York, 2011; Zsolnai & Szabó, 2020).

Manter o espeto informal deste grupo é importante. A atmosfera descontraída ajuda o professor a sentir-se menos no centro das atenções e facilita as reflexões. A informalidade traduz-se igualmente pelo uso de linguagem não técnica. No entanto, devemos garantir que o tempo das diferentes intervenções é respeitado e, mais importante, que aqueles que estão a ouvir não interrompam quem fala. Isto para que o diálogo não se inicie prematuramente (Swann & York, 2011).

Inevitavelmente, os membros da equipa reflexiva, por vezes terão ideias diferentes e talvez opostas, mas este espaço de reflexão permite que os diferentes significados e ideias sejam explorados. Isso contribuiu para um processo estimulante para todos os envolvidos e que desafia os nossos próprios pensamentos e sentimentos.

A existência de um facilitador, tal como o psicólogo escolar, é uma presença inestimável que pode contribuir com uma perspetiva distinta dos problemas e apoiar o grupo quando questões delicadas são abordadas (Geddes, 2005).

O psicólogo educacional através desta metodologia de intervenção focada nos professores e sustentada em estratégias assentes na teoria da vinculação, pode facilitar a resposta pedagógica às especificidades de alunos com comportamentos desafiantes e contribuir para a melhoria da sua relação pedagógica, integração e desempenho escolar. Na certeza de que o sucesso educativo apenas desponta sustentado num bom clima relacional, em que cada qual se sente incluído, válido e valorizado.

2 - Metodologia

2.1 - Questão geral da investigação

No seguimento da revisão da literatura apresentada compreendemos que a relação pedagógica é um aspeto decisivo no processo de ensino/aprendizagem e que esta pode sofrer grande influência pela ativação dos padrões de vinculação dos intervenientes.

Coloca-se então a questão sobre se *formação sobre estratégias assentes nos MIDV poderá melhorar a qualidade da relação pedagógica dos docentes com os alunos, por si considerados como mais desafiantes?*

Nesta formação, a disponibilidade dos docentes para alterar a sua prática será crucial para poderem refletir, experimentar e interiorizar as estratégias sugeridas, assim como, a importância da relação professor – aluno e as suas implicações no desfecho das aprendizagens e na integração do aluno em contexto escolar.

2.2 - Objetivo geral

Com este estudo pretende-se reunir informação que contribua para a validação da eficácia da metodologia formativa *Thinkspace*, enquanto estratégia de intervenção docente a facultar e dinamizar pelo psicólogo educacional.

2.3 - Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste trabalho serão:

1. Verificar alterações na prática letiva dos professores intervenientes relativamente aos alunos considerados por si, como “desafiantes”.
2. Verificar a modificação comportamental do aluno, em contexto de sala de aula, de acordo com a perspetiva do professor.
3. Verificar a existência de diferenças na qualidade da relação pedagógica entre os dois momentos de avaliação
4. Verificar a existência de diferenças na perceção dos professores sobre a importância das competências e de contenção e apoio emocional

2.4 - Hipóteses

Tendo em conta a revisão da literatura e os objetivos delineados, formularam-se as seguintes hipóteses:

H₁ - A formação sobre estratégias assentes nos MIDV está associada a alterações nas estratégias pedagógicas dos professores face a alunos, por si considerados como desafiantes.

H₂ - A formação sobre estratégias assentes nos MIDV está associada a alterações na perceção dos professores relativamente a uma modificação comportamental positiva, nos alunos por si considerados como desafiantes.

H₃ - A formação sobre estratégias assentes nos MIDV possibilita aos professores percecionar uma melhoria na relação pedagógica com os alunos, por si considerados como desafiantes, através de uma redução dos conflitos e um aumento da proximidade entre ambos.

H₄ - A formação sobre estratégias assentes nos MIDV está associada a uma melhoria do aproveitamento escolar, por parte dos alunos considerados como desafiantes por parte dos professores.

H₅ - A formação sobre estratégias assentes nos MIDV está associada ao aumento da importância atribuída às competências de contenção e apoio emocional relativamente à eficácia da sua intervenção.

2.5 - *Design* de Investigação

Estudo descritivo quasi-experimental sem grupo de controlo e intra-sujeitos, uma vez que os momentos avaliativos, pré e pós aplicação da metodologia formativa são realizados ao mesmo grupo de participantes. Pretende-se estimar o impacto da intervenção/formação, assente na metodologia *Thinkspace*, na população-alvo. A população-alvo deste estudo é constituída pelo universo de docentes do ensino básico regular a lecionar na RAM.

Entre os dois momentos avaliativos, o grupo terá a possibilidade de frequentar uma formação sobre estratégias assentes nos MIDV e na metodologia *Thinkspace*, a ministrar pelos investigadores, constituída por três sessões (uma formativa e duas de supervisão).

De salientar que este estudo, enquadra-se numa parceria internacional e pretende seguir a linha de trabalho do *Promoting the Achievement of Looked After Children (PALAC)* da UCL (*University College London*)., sobretudo no que concerne na abordagem a adotar com os docentes em sessões de supervisão, denominadas “*Thinkspace*”. Neste espaço de reflexão, tanto os formadores como os professores participantes constituem uma “equipa reflexiva” que irá analisar casos individuais de alunos desafiantes (Carroll & Cameron, 2017). Esta parceria com o PALAC da UCL permitir-nos-á, posteriormente, comparar os resultados obtidos nas investigações realizadas nos dois países.

2.6 – Procedimentos

A realização deste estudo requereu as seguintes autorizações: a) autorização da direção executiva da Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia, na pessoa da sua presidente, Professora Fátima Maria Teles; b) autorizações dos respetivos autores para aplicação dos instrumentos psicológicos utilizados; c) consentimento da Diretora da Direção Regional de Formação, da secretaria regional de Educação, na pessoa da sua Diretora, Dra Elsa Freitas Gomes, para concretização da ação de formação em regime presencial e c) consentimento informado dos participantes.

A divulgação da formação, inscrição e seleção dos participantes realizou-se através da plataforma Interagir, com o título “Melhorar a qualidade da relação pedagógica com alunos (muito) desafiantes” e tendo como formadores Fernando Melim e a Dora Pereira. Os professores inscritos (8) foram divididos em dois grupos de 4 elementos, devido às restrições sanitárias em vigor e que limitavam o número máximo de participantes numa formação presencial. Contudo, os dois grupos tiveram exatamente o mesmo número de sessões, embora em dias distintos. Em cada sessão foi sempre acautelada, a utilização de máscara facial e o distanciamento social, entre todos os intervenientes.

Na reunião de apresentação do estudo e após a descrição detalhada do seu propósito e da sua organização foi solicitado o consentimento informado a todos os participantes, no qual, eram garantidos os requisitos éticos e formais da sua participação. Seguidamente foi preenchido um questionário sociodemográfico e aplicaram-se os seguintes instrumentos: EVA, ERAP, TRF – 6-18, Escala de Autoavaliação de Competências de Contenção e de Apoio Emocional e a Grelha de

descritores do rendimento académico. De modo a salvaguardar o anonimato dos participantes foram utilizados códigos numéricos para identificar a documentação recolhida. Em nenhum momento foi solicitado o preenchimento de dados pessoais dos participantes. Os dados recolhidos foram inseridos e analisados com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versão 25.0e QSR Nvivo, versão 12.

No primeiro módulo da formação (4 horas) foram transmitidos conhecimentos básicos sobre a relação entre os processos de vinculação, a aprendizagem e a qualidade das estratégias pedagógicas com maior probabilidade de sucesso com alunos com comportamento desafiante, de acordo com os seus MIDV. Nos módulos seguintes (2º e 3º), recorrendo à metodologia *Thinkspace*, procedeu-se à discussão de casos de alunos desafiantes, escolhidos e apresentados pelos professores, com base nas situações do quotidiano que os professores consideravam mais desafiantes, as que ativavam os seus MIDV e o seu conceito de autoeficácia. No final, a reflexão era dirigida à alteração das práticas educativas tendo em conta as características do aluno, do professor e do contexto escolar (4+4 horas).

Na última sessão procedeu-se à reavaliação dos grupos de participantes através dos mesmos instrumentos utilizados na primeira avaliação, à exceção do EVA. Complementarmente foi aplicado um questionário de avaliação da formação, de modo a aferir a opinião dos participantes sobre a importância e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

Todas as sessões foram dinamizadas pelo investigador e os módulos 1,2 e 3 contaram com a intervenção da Professora Dora Pereira.

2.7 - Amostra

A amostra foi obtida através de amostragem não probabilística, por conveniência, visto que os sujeitos foram selecionados devido a possuírem um conjunto de características com relevância para a investigação (Carmo & Ferreira, 2008). Neste caso foi o interesse pela temática, o que levou estes docentes a se inscreverem na formação por nós ministrada e denominada “Melhorar a qualidade da relação pedagógica com alunos (muito) desafiantes”.

No grupo de oito professores que constituíram a amostra, a idade média assentou nos 44 anos, apenas um era do sexo masculino e apenas dois naturais de fora da RAM.

Em relação à prática profissional constituíram um grupo experiente, uma vez que detinham uma média de 21 anos de prática letiva, ainda que apenas 37.5% tenham recebido formação relativamente aos conteúdos abordados na formação por nós ministrada.

Em média, os professores conheciam os alunos, sobre os quais incidiram as análises efetuadas, há cerca de 7 meses e meio, sendo que passavam com os mesmos uma média de 4,3 horas por semana.

No questionário demográfico incluímos a questão sobre o que é um aluno “desafiante”, exatamente, para termos noção do perfil de aluno mais ativador, em termos relacionais, para o grupo de professores desta amostra. No seu entender o “aluno desafiante” é sobretudo aquele que perturba regularmente a aula e que não presta atenção às orientações do professor. Atitudes como “ser conflituoso e provocador”, “recusar fazer as tarefas da aula” e mostrar “desinteresse pelo estudo” complementam o conceito.

A Escala de Vinculação do Adulto (EVA) foi utilizada para caracterizar a predisposição dos adultos relativamente aos seus MIDV, no sentido de complementar o conhecimento sobre as características dos participantes da amostra. A análise das diferenças entre os fatores da EVA permite identificar o MIDV do sujeito respondente. Os resultados patentes na Tabela 1 são explicados pela análise das diferenças entre os fatores da EVA. Sendo que as pontuações de cada uma das dimensões do EVA variam de 1 a 5 e que o protótipo de vinculação é originado pela combinação valor da Ansiedade e da dimensão Conforto-Confiança, constatamos que na generalidade as médias do fator Ansiedade são bem inferiores a 3 e as do Fator Conforto-Confiança superiores a 3.

Tabela 1

Protótipos de vinculação na amostra

Participante nº	Sexo	Fator Ansiedade	Fator Conforto com a Proximidade	Fator Confiança nos Outros	Fator Conforto-Confiança	MIDV
1	F	1.5	3.5	3.1	3.3	seguro
2	F	1.5	3.5	3.0	3.2	seguro
3	F	1.8	4.0	3.0	3.5	seguro
4	F	2.0	3.8	3.3	3.5	seguro
5	F	3.3	3.8	3.3	3.5	preocupado
6	F	2.5	3.1	3.0	3.0	seguro
7	F	1.5	4.3	2.8	3.5	seguro
8	M	1.5	4.8	3.8	4.3	seguro

Atendendo à Tabela 1, podemos verificar que os docentes apresentam uma distribuição de MIDV semelhante à população em geral, uma vez que o protótipo de vinculação autónomo é o mais frequente e apenas um sujeito apresenta o padrão preocupado. Na população em geral, o MIDV mais prevalente no adulto é o autónomo, seguindo-se o preocupado, desligado e amedrontado (Canavarro, Dias & Lima, 2014).

2.8 - Instrumentos

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- *Questionário Sociodemográfico*

É constituído por itens que abrangem variáveis sociodemográficas tais como o sexo, a idade, a naturalidade, os anos de prática docente, assim como, a indicação se já teve alguma formação relacionada com conteúdos da vinculação e supervisão pedagógica. Incluiu-se também neste questionário uma questão sobre quais as três principais características que o docente atribui a um aluno desafiante.

- *EVA – Escala de Vinculação do Adulto (Versão portuguesa)*

Versão traduzida e adaptada por Cristina Canavarro (1997), da AAS-R – Adult Attachment Scale-R, originalmente desenvolvida por Collins e Read (1990). Esta escala pretende identificar os padrões de vinculação adulta: autónomo, preocupado, desligado e amedrontado. É um instrumento de autorrelato, constituído por 18 itens, aos quais os indivíduos respondem atendendo a uma escala de resposta tipo Likert, de 1 a 5 pontos. Os 18 itens da escala subdividem-se em três dimensões, constituídas por seis itens cada. A primeira dimensão designa-se “Ansiedade” e avalia o grau de preocupação dos indivíduos face à possibilidade de poderem vir a ser abandonados ou rejeitados; a segunda dimensão designada “Conforto com a Proximidade” avalia a forma como os sujeitos se sentem confortáveis no estabelecimento de relações próximas e íntimas; e a terceira dimensão designada “Confiança nos outros” avalia a forma como os sujeitos sentem que podem depender dos outros em situações em que, efetivamente, precisam deles.

Relativamente às características psicométricas da EVA, o nível de consistência interna da escala exibe um *Alpha de Cronbach* (α) de 0,735, sendo que os indicadores de fidelidade para a dimensão ansiedade é de 0,84, para conforto com a proximidade é de 0,67 e, por fim, para a dimensão confiança nos outros é de 0,54. Porém, embora os valores exibidos pelas dimensões conforto com a proximidade e confiança nos outros estarem a baixo daquilo que é desejável, os estudos que têm sido realizados indicam que as suas características psicométricas consentem o seu uso científico e revelam bons indicadores tanto de validade como de fidelidade (Canavarro, Dias, & Lima, 2014).

- *ERAP – Escala de avaliação da relação pedagógica Professor/aluno (Versão Portuguesa)*

Versão traduzida e adaptada por Patricio, Barata, Callheiros, & Graça (2015), da *Student Teacher Relationship Scale- Short Form* (STRS-SF), originalmente desenvolvida por Robert Pianta (1992). Esta escala pretende avaliar a perceção dos professores relativamente à qualidade do seu relacionamento com cada aluno, através de indicadores de Proximidade e Conflito. É constituída por 15 itens, dos quais sete apresentam exemplos de relações positivas, afetuosas e marcadas por uma comunicação aberta entre o professor e o aluno, avaliando assim a proximidade (itens 1,3,5,6,7,9 e 15)

e oito exemplificam interações negativas, conflituosas e distantes entre os docentes e os discentes, evidenciando o conflito (itens 2,4,8,10,11,12,13 e 14). A escala de resposta é uma escala tipo Likert, de 1 a 5 pontos.

Posteriormente, é realizada a soma dos itens que compõem os dois indicadores. No indicador “proximidade” deve apresentar uma pontuação entre 7 e 35, e o indicador “conflito” deve exibir uma pontuação variável de 8 e 40. Posto isto, deve ser realizada uma somageral de todos os itens que constituem a escala, em que os valores alcançados deverão situar-se entre os 15 e os 75, sendo que os itens do indicador conflito devem ser todos contabilizados de modo invertido. Quanto maior for o valor obtido na escala total, menos conflituosas e mais próxima é a relação entre o professor-aluno. Relativamente às características psicométricas da escala, podemos constatar elevados níveis de consistência interna expondo um valor de *Alpha de Cronbach* (α) de 0,84, ao passo que, o indicador conflito expõe um $\alpha = 0,87$ e o indicador afetividade demonstra um $\alpha = 0,86$ (Patrício, Barata, Callheiros, & Graça, 2015).

- *Questionário de Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional*

Após ter sido solicitada e obtida autorização da autora, a escala de autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional foi traduzida e adaptada por Dora Pereira & Jéssica Jesus, a partir de Greenwood (2019), baseado no trabalho de Paul Greenhalgh, *Emotional Growth and Learning* (1994). É composta por 26 itens que consistem numa lista de capacidades de contenção emocional (“Ser capaz de não julgar”; “suportar ser odiado – não considerar algo pessoal”), em que a medida que o sujeito preenche a escala conforme o grau que considere ter - “Baixo”, “Médio” e “Elevada” - em cada uma delas reflete acerca de cada habilidade, sendo que esta escala pode ser utilizada para pensar sobre nossas próprias capacidades e aquelas que podemos vir a adquirir.

Nos dois momentos de aplicação do questionário a questão colocada aos professores foi distinta. A primeira aplicação teve como instrução “*As frases abaixo correspondem a competências de contenção e suporte emocional. Por favor, assinale o grau em que considera ter cada competência: Elevado (E), Médio (M) ou Baixo (B).*” e na segunda aplicação a instrução foi: “*As frases abaixo*

correspondem a competências de contenção e suporte emocional. No seguimento desta formação, em que grau considera que seria importante desenvolver estas competências: Elevado (E), Médio (M) ou Baixo (B)”.

- Questionário de avaliação da formação pelos professores

O presente questionário é constituído por itens que pretendem aferir a avaliação que os docentes fazem e qual, na sua opinião, poderá ser a sua pertinência, na melhoria da qualidade das relações que estabelecem com os alunos.

- Inventário do Comportamento da Criança para Professores

Versão traduzida e adaptada por Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso (1995) do Teacher Report Form (TRF 6 – 18) pertencente à bateria ASEBA que engloba um conjunto de questionários para a avaliação da psicopatologia em crianças e adolescentes (dos 18 meses aos 18 anos), desenvolvidos pela equipa de Thomas Achenbach.

O inventário do comportamento da criança para professores pretende descrever e avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento da criança/adolescente, tal como são percebidos pelos professores. É constituído por duas partes, sendo a 1ª parte composta por itens sobre o rendimento escolar e o funcionamento geral do aluno na sala de aula, comentários sobre o potencial de desenvolvimento do aluno e o seu nível geral de adaptação à escola; e a 2ª parte consiste em 120 itens relativos a diversos problemas de comportamento e/ou perturbações emocionais. Os professores devem indicar se a característica de comportamento descrita em cada item da Escala se aplica ou não à criança em causa (considerando como referência temporal os últimos 2 meses), devendo responder 0, 1, ou 2 (2 pontos – Muita vezes verdadeira; 1 ponto – Às vezes verdadeira; 0 pontos – Não verdadeira).

Este inventário avalia o funcionamento adaptativo, formado por desempenho académico, dedicação escolar, comportamento, aprendizagem, felicidade e problemas internalizantes e externalizantes Bordin, et al. (2013) afirmam que o instrumento é considerado padrão para a avaliação de problemas de comportamento e é dos mais utilizados no mundo, com boa confiabilidade teste-

reteste (.90) e consistência interna, medida pelo alfa de Cronbach, variando de .72 a .97 (Borba & Marin, 2017).

- Grelha de descritores do rendimento académico (Freitas, 2019)

Esta grelha remete para a forma como os professores avaliam o rendimento académico do aluno, no qual pensaram para responder ao questionário ERAP. A grelha é constituída por um conjunto de afirmações que remetem para aspetos relacionados com o comportamento, participação, interesse, motivação, esforço, atitude perante tarefas novas, humor e estado emocional dos alunos, no decorrer das aulas. Os docentes, atendendo ao último período letivo, deverão sublinhar as afirmações que, na sua perspetiva, melhor caracterizam o aluno em termos de rendimento académico e, depois, deverão colocar um círculo à volta do número (situados numa linha contínua de 1- Evolução Negativa a 5- Evolução Positiva) que, na sua perspetiva, espelha a evolução do aluno no processo de aprendizagem.

Esta avaliação insere-se numa perspetiva formativa, na medida em que permite analisar a progressão do rendimento dos alunos no decorrer das atividades letivas, de uma forma descritiva, contínua e cumulativa e não apenas num grau de avaliação sumativa.

De salientar que o questionário sociodemográfico e os tipos de vinculação dos professores apenas serão aplicados na avaliação inicial como forma de melhor caracterizar os elementos da amostra. Nos dois momentos avaliativos serão aferidos, a perceção sobre a qualidade do relacionamento estabelecido com os alunos, a perspetiva que possuem da problemática comportamental desses alunos, a sua apreciação sobre a evolução do seu aproveitamento escolar e a sua perceção sobre a importância competências de contenção e apoio emocional. Apenas na avaliação final os participantes preencherão o questionário de avaliação da formação.

3 - Resultados

Nesta parte da dissertação apresentar-se-ão os resultados de acordo com às análises estatísticas efetuadas com o programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versão 25.0e QSR Nvivo, versão 12. Primeiramente, uma análise estatística descritiva, incluindo frequências, médias e desvios padrão, seguindo-se a análise da significância estatística através do teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas, de modo a estimar a significância estatística dos dados obtidos entre os dois momentos avaliativos.

3.1 - Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP)

Na perceção dos professores relativamente à qualidade do seu relacionamento com cada aluno, a pontuação na dimensão de conflito pode variar entre 8 e 40. Na tabela 2 podemos ver que a média desta pontuação antes do *Thinkspace* (TS) era de 27.75 ($DP=7.85$), na pontuação pós TS diminuiu para 24.38 ($DP=6.65$). Por sua vez, a pontuação na dimensão proximidade aumentou de 23.00 ($DP=2.87$) para 27.88 ($DP=3.64$) entre os dois momentos de avaliação, numa amplitude de pontuações que pode variar entre 7 e 35. Esta diferença obteve diferença estatisticamente significativa ($p=0.023<0.05$).

Tabela 2

Diferenças entre médias das dimensões da ERAP no Pré e Pós ThinkSpace

	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	<i>p</i>
D. Conflito pré TS	27.75	7.851	15	36	.292
D. Conflito pós TS	24.38	6.653	16	34	
D. Proximidade pré TS	23.00	2.878	17	26	.023*
D. Proximidade pró TS	27.88	3.643	21	32	
Escala Total pré TS	43.75	9.331	33	59	.050*
Escala Total pós TS	52.38	6.479	41	61	

Nota: $p \leq 0.05$ * $p \leq 0.01$ ** $p \leq 0.001$ *** (Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas)

A refletir esta melhoria generalizada na perceção da qualidade dos relacionamentos entre os professores e os respetivos alunos temos o aumento no valor da escala total, cujas médias subiram de 43.75 ($DP=9.33$) para 52.38 ($DP=6.47$), num intervalo possível, entre 15 e 75. Uma vez mais, a diferença encontrada obteve significância estatística ($p=0.05 \leq 0.05$).

3.2 - Inventário do Comportamento da Criança para Professores (TRF)

Dos 8 alunos referenciados pelos professores da nossa amostra, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos e com uma média de idades de 13 anos ($DP=3.0$), apenas 1 é do sexo feminino. Dos resultados patentes na Tabela 3, desde logo se destaca que todos estavam no nível clínico (nc), aquando da 1ª aplicação, no que se refere ao comportamento externalizante e que após a segunda aplicação, metade dos alunos baixaram para o nível normativo ($n=3$) ou borderline ($n=1$). Os restantes apesar de manterem o nível clínico baixaram todos as suas pontuações.

Tabela 3

Diferenças na escala global, síndromas internalizante e externalizante, entre a 1ª e a 2ª aplicação do TRF

Caso Nº	Idade Aluno	Sexo Aluno	Escala total		Síndrome Externalizante		Síndrome Internalizante	
			pré TS	pós TS	pré TS	pós TS	pré TS	pós TS
1	11	F	70(nc)	66(nc)	26(nc)	12(b)	14(nc)	23(nc)
2	12	M	105(nc)	72(nc)	44(nc)	34(nc)	9(b)	9(b)
3	10	M	46(b)	71(nc)	37(nc)	17(nc)	5(n)	9(b)
4	13	M	125(nc)	105(nc)	46(nc)	38(nc)	18(nc)	11(b)
5	10	M	46(b)	29(n)	17(nc)	10(n)	3(n)	2(n)
6	18	M	69(nc)	57(b)	25(nc)	24(nc)	7(n)	6(n)
7	13	M	83(nc)	21(n)	21(nc)	3(n)	11(b)	6(n)
8	17	M	103(nc)	29(n)	33(nc)	10(n)	11(b)	12(b)

Nota: n-nível normal; nc-nível clínico; b- nível borderline

A síndrome internalizante apesar de, inicialmente (pré TS) aparentar menos níveis clínicos ($n=3$) também baixou no pós TS, para apenas 1 nível clínico. O número de alunos com nível normativo manteve-se em 3 e os com nível borderline aumentou de 3 para 5, em virtude da diminuição de pontuação dos níveis clínicos (2).

Finalmente, na escala total verificamos uma descida generalizada das pontuações, à exceção de 1 aluno que aumentou a sua pontuação, ainda que se mantendo no mesmo nível (nc). A matriz de

níveis reflete esta melhoria da 1ª para a 2ª aplicação, uma vez que se verifica uma mudança de 6 níveis clínicos e 2 borderline, para apenas 3 níveis clínicos, 3 normativos e 1 borderline.

Na análise mais específica das diferenças entre médias das escalas e síndromas do TRF (Tabela 4), constatamos que todas as médias baixam, sobretudo na escala dos problemas de atenção, de 32.38 ($DP=8.92$) para 23.75 ($DP=14.28$) e na escala global de 80.88 ($DP=28.57$) para 67.75 ($DP=32.82$) mas apenas na primeira encontramos significância estatística ($p=0.021<0.05$).

Tabela 4

Diferenças entre médias das escalas e síndromas do TRF no Pré e Pós *ThinkSpace*

	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	P
E. Ansiedade/ Depressão pré TS	4.63	2.925	2	11	.863
pós TS	4.88	2.588	1	8	
E. do Isolamento/ Depressão pré TS	3.50	2.070	0	7	.174
pós TS	2.63	1.408	0	4	
E. das Queixas Somáticas pré TS	1.63	1.768	0	5	.518
pós TS	1.00	1.195	0	3	
E. dos Problemas Sociais pré TS	5.88	3.758	0	12	.339
pós TS	5.00	2.390	1	8	
E. dos Problemas de Pensamento pré TS	2.88	2.949	0	9	.131
pós TS	1.75	1.909	0	5	
E. dos Problemas de Atenção pré TS	32.38	8.927	22	45	.021*
pós TS	23.75	14.280	2	44	
E. Comportamento Delinquente pré TS	7.88	4.794	3	14	1.000
pós TS	7.88	5.463	1	18	
E. Comportamento Agressivo pré TS	20.75	8.137	13	33	.575
pós TS	19.38	10.582	2	30	
S. Comportamento Internalizante pré TS	9.75	4.862	3	18	.865
pós TS	9.75	6.228	2	23	
S. Comportamento Externalizante pré TS	28.63	11.376	17	46	.575
pós TS	25.75	16.025	3	48	
Escala Global pré TS	80.88	28.573	46	125	.183
pós TS	67.75	32.823	21	115	

Nota: $p \leq 0.05$ * $p \leq 0.01$ ** $p \leq 0.001$ *** (Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas)

3.3 - Grelha de Descritores

No que concerne à Grelha de Descritores, o rendimento escolar dos alunos intervencionados podemos verificar que a avaliação dos alunos melhorou do primeiro para o segundo momento. Na tabela 5 podemos analisar individualmente a evolução registada na avaliação dos alunos referenciados, entre o momento que antecedeu o TS e o momento que o precedeu. De destacar que a maioria destes alunos (n=5) não tem retenções no seu percurso escolar.

Tabela 5

Valores individuais entre as duas aplicações da Grelha de descritores evolução

	nº do caso							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Grelha pré TS	1	2	3	2	3	2	3	2
Grelha pós TS	3	4	3	4	5	3	5	2
Evolução	2	2	0	2	2	1	2	0

Nota: Escala de avaliação da evolução no rendimento académico com níveis compreendidos entre 1 e 5 (sendo 1 o valor mais baixo e 5 o valor mais elevado)

Na Tabela 6 podemos confirmar que a média do valor global da 2ª aplicação ($\bar{x}=3.63$; $DP=1.06$) é superior à da 1ª aplicação ($\bar{x}=2.25$; $DP=0.70$), o que corresponde a uma evolução média de $\bar{x}=1.38$ ($DP=0.91$). Constatou-se que esta diferença é estatisticamente significativa ($p=0.020<0.05$).

Tabela 6

Valores médios entre as duas aplicações da Grelha de descritores e respetiva evolução

	N	mín	máx	\bar{x}	DP	p
Grelha pré TS	8	1	3	2.25	.707	.020*
Grelha pós TS	8	2	5	3.63	1.061	
Evolução	8	0	2	1.38	.916	-

Notas: Escala de avaliação do aproveitamento escolar com níveis compreendidos entre 1 e 5
 $p \leq 0.05$ * $p \leq 0.01$ ** $p \leq 0.001$ *** (Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas)

Efetivamente, estes alunos evoluíram positivamente entre os dois momentos de avaliação, conforme percecionado pelos seus professores.

3.4 - Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional

Pela migração das respostas dos docentes para níveis superiores da importância, em todas as competências enumeradas, sem exceção, constatamos que após a formação, os participantes sentiam maior necessidade de desenvolver estas competências específicas. Pela observação da Tabela 7 podemos verificar que a distribuição das respostas pelos três níveis de importância foi distinta entre os dois momentos de aplicação da escala. Se no 1ª momento o nível com maior frequência de respostas foi o Médio (Baixo N=43; Médio N=104; Elevado N= 61), no 2ª momento foi o Elevado (Baixo N=11; Médio N=74; Elevado N= 113).

Tabela 7

Diferenças entre a 1ª e a 2ª autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional

Competências de contenção e apoio emocional	pré TS			pós TS		
	B	M	E	B	M	E
1 Conter e conhecer as minhas tendências e vulnerabilidades para que não sejam expressas junto das crianças /jovens.	12.5% (n=1)	75.0% (n=6)	12.5% (n=1)	12.5% (n=1)	37.5% (n=3)	50.0% (n=4)
2 Estar consciente da minha própria experiência interna no momento presente (o que estou a sentir ou a pensar agora).	25.0% (n=2)	50.0% (n=4)	25.0% (n=2)	12.5% (n=1)	37.5% (n=3)	50.0% (n=4)
3 Concentrar-me na experiência atual com a criança/jovem e suspender as minhas próprias preocupações.	25.0% (n=2)	50.0% (n=4)	25.5% (n=2)	12.5% (n=1)	50.0% (n=4)	37.5% (n=3)
4 Ser capaz de conter e suspender qualquer tipo de ansiedade sentida no momento presente e não a projetar	12.5% (n=1)	87.5% (n=7)	0.0% (n=0)	0.0% (n=0)	75.0% (n=6)	25.0% (n=2)
5 Ficar ao lado da criança/jovem de modo não intrusivo	25.0% (n=2)	37.5% (n=3)	37.5% (n=3)	0.0% (n=0)	25.0% (n=2)	75.0% (n=6)
6 Ser capaz de permanecer em silêncio e atento/a	12.5% (n=1)	37.5% (n=3)	50.0% (n=4)	0.0% (n=0)	25.0% (n=2)	75.0% (n=6)
7 Ser capaz de não julgar	37.5% (n=3)	25.0% (n=2)	37.5% (n=3)	12.5% (n=1)	12.5% (n=1)	75.0% (n=6)
8 Ficar com a criança onde ela “está” e resistir à urgência de a encorajar ou aconselhar –para me sentir melhor	12.5% (n=1)	75.0% (n=6)	12.5% (n=1)	0.0% (n=0)	75.0% (n=6)	25.0% (n=2)

9	Suportar a dor e o bloqueio de uma criança, e resistir a garantias e soluções precoces	25.0% (n=2)	62.5% (n=5)	12.5% (n=1)	12.5% (n=1)	37.5% (n=3)	50.0% (n=4)
10	Suportar ser "odiado/a" –não o considerar como algo pessoal	25.0% (n=2)	50.0% (n=4)	25.0% (n=2)	12.5% (n=1)	0.0% (n=0)	87.5% (n=7)
11	Ser paciente e empático/a para com a criança enquanto ela lida com algo, sem oferecer ajuda, a menos que ela a peça	12.5% (n=1)	50.0% (n=4)	37.5% (n=3)	0.0% (n=0)	50.0% (n=4)	50.0% (n=4)
12	Ter um espaço dentro de si para se questionar sobre a criança e o significado de seus comportamentos	25.0% (n=2)	50.0% (n=4)	25.0% (n=2)	0.0% (n=0)	25.0% (n=2)	75.0% (n=6)
13	Ouvir e refletir sobre os sentimentos da criança	25.0% (n=2)	12.5% (n=1)	62.5% (n=5)	12.5% (n=1)	0.0% (n=0)	87.5% (n=7)
14	Ser capaz de controlar comportamentos extremos sem retaliação, enquanto se estabelece limites adequados	25.0% (n=2)	50.0% (n=4)	25.0% (n=2)	0.0% (n=0)	62.5% (n=5)	37.5% (n=3)
15	Ser capaz de estabelecer limites de uma forma não ameaçadora	25.0% (n=2)	37.5% (n=3)	37.5% (n=3)	12.5% (n=1)	37.5% (n=3)	50.0% (n=4)
16	Ser capaz de não ser diretivo/a, como também de ser diretivo/a	12.5% (n=1)	62.5% (n=5)	25.0% (n=2)	0.0% (n=0)	50.0% (n=4)	50.0% (n=4)
17	Ser capaz de aproveitar as oportunidades para abordar problemas difíceis de modo empático	12.5% (n=1)	62.5% (n=5)	25.0% (n=2)	0.0% (n=0)	25.0% (n=2)	75.0% (n=6)
18	Demonstrar consciência do mundo interno da criança.	37.5% (n=3)	37.5% (n=3)	25.5% (n=2)	00.0% (n=0)	50.0% (n=4)	50.0% (n=4)
19	Ajudar a criança a fazer associações entre experiências	25.0% (n=2)	62.5% (n=5)	12.5% (n=1)	12.5% (n=1)	12.5% (n=1)	75.0% (n=6)
20	Comunicar frequentemente "lembranças" dos interesses, histórias e imagens da criança.	12.5% (n=1)	75.0% (n=6)	12.5% (n=1)	0.0% (n=0)	62.5% (n=5)	37.5% (n=3)
21	Comunicar que mantém a criança no pensamento nas separações e transições	0.0% (n=0)	87.5% (n=7)	12.5% (n=1)	0.0% (n=0)	37.5% (n=3)	62.5% (n=5)
22	Facilitar a capacidades para brincar da criança	0.0% (n=0)	75.0% (n=6)	25.0% (n=2)	0.0% (n=0)	62.5% (n=5)	37.5% (n=3)
23	Ser capaz de respeitar a confidencialidade	25.0% (n=2)	12.5% (n=1)	62.5% (n=5)	0.0% (n=0)	12.5% (n=1)	87.5% (n=8)
24	Conhecer os meus próprios limites	37.5% (n=3)	25.0% (n=2)	37.5% (n=3)	12.5% (n=1)	25.0% (n=2)	62.5% (n=5)

25	Ser capaz de pedir ajuda	25.0% (n=2)	37.5% (n=3)	37.5% (n=3)	12.5% (n=1)	25.0% (n=2)	62.5% (n=5)
26	Apreciar e respeitar os sentimentos, preocupações e ansiedades dos colegas mesmo que sejam diferentes dos meus	25.0% (n=2)	12.5% (n=1)	62.5% (n=5)	0.0% (n=0)	12.5% (n=1)	87.5% (n=7)

Numa análise mais específica das respostas (Tabela 7) verificamos que as competências que os professores mais sentem necessidade de desenvolver, após a formação (5, 7, 10, 12, 19, 21, 23) descrevem aspetos que se podem relacionar com os conteúdos e estratégias abordadas na formação. Tais como, a compreensão do comportamento dos alunos à luz das suas necessidades de vinculação ou do seu MIDV e não como uma atitude deliberada contra o docente (7, 10, 12); as vantagens de facultar uma relação securizante que permita ao aluno uma base segura perante o desafio da escolaridade (19, 21); e o conhecimento do aluno que permita não ativar desnecessariamente o sistema de vinculação, sobretudo dos alunos mais desafiantes (5, 23).

3.5 - Questionário de Avaliação da Formação

3.5.1 - Avaliação quantitativa

A avaliação quantitativa da formação realizou-se através de uma escala de Likert, em que o 10 reflete a maior adequabilidade possível do parâmetro avaliado e 1 reflete a total insuficiência do mesmo.

Tabela 8

Parâmetros quantitativos de avaliação da formação

Nível	N	Parâmetros
Os conteúdos desenvolvidos corresponderam às suas expectativas?		
8	1	
9	1	
10	6	
Aplicabilidade do tema desenvolvido na melhoria da qualidade das relações que estabelece com alunos desafiantes		
9	3	
10	5	

Contributo para a adoção de estratégias mais eficazes, ao nível da sua intervenção pedagógica	
8	1
9	3
10	4
Considera válida a metodologia “ <i>Thinkinspace</i> ” para a resolução da problemática em análise?	
9	2
10	6
A metodologia “ <i>Thinkinspace</i> ” poderá contribuir para uma melhoria no exercício da profissão docente?	
9	1
10	7
Avaliação global da formação	
9	1
10	7

Nota: Níveis de uma escala de Likert em que o 10 reflete a maior adequabilidade possível do parâmetro avaliado e 1 reflete a total insuficiência do parâmetro avaliado

Da avaliação quantitativa (Tabela 8) destacamos que 72% (n=35) de todas as respostas incidiram sobre o nível 10, ou seja, o que traduz a maior adequabilidade possível, dos parâmetros analisados. 22.9% (n=11) das respostas incidiram sobre o nível 9 e apenas 4% (n=2) ficaram-se pelo nível 8.

3.5.2 - Avaliação qualitativa

A avaliação qualitativa realizou-se através de um conjunto de questões abertas que permitiram recolher informação complementar à avaliação quantitativa e assim compreender os argumentos que sustentaram as avaliações dos participantes na tabela anterior.

A informação compilada na Tabela 9, através da análise de texto, é extremamente positiva na apreciação qualitativa da metodologia “*Thinkinspace*”, e contribui para a sua validação enquanto estratégia de intervenção docente, na melhoria da relação pedagógica com alunos desafiantes.

Tabela 9

Parâmetros qualitativos de avaliação da formação

Que aspetos comprovaram a aplicabilidade do tema na melhoria da relação pedagógica com aluno desafiante?	
1	Mais cooperação
2	Melhor atitude
3	Melhor relacionamento
4	Mais interesse pela aprendizagem
5	Melhor gestão dos conflitos
6	Mais empatia por parte do professor
7	Menor reatividade por parte do aluno
Quais os foram os contributos para a adoção de estratégias mais eficazes, ao nível da sua intervenção pedagógica	
1	Melhor comunicação com o aluno
2	Melhor compreensão do aluno
3	Melhor identificação dos comportamentos de "ativação"
4	Perceber a importância do estabelecimento do vínculo entre professor e aluno
5	Perceber que o comportamento do aluno é resultado do seu percurso de vida
6	Compreender a importância do reforço positivo
7	Pedir a colaboração do aluno para a colaboração em algumas tarefas da aula
Que aspetos validaram a metodologia <i>Thinkspace</i> para a resolução da problemática em análise?	
1	A partilha de experiências, conhecimentos e estratégias com outros professores
2	Constatou-se que outros professores podem dar contributos válidos sobre o nosso problema
3	Aumenta e diversifica a perspetiva que temos dos problemas analisados
De que forma a metodologia " <i>Thinkspace</i> " poderá melhorar o exercício da profissão docente?	
1	Partilha de experiências, conhecimentos e estratégias com outros professores
2	Com o estabelecimento de uma prática de intervenção focada na resolução dos problemas
3	Compreender que o comportamento do aluno é sempre uma forma de comunicação

Outros aspetos positivos referidos pelos docentes

- 1 O contributo da área da Psicologia na compreensão do comportamento destes alunos
 - 2 A consistência técnica da formação
 - 3 A possibilidade de debater e encontrar soluções para casos reais
 - 4 A postura de total abertura de todos os intervenientes
 - 5 A clareza e disponibilidade dos formadores
 - 6 O facto da temática abordada ser de aplicação imediata
 - 7 O ambiente de interajuda criado proporcionou uma total abertura dos formandos
 - 8 Perceber que há sempre uma solução ou estratégia mais adequada para os alunos, por mais desafiantes que sejam
-

Sugestões apresentadas pelos docentes

- 1 Aprofundar mais as estratégias sugeridas na primeira edição da formação
 - 2 Alargar esta formação a mais escolas de forma a apoiar mais professores e a compreender mais alunos desafiantes
 - 3 Utilizar os resultados deste estudo para sugerir à tutela a implementação de práticas de intervisão regulares na classe docente.
 - 4 Aproveitar os efeitos deste trabalho para solicitar a revisão dos diagnósticos de muitos alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).
-

3.6 - Análise casuística dos resultados

Com esta análise transversal e individualizada dos resultados (Tabela 10) pretendemos observar, de uma perspetiva distinta mas complementar à anterior, as características mais salientes da dinâmica entre as variáveis avaliadas em cada díade professor – aluno.

Tabela 10

Análise casuística dos resultados pré e pós Thinkspace por participante da amostra

Caso n°	idade aluno	sexo aluno	ERAP Relação Prof - Aluno		TRF Comportamento Aluno		Grelha descritores Avaliação		Competências de contenção e apoio emocional professor	
			Escala total pré TS	Escala total pós TS	Escala total pré TS	Escala total pós TS	Avaliação pré TS	Avaliação pós TS	Autoavaliação pré TS	Autoavaliação pós TS
1	11	F	55	48 ↓	70 (nc)*	66 (nc) ↓	1**	3 ↑	B (15) M (11) E (0)	B (11) ↓ M (15) ↑ E (0) =
2	12	M	36	51 ↑	105 (nc)	78 (nc) ↓	2	4 ↑	B (21) M (5) E (0)	B (0) ↓ M (1) ↓ E (20) ↑
3	10	M	39	41 ↑	46 (b)	71 (nc) ↑	3	3	B (0) M (12) E (14)	B (0) = M (11) ↓ E (15) ↑
4	13	M	45	50 ↑	125 (nc)	105(nc) ↓	2	4 ↑	B (0) M (13) E (13)	B (0) = M (6) ↓ E (20) ↑
5	10	M	46	54 ↑	46 (b)	29 (n) ↓	3	5 ↑	B (1) M (18) E (7)	B (0) ↓ M (15) ↓ E (11) ↑
6	18	M	37	54 ↑	69 (nc)	57 (b) ↓	2	3 ↑	B (0) M (21) E (5)	B (0) = M (10) ↓ E (16) ↑
7	13	M	33	61 ↑	83 (nc)	21 (n) ↓	3	5 ↑	B (0) M (11) E (15)	B (0) = M (6) ↓ E (20) ↑
8	17	M	59	60 ↑	103 (nc)	115(nc) ↑	2	2 =	B (6) M (13) E (7)	B (0) ↓ M (10) ↓ E (16) ↑

* n-nível normal; nc-nível clínico; b- nível borderline

**Escala de avaliação do aproveitamento escolar com níveis compreendidos entre 1 a 5

No caso nº1, apesar da escala total que avalia a relação professor aluno não ter registado uma melhoria, este docente, no questionário de avaliação da formação atribuiu a nota máxima (10) nos itens sobre a adoção das estratégias recomendadas para a melhoria da relação pedagógica e sobre a validade da metodologia “Thinkspace” para a resolução da problemática com o aluno em questão. Na realidade

este aluno acaba por melhorar a nível comportamental, como se pode comprovar pelo abaixamento do valor da escala total do TRF e melhora claramente o seu aproveitamento escolar, de acordo com a grelha de descritores do rendimento académico. Se neste caso a evolução na qualidade da relação pedagógica é indefinida, os resultados dizem-nos que pelo menos esta relação tornou-se mais funcional. Para tal também poderá ter contribuído o aumento no valor atribuído, por este docente, ao papel desempenhado pelas competências de contenção e apoio emocional na interação com alunos desafiantes.

O caso 2, é em quase tudo semelhante ao anterior, incluindo o valor que o docente atribuiu no questionário de avaliação da formação (10), nos itens sobre a adoção das estratégias recomendadas para a melhoria da relação pedagógica e sobre a validade da metodologia “*Thinkspace*” para a resolução da problemática com o aluno em questão. Acresce o facto de nesta díade a escala total que avalia a relação professor aluno ter registado uma grande melhoria, como se pode verificar no quadro nº1.

No caso 3, os resultados não foram tão positivos, uma vez que embora tenha existido uma ligeira melhoria na escala total que avalia a relação professor aluno, a mesma não foi suficiente para que o comportamento do aluno registasse uma melhoria, entre os dois momentos avaliados, nem que o aproveitamento escolar tenha melhorado. De forma interessante e provavelmente explicativa do anteriormente exposto observamos que este foi o docente que atribuiu a nota mais baixa (8) nos itens sobre a adoção das estratégias recomendadas para a melhoria da relação pedagógica e sobre a validade da metodologia “*Thinkspace*” para a resolução da problemática com o aluno em questão. A importância atribuída ao papel desempenhado pelas competências de contenção e apoio emocional na interação com alunos desafiantes aumentou pouco entre os momentos pré e pós “*Thinkspace*”.

O caso nº4 corresponde ao padrão de resultados mais frequente nesta amostra, em que à melhoria na relação professor-aluno corresponde uma modificação comportamental positiva do aluno, assim como a grande evolução do seu rendimento escolar. Regista-se igualmente uma grande importância atribuída pelo docente à adoção das estratégias sugeridas (9) e à validade da metodologia

“*Thinkspace*” (10), assim como o aumento da importância atribuída às competências de contenção e apoio emocional na interação com o aluno por si considerado como desafiante.

O caso nº 5, uma vez mais dentro do padrão positivo de resultados frequentes nesta investigação é o segundo que mais evidencia a eficácia da metodologia em avaliação. A uma considerável melhoria na relação pedagógica associa-se uma destacada evolução no comportamento do aluno que passa do nível borderline para o nível normal, assim como uma meritória subida do rendimento escolar, do nível médio (3) para o nível máximo (5). Resultados estes que podem, mais uma vez, estarem alicerçados na assumida adoção das estratégias recomendadas pela formação e na percepção muito positiva da eficácia metodologia “*Thinkspace*”, da docente em questão, assim como pelo acrescido de importância atribuída às competências de contenção e apoio emocional.

O caso nº 6, muito semelhante ao caso nº 6 destaca-se deste último por ter o aluno mais velho da amostra (18 anos), enquanto o outro caso tinha um dos mais novos (10 anos). Estes resultados parecem indicar a validade da metodologia “*Thinkspace*” dentro de um alargado espectro de alunos com diferentes idades. Esta díade regista uma grande subida de valores na escala total de relação professor – aluno (7 pontos), uma meritória evolução do comportamento do aluno segundo a percepção do docente. De um comportamento de nível clínico baixa a nível borderline. A pontuação máxima (10), no questionário de avaliação da formação atribuída aos itens sobre a adoção das estratégias recomendadas para a melhoria da relação pedagógica e sobre a validade da metodologia “*Thinkspace*”. A maior subida registada entre docentes relativamente à importância atribuída à utilização das competências de apoio e contenção emocional na interação com o aluno por si considerado como desafiante. Finalmente a subida de rendimento académico, ainda que existente, não tem a amplitude do caso anterior, contudo o aluno passa de um nível insuficiente (2) para um nível satisfatório (3), de acordo com os respetivos descritores de aproveitamento escolar.

O caso nº7, é o que mais evidencia a eficácia da metodologia em avaliação. À maior subida de pontuação na escala total da relação professor-aluno (8 pontos) está igualmente registada a maior evolução comportamental, segundo o instrumento utilizado (TRF 6-18), uma vez que este aluno

passou do nível clínico para o nível considerado normal. De idêntica magnitude foi a subida no aproveitamento escolar deste aluno, inicialmente considerado desafiante pela docente. Comprovando o padrão de resultados mais frequente deste estudo estão os valores atribuídos aos itens sobre a adoção das estratégias recomendadas para a melhoria da relação pedagógica e sobre a validade da metodologia “*Thinkspace*” (10). Assim como o aumento da importância atribuída às competências de contenção e apoio emocional na interação com o aluno.

O caso nº 8, ao contrário do anterior é o que possivelmente evidencia maior estabilidade de resultados entre os momentos de avaliação pré e pós “*Thinkspace*”. A pontuação obtida na escala total da relação professor aluno é quase idêntica, o comportamento do aluno manteve-se no nível clínico e com um ligeiro agravamento e o aproveitamento escolar manteve-se em níveis insatisfatórios sem qualquer evolução. Contudo, o docente, o único do sexo masculino desta amostra, classificou com valor 9 a adoção das estratégias recomendadas para a melhoria da relação pedagógica e sobre a validade da metodologia “*Thinkspace*” e registra um considerável aumento da importância atribuída às competências de contenção e apoio emocional na interação com o aluno por si considerado como desafiante. Aluno esse que é o segundo mais velho da amostra (17 anos).

4 – Discussão dos resultados

Neste ponto iremos proceder à discussão dos resultados, na qual verificaremos a comprovação ou não das hipóteses levantadas na metodologia deste trabalho e confrontando o seu resultado com a análise da literatura efetuada.

A percepção dos docentes relativamente à alteração da sua intervenção pedagógica face às estratégias por nós sugeridas, de acordo com os resultados do questionário alusivo à formação, ocorreu efetivamente. Todos os professores participantes atribuíram uma avaliação positiva ao parâmetro “*Contributo para a adoção de estratégias mais eficazes, ao nível da sua intervenção pedagógica*”. A justificação da sua avaliação assentou em argumentos como: compreender a importância do estabelecimento de um vínculo entre professor e aluno; perceber que o comportamento do aluno é resultado do seu percurso de vida; e melhor identificação dos comportamentos de "ativação", tanto do aluno como do próprio docente.

De forma complementar também podemos considerar que as avaliações positivas às questões sobre a validação da metodologia “*Thinkspace*”, tanto para a resolução da problemática em análise, como para uma melhoria no exercício da profissão docente contribuem para a validação desta primeira hipótese em estudo. Este resultado está de acordo com a literatura consultada (Bombèr, 2007; Geddes, 2005; Geddes, 2006; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005; Swann & York, 2011) e que confirma que o *Thinkspace* realmente proporciona um espaço para que os professores aprendam e reflitam sobre as implicações das relações de vinculação nas suas práticas, num ambiente cooperativo, sensível à dinâmica de cada relação professor-aluno e orientado para novas práticas mais eficazes.

A segunda hipótese colocada, sobre a percepção dos professores relativamente a uma modificação comportamental positiva nos alunos por si referenciados é comprovada pelas diferenças registadas entre as duas aplicações do Inventário do Comportamento da Criança para Professores (TRF). Os docentes perceberam uma modificação comportamental positiva naqueles alunos, por si considerados como desafiantes, traduzida numa diminuição generalizada dos níveis de gravidade atribuídos ao comportamento dos alunos, sobretudo nas escalas dos problemas de atenção,

externalizante, internalizante e total. Na primeira, tal como referido na apresentação dos resultados, existiram diferenças estatisticamente significativas entre as avaliações pré e pós *Thinkspace*. O facto da escala dos problemas de atenção ter sido a mais sensível à modificação comportamental dos alunos (na percepção dos professores) poderá explicar-se, por ser a escala que melhor traduz os comportamentos considerados “desafiantes” pelos docentes desta amostra.

Este resultado está de acordo com a literatura consultada (Bennathan & Boxall, 2013; Geddes, 2006; Riley, 2011), segundo a qual o MIDV não é estático e mediante novas relações positivas pode permitir, aos alunos mais inseguros uma oportunidade de ajustarem os seus comportamentos menos adaptativos ao contexto escolar.

Confirmamos igualmente que após a realização do TS, os professores perceberam uma melhoria na relação pedagógica com aqueles alunos, por si considerados como desafiantes. Esta ilação assenta na diferença significativa dos resultados encontrados entre as duas aplicações da Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP), em que não só existiu uma diminuição na média alcançada na dimensão conflito Professor-Aluno, como se registou um aumento significativo nas médias da dimensão proximidade e na própria escala global. Este resultado está de acordo com a literatura consultada (Dindo, et al., 2017; Pianta & Steinberg, 1992; Ramsdal, Bergvik, & Wynn, 2015; Shochet, Smyth, & Homel, 2007; Stéphane, et al., 2009; Sabol & Pianta, 2012), uma vez que a qualidade dos MIDV pode constituir uma variável mediadora na qualidade da relação pedagógica, os professores que conseguem proporcionar aos seus alunos uma relação securizante, acabam por constituir uma base segura secundária, a partir da qual os jovens podem explorar o desafio da aprendizagem.

A quarta hipótese deste estudo é confirmada pela diferença estatisticamente significativa obtida entre as duas aplicações dos descritores do rendimento escolar. Em média, os alunos avaliados passaram de um nível insatisfatório de evolução no rendimento académico, para um nível médio de evolução positiva. Uma vez mais o resultado encontrado neste estudo está em concordância com a pesquisa desenvolvida nesta área (Elmore & Huebner, 2010, Kelly, Lizze, & Sara G, 2020; Zsolnai & Szabó, 2020), a qual indica que o sucesso escolar pode ser potencializado por meio do recurso a

estratégias específicas baseadas na teoria da vinculação e constituem uma alternativa mais eficaz do que metodologias de intervenção de caráter mais comportamental.

Finalmente, constatamos que a metodologia em estudo possibilitou aos professores aumentar a importância atribuída às competências de contenção e apoio emocional, na eficácia da sua intervenção pedagógica e disciplinar. Esta constatação é assente na evolução dos resultados entre as duas aplicações da Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional. De acordo com os dados anteriormente apresentados existiu uma migração das respostas dos docentes para níveis superiores da importância, em todas as competências inumeradas, sem exceção. Acresce o facto das competências que mais subiram, na importância dos professores, descreverem aspetos que se podem relacionar com os conteúdos e estratégias abordados na formação.

5 - Conclusões

Concluimos que a metodologia TS, pelo conhecimento, pela discussão/reflexão em grupo e pelas sugestões práticas de intervenção facultadas foi útil para os professores. Estes evidenciaram a percepção de que a mesma os auxiliou na alteração das estratégias pedagógicas utilizadas, na melhoria da relação pedagógica com o aluno (a) por si considerado (a) como desafiante e que todo o processo sustentou uma melhoria na evolução do rendimento escolar dos seus alunos.

Concluimos que o facto de os docentes compreenderem os motivos por detrás dos comportamentos desafiantes dos seus alunos transmitiu-lhes maior segurança relativamente à sua percepção de eficácia profissional. Aspetos que foram decisivos na melhoria da qualidade da relação que mantinham com os mesmos e no encaminhamento mais positivo dos respetivos processos de ensino/aprendizagem.

No rescaldo deste estudo sai reforçada a importância que os docentes atribuem ao futuro desenvolvimento das próprias competências de apoio e contenção emocional e ao recurso à metodologia “*Thinkspace*”, como prática útil e eficaz no âmbito da sua atividade profissional, cuja utilização numa escala mais alargada recomendam. Este é um processo que pode ser despoletado e orientado pelo Psicólogo Escolar de cada escola, no sentido de envolver os docentes na intervenção com os alunos, com os quais têm mais dificuldade em trabalhar. O conceito de que o aluno primeiramente de ser intervencionado pelo psicólogo escolar para depois ser mais facilmente ensinado pelo professor deverá ser substituído por outro, em que o docente tem igualmente um papel fundamental na desejada modificação comportamental dos alunos tidos por “desafiantes”.

A elevada validade ecológica é outra potencialidade deste estudo com base naturalista e uma amostra constituída por professores que estavam no terreno, durante um ativador contexto pandémico, cujas reflexões sobre a sua intervenção partiram de situações com alunos reais.

Como principal limitação deste estudo podemos apontar a sua menor validade experimental sobretudo devido a uma amostra reduzida e que não nos permite aferir com maior rigor a influência

entre as diferentes variáveis estudadas. Contudo, este estudo exploratório fornece claras indicações de que futuramente devemos reforçar a investigação sobre a aplicabilidade e benefícios da metodologia *Thinkspace* e das práticas educativas baseadas na Teoria da Vinculação, uma vez que complementam e reforçam a eficácia de outras abordagens mais comuns nas escolas, como sejam, a análise funcional do comportamento e o desenvolvimento de competências escolares e socioemocionais.

Por fim, há que salientar que a realização deste trabalho reforça a importância do Psicólogo escolar na articulação com os professores, em prol da integração e do sucesso educativo e na afirmação de um clima emocional positivo nas nossas escolas. Escolas que cada vez mais deverão ser “sensíveis aos vínculos” e constituir uma “base segura substituta” que contenha a inevitável ansiedade gerada pelos desafios da aprendizagem.

Aplicar a Teoria da vinculação à educação pode desencadear uma nova oportunidade, pois representa uma lente muito diferente para ver as relações profissionais na escola e desafia a maneira como professores e psicólogos veem seus papéis na escola atual.

6 - Referências

- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Amado, J., Freire, I., André, M., & Carvalho, E. (2014). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação* (8), 75-86.
- Bennathan, M., & Boxall, M. (2013). *Effective Intervention in Primary Schools: Nurture Groups*. London: Routledge.
- Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (2017). Social Pedagogy in the Classroom. In D. Colley, & P. Cooper, *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice* (pp. 203-215). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bombèr, L. (2007). *Inside I'm Hurting*. London: Worth Publishing.
- Borba, B., & Marin, A. (2017). Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes. *Psicologia*, 49(4), 348-357.
- Bordin, I., Rocha, M., Paula, C., Teixeira, M., Achenbach, T., Rescorla, L., & Silveiras, E. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de saúde pública*, 29, 13-28.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistok Publications.
- Canavarro, C. (1997). *Relações afetivas ao longo do ciclo de vida e saúde mental*. Coimbra: DissertDoutoramento em Psicologia Clínica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Canavarro, M., Dias, P., & Lima, V. (2014). A Avaliação da Vinculação do Adulto: Uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (AAS-R) na População Portuguesa. *Psicologia*, 1(20), 156-186.
- Carvalho, J. (2014). *Estilos de Vinculação e Mecanismos de Defesa: Um estudo com jovens adultos*. Lisboa: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.

- Collaborative for Academic (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Chicago: Middle and high school edition.
- De Zulueta, F. (1993). *From Pain to Violence – the Traumatic Roots of Destructiveness*. London: Whurr.
- Dindo, L., Rebecca, B., Nazan, A., Wakiza, G., Grazyna, K., & Lee, C. (2017). Attachment and Effortful Control in Toddlerhood Predict Academic Achievement Over a Decade Later. *Psychological Science, 28*(12), 1786-1795.
- Ellsworth, A. (2020). *Cases on Emotionally Responsive Teaching and Mentoring*. Montana: IGI Global.
- Elmore, G., & Huebner, E. (2010). Adolescent's Satisfaction With School Experiences: Relationships with Demographics, Attachment Relationships, and School Engagement Behavior. *psychology in the Schools, 47*(6), 525-537.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1995). O Inventário de Comportamento da Criança para Professores: Teachers Report Form (TRF). *29*(2), 81-102.
- Geddes, H. (2005). Attachment and learning. *Emotional and Behavioural Difficulties, 10*(2), 79-93.
- Geddes, H. (2006). Attachment and the child in school. *Emotional and Behavioural Difficulties, 8*(3), 231-242.
- Geddes, H. (2006a). *Attachment in the Classroom*. London: Worth Publishing.
- Greenwood, A. (2019). *Understanding, Nurturing and Working Effectively with Vulnerable Children in Schools: 'Why Can't You Hear Me?'* London: Routledge.
- Hanley, G., Iwata, B., & MacCord, B. (2013). Functional Analysis of Problem Behavior: A Review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(2), 147-185.
- Harris, B. (2012). What about me? Inclusive strategies to support pupils with attachment difficulties make it through the school day. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(3), 309-311.

- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of development programs on teachers's knowledge, practice, student outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, *13*(10), 1-28.
- Kelly, P., Lizze, W., & Sara G. (2020). An Attachment aware schools programme: a safe space, anurturing learning community. *Pastoral Care in Education*, 335-354.
- Kulkarni, T., Sullivan, A., & Kim, J. (2021). Externalizing Behavior Problems and Low Academic Achievement: Does a Causal Relation Exist? *Educational Psychology Review* (33), 915-936.
- Lopes, J., Robert, R., Mary, Q., Sarup, M., & Conceição, C. (2020). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Matos, M. (1999). Análise funcional do comportamento. *Estud. psicol.*, *16*(3), 22-35.
- McLeod, J., Ryotaru, U., & Shawna, R. (2012). Adolescent Mental Health, Behavior Problems, and Academic Achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, *53*(4), 482-497.
- Melim, M., Pereira, B., & Rebolo, A. (2017). Promover a convivialidade escolar, o focus group como meio de formação. *Revista Diálogo Educacional*, *17*, 889-908.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence* (35), 1061-1067.
- PALAC. (2018). *Promoting the achievement in schools of children and young people in care*. Nottingham: Institute of Education UCL.
- Patrício, J., Barata, M., Callheiros, M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale–short form. *Spanish Journal of Psychology*, *18*(30), 263-274.
- Pianta, R., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *9*(52), 61-80.
- Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.

- Pontes, M., & Palma, P. (2014). A escola como veículo de motivação e desenvolvimentos dos alunos. *EDUSER: revista de educação*, 6(1), 1-17.
- Prado, A., Coutinho, J., Reis, O., & Villalba, O. (2013). *Ser Professor na Contemporaneidade: Desafios da profissão*. Tese de Mestrado. Universidade San Carlos. Retrieved from https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf
- Rajkumar, R. (2020). Attachment Theory and Psychological Responses to the Covid-19pandemic: A Narrative Review. *Psychiatria Danubina*, 32(2), 256-261.
- Ramsdal, G., Bergvik, S., & Wynn, R. (2015). Parent-child attachment, academic performance and the process of middle-school dropout: a narrative review. *Attachment & Human Development*, 17(5), 522-545.
- Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the teacher-student relationship*. New York: Routledge.
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 3, 213-231.
- Shochet, I., Smyth, T., & Homel, R. (2007). The Impact of Parental Attachment on Adolescent Perception of the School Environment and Connectedness. *ANZJFT*, 28(2), 109-118.
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2º ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Soares, I. (2009a). Vinculação na infância. In I. Soares, *Relações de Vinculação ao longo do Desenvolvimento* (pp. 47-98). Braga: Psiquilibrios.
- Stéphane, D., Catherine, F., Sarah-Caroline, P., & Evelyne, D. (2009). Early Adolescent Attachment to Parents, Emotional Problems, and Teacher-Academic Worries About the Middle School Transition. *Journal of Early Adolescence*, 29(5), 743-766.
- Swann, R., & York, A. (2011). *Thinkspace* – the creation of a multi-agency consultation group for Looked After Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16(1), 65-71.
- Woodward, J. (2019). *Discover Attachment Theory*. London: Free Association Books.

Zsolnai, A., & Szabó, L. (2020). Attachment aware schools and teachers. *Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 254-352.

7 - Anexos

Consentimento Informado

Eu, Fernando Marcelo, responsável pela formação e pesquisa “*O contributo dos processos de vinculação para a qualidade da relação pedagógica em docentes do ensino básico*” peço a sua colaboração, de forma voluntária, informada e responsável, no presente estudo.

Esta pesquisa pretende avaliar o impacto dos processos de vinculação na qualidade da relação pedagógica estabelecida em contexto educativo e ainda melhorar as estratégias pedagógicas a adotar com jovens alunos desafiantes levando em consideração as características dos seus modelos internos dinâmicos de vinculação.

A realização deste trabalho basear-se-á numa pesquisa bibliográfica baseada em livros, artigos e revistas científicas relativamente ao tema supramencionado, bem como, na realização de uma análise quantitativa a um conjunto de dados que serão recolhidos e, conseqüentemente, comparados com a literatura.

A sua participação constitui-se como um fator importante, uma vez que irá contribuir para uma maior recolha de dados sobre a temática em estudo. A sua participação constará do um breve preenchimento, com uma duração estimada de 40 a 50 minutos, de quatro questionários e de uma grelha de descritores.

Ao longo de todo o período de pesquisa, é detentor do direito de esclarecer qualquer dúvida, bastando para isso entrar em contato com o investigador, através do número telefónico 919664122 ou do endereço eletrónico prof.fmelim@edu.madeira.gov.pt. É-lhe, igualmente, garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar a sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de retaliação ou prejuízo, pela sua decisão de ser voluntário nesta pesquisa. A participação nesta investigação não acarreta qualquer tipo de risco para os sujeitos.

Os dados recolhidos são usados exclusivamente para fins de investigação e durante todo o processo serão mantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes e das informações recolhidas. Os dados serão tratados de forma coletiva e poderá aceder aos resultados do mesmo no final do estudo.

Fernando Marcelo Ornelas Melim

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de conseqüências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: /..... /.....

Questionário de avaliação da formação

“Melhorar a qualidade da relação pedagógica com alunos (muito desafiantes)”

Leia cada um dos itens e pontua-os de 1 a 10 realizando um X no círculo correspondente, tendo em conta que o 10 reflete a maior adequabilidade possível do parâmetro avaliado e 1 reflete a total insuficiência do parâmetro avaliado.

Parâmetro										
1. Os conteúdos desenvolvidos corresponderam às suas expectativas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Aplicabilidade do (s) tema (s) desenvolvido (s) na melhoria da qualidade das relações que estabelece com alunos desafiante(s)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1. Concretamente em que aspetos considera que houve melhoria na relação pedagógica com o aluno desafiante? (e.g. relação menos tensa, mais cooperação, menos conflitos, etc.) _____ _____										
3. Contributo para a adoção de estratégias mais eficazes, ao nível da sua intervenção pedagógica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.1. Pode citar algum exemplo? _____ _____										
4. Até que ponto considera válida a metodologia “ <i>Thinkinspace</i> ” para a resolução da problemática em análise?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.1. Aponte os motivos da sua resposta? _____ _____										
5. Considera que a metodologia “ <i>Thinkinspace</i> ” poderá contribuir para uma melhoria no exercício da profissão docente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.1. Refira de que forma tal poderá acontecer? _____ _____										
6. Avaliação global da ação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Outros aspetos positivos _____ _____										
8. Outros aspectos negativos _____ _____										
9. Enumere sugestões que considere oportunas em relação a futuras edições desta formação _____ _____										

Obrigado pela sua colaboração

Anexo F- Grelha de Descritores

Tendo em conta o aluno no qual pensou para preencher a Escala de Relacionamento Aluno- Professor-Versão Reduzida (ERAP), sublinhe as afirmações presentes na seguinte tabela que, na sua perspetiva, melhor o caracterizam em termos de evolução no rendimento académico na disciplina que leciona ao longo deste ano letivo. Depois, coloque um círculo à volta do número que corresponde a um maior número de descritores assinalados e que, na sua perspetiva, espelha a evolução do aluno no processo de aprendizagem, ao longo do presente ano letivo.

1

2

3

4

5

Evolução Negativa

Não observei alterações no seu comportamento

Evolução Positiva

Atualmente...	Atualmente (risque o que não interessa) ...	Atualmente...
<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu aluno é pouco empenhado na realização das tarefas propostas; 2. O meu aluno passa a maior parte da aula a conversar; 3. O meu aluno tem vindo a apresentar uma postura de desafio à autoridade do professor quando é chamado a atenção; 4. O meu aluno não revela interesse pelos conteúdos abordados nas aulas; 5. O meu aluno tende a desistir perante situações que podem levar ou levaram ao insucesso; 6. O meu aluno mostra estar contrariado nas aulas; 7. O meu aluno participa inoportunamente ou não participa nas aulas; 8. O meu aluno não tem adquirido ou adquire muito pouco conhecimento acerca da matéria lecionada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu aluno mostra o mesmo empenho na realização das tarefas propostas durante as aulas (muito/ pouco/quase nada); 2. O meu aluno conversa como antes durante as aulas (muito/ pouco/quase nada); 3. O meu aluno apresenta a mesma postura que sempre demonstrou durante as aulas (de respeito para com o professor e colegas/ de desrespeito para com o professor e os colegas); 4. O meu aluno mantém a mesma atitude perante situações de insucesso (desiste na maioria das vezes/persiste na maioria das vezes); 5. O meu aluno participa da mesma forma que antes nas aulas (sobretudo oportunamente/ sobretudo inoportunamente). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu aluno revela empenho e dedicação na realização das tarefas propostas; 2. O meu aluno conversa menos durante as aulas; 3. O meu aluno revela interesse pelos conteúdos abordados nas aulas; 4. O meu aluno olha para as suas limitações como desafios a serem superados e, por isso, persiste na realização das tarefas que considera difíceis e suscetíveis de o levar ao insucesso; 5. O meu aluno mostra-se satisfeito por estar nas aulas; 6. O meu aluno tem vindo a participar mais, e de forma oportuna, nas aulas; 7. O meu aluno tem vindo a adquirir mais conhecimentos acerca da matéria lecionada.