

DM

**A Importância das Práticas Educativas
baseadas na Vinculação na Inclusão de Alunos
com Comportamento Desafiante**

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

Ana Elisabete Freitas Castro
Mestrado em Psicologia da Educação



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho | 2025

**A Importância das Práticas Educativas
baseadas na Vinculação na Inclusão de Alunos
com Comportamento Desafiante**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Elisabete Freitas Castro

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Dora Isabel Fialho Pereira

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, Alexandre, aos meus filhos, Miguel e Manuel, aos meus pais, Anabela e Rui e, à memória da minha querida avó Rosa, com todo o amor e gratidão, por tudo o que significam e fizeram por mim. Anseio poder ser meritória de todo o vosso esforço, em todos os aspetos, mas, especialmente quanto à minha formação.

Agradecimentos

Esta etapa não poderia ser realizada sem o apoio e disponibilidade incondicional por parte de certas pessoas, como tal, não poderia deixar de reconhecer e agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por todo o seu auxílio, coragem e forças concedidas para que pudesse concluir esta etapa que, foi a mais desafiante ao longo de todo o meu percurso académico.

À Professora Doutora Dora Isabel Fialho Pereira, por toda a sua disponibilidade, ajuda, partilha de conhecimentos, paciência e orientação transmitida durante esta etapa significativa, pois, parte do meu crescimento deve-se ao seu apoio.

Às minhas amigas Sofia Pereira e Magda Freitas, pelas palavras de motivação e amizade.

A todos, família e amigos que, direta ou indiretamente contribuíram para a presente dissertação, bem como, para o meu crescimento profissional, o meu muito obrigada.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Direção Regional de Educação e a todos os participantes desta investigação, cuja sua disponibilidade, colaboração e confiança foram essenciais para a realização da mesma. Esta investigação só foi possível devido à vossa participação. O meu muito obrigada.

Resumo

Sendo a aprendizagem um processo relacional influenciado pela qualidade das relações que a criança estabelece dentro e fora do contexto escolar, a teoria da vinculação surge como um importante referencial adotado internacionalmente como base para as práticas educativas. Contudo, em Portugal, poucos estudos têm abordado a relação entre vinculação e aprendizagem. Este estudo teve como principal objetivo compreender como os profissionais de escolas da RAM conceitualizam e operacionalizam essa relação, nomeadamente nas práticas educativas e gestão de comportamentos desafiantes dos alunos em contexto escolar. Trata-se de um estudo qualitativo, com recurso a 4 *focus group*, no qual participaram 20 profissionais (psicólogos, professores, presidentes e auxiliares de ensino), a maioria dos quais sem formação na área da vinculação. Os dados foram analisados através da análise temática. Os principais resultados demonstraram que muitos participantes consideram a vinculação como sinónimo de uma relação positiva e, nesta perspetiva reconhecem a importância da relação entre vinculação e aprendizagem e as suas qualidades para um melhor desempenho académico. Contudo, a gestão de comportamentos desafiantes na escola assenta maioritariamente em estratégias comportamentais baseadas em reforços e punições e, não em estratégias relacionais, não se perspetivando relações securizantes como forma de lidar com tais comportamentos. Conclui-se assim que é pertinente e urgente a promoção de formação de todos os agentes educativos no que concerne à vinculação, bem como, às suas respetivas implicações no processo de aprendizagem, de modo, a promover a adoção de práticas educativas sensíveis aos vínculos, especialmente para os alunos com comportamentos considerados desafiantes.

Palavras-Chave: Vinculação; Aprendizagem; Comportamentos Desafiantes; Práticas Educativas; Gestão de Comportamentos; Relação Professor-Aluno.

Abstrat

As learning is a relational process influenced by the quality of the relationships that the child establishes inside and outside the school context, attachment theory has emerged as an important reference adopted internationally as a basis for educational practices. However, in Portugal, few studies have addressed the relationship between attachment and learning. The main objective of this study was to understand how school professionals in Madeira Autonomous Region conceptualize and operationalize this relationship, particularly in educational practices and in managing challenging behaviours of students in the school context. This is a qualitative study, using 4 focus groups, in which 20 professionals (psychologists, teachers, presidents and teaching assistants) participated, most of whom had no training about attachment issues. The data were analysed through thematic analysis. The main results demonstrated that many participants consider attachment as synonymous with a positive relationship and, from this perspective, recognized the importance of the relationship between attachment and learning and its qualities for better academic performance. However, the management of challenging behaviours in schools is mostly based on behavioural strategies based on reinforcements and punishments, rather than on relational strategies, and secure relationships are not considered as a way of dealing with such behaviours. It is therefore concluded that is important and urgent to promote training for all educational agents regarding attachment, as well as its respective implications in the learning process, in order to promote the adoption of educational practices that are sensitive to attachments, especially for students with challenging behaviours.

Keywords: Attachment; Learning; Challenging Behaviours; Educational Practices; Behaviour Management; Teacher-Student Relationship.

Índice

<i>Introdução</i>	1
<i>Capítulo I</i>	3
<i>1. Enquadramento Teórico</i>	3
1.1. Teoria da Vinculação	3
1.2 Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação (MIDV).....	3
1.3 Tipos de vinculação	4
1.3.1 Vinculação segura	4
1.3.2 Vinculação insegura-ambivalente	4
1.3.3 Vinculação insegura – evitante.....	5
1.3.4 Vinculação desorganizada.....	5
<i>2. Aprendizagem</i>	5
2.1 Vinculação à Escola.....	6
2.2 Vinculação e Aprendizagem	7
2.3 Importância e influência da qualidade da relação professor-aluno	8
<i>3. Comportamentos Desafiantes</i>	9
3.1 Vinculação e comportamentos desafiantes	10
3.2 Dificuldades associadas aos comportamentos desafiantes e a importância na obtenção de formação dos profissionais de educação	10
<i>4. Práticas educativas e gestão de comportamentos desafiantes</i>	11
<i>5. Escolas sensíveis aos vínculos – Attachment Aware Schools (AAS)</i>	12
<i>Capítulo II</i>	13
<i>6. Metodologia</i>	13
6.1 Questões de Investigação e Objetivos	13
6.2 Design de Investigação	14
6.3 Caracterização da Amostra.....	15
6.4 Instrumentos	16
6.4.1 <i>Questionário Sociodemográfico</i>	16

6.4.2 <i>Guião do Focus Group</i>	16
6.5 Procedimentos	17
6.5.1 <i>Procedimentos de Análise de Dados</i>	18
7. <i>Resultados</i>	19
8. <i>Discussão dos Resultados</i>	36
9. <i>Conclusão</i>	44
9.1 <i>Implicações</i>	46
9.2 <i>Limitações e Perspetivas Futuras</i>	47
10. <i>Referências Bibliográficas</i>	48
11. <i>Anexos</i>	61

Abreviaturas

AAS – *Attachment Aware Schools*

DRE - Direção Regional de Educação

E – Escola

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

FG – *Focus Group*

MIDV – Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação

RAM – Região Autónoma da Madeira

Introdução

A teoria da vinculação, é apontada como uma das mais influentes (Cassidy,2016). Bowlby (1969/1982) foi quem a formulou direcionando-a para o conforto e proteção da criança, estabelecendo-a como um sistema motivacional.

No contexto escolar, segundo Ainsworth (1989) e Bowlby (1988) o processo de vinculação, transcende as relações pessoais que, são estabelecidas durante a infância com a criação de um vínculo emocional e profundo a um cuidador, prolonga-se à necessidade e ao desejo de ligação com algumas estruturas sociais, abrangendo as instituições de ensino. Por isso, as instituições escolares, devem ser vistas também como espaços de interação, socialização e pertença, a fim de valorizar boas relações e experiências positivas e, não apenas, como espaços de aprendizagem (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al., 2004; Li & Lerner, 2013; Penrose, 2009; Siqueira, 2003; Wang et al., 2013; Williams & Stelko-Pereira, 2013a).

Muita literatura ressalta que os comportamentos desafiantes/disruptivos podem advir de dificuldades de vinculação na primeira infância, medo, perda ou trauma (e.g., Geddes, 2006; Delaney, 2009; Nash, Schlösser e Scarr, 2016). Como consequência, de acordo com Gus, Rose e Gilbert (2015) crianças que vivenciaram experiências prejudiciais, podem ficar afetadas, não só, na autorregulação, como também, na atenção, aprendizagem e controlo emocional. Nesse sentido, segundo Ozturk (2019) a teoria da vinculação possibilita, no decorrer dos anos escolares, um entendimento acerca dos desafios complexos dos alunos em condições desafiantes e de vulnerabilidade.

Todavia, a nível mundial, são vários os docentes que expressam a falta de preparação para lidar com o comportamento dos alunos, em virtude, da pouca importância dada nos seus programas de preparação, acerca da gestão da sala de aula (Cooper et al.,2018; Juhaňák et al.,2018; OECD,2019; Shank,2023), e vários estudos têm associado as práticas dos docentes a dificuldades de aprendizagem (Fernandes et al.,2018) e a problemas de comportamento (Mariano & Bolsoni-Silva,2018).

Sendo a aprendizagem um processo relacional influenciado pela qualidade das relações que a criança estabelece dentro e fora do contexto escolar, a teoria da vinculação surge como um importante referencial adotado internacionalmente como base para as práticas educativas. Segundo Pereira et al., (2019) a investigação do processo educativo deve efetivamente abranger uma dimensão relacional mas, embora atualmente, a nível internacional já venha sendo aplicada e estudada a teoria da vinculação, em Portugal, são

ainda poucas as referências acerca da relação entre vinculação e aprendizagem. Em contraste, no Reino Unido, a implementação de programas/projetos como as *Attachment Aware Schools* (AAS) tem como base uma intervenção colaborativa entre profissionais escolares e académicos, com o propósito de desenvolver a consciencialização da comunidade educativa acerca da vinculação concerne suas implicações na aprendizagem e comportamentos das crianças. Além disso, também se foca na adoção de intervenções e estratégias alicerçadas nos relacionamentos, a fim de, responder às necessidades das crianças e jovens (Rose et al.,2019).

Neste contexto, torna-se pertinente compreender de que forma os profissionais de escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) compreendem e operacionalizam essa relação, nomeadamente nas práticas educativas e, na gestão de comportamentos desafiantes.

A presente dissertação organiza-se em dois capítulos. No primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico. No segundo capítulo, descreve-se a metodologia utilizada, os resultados, a discussão, conclusão, implicações, limitações e perspetivas futuras.

Capítulo I

1. Enquadramento Teórico

1.1. Teoria da Vinculação

A teoria da vinculação é apontada como uma das mais influentes (Cassidy,2016). Mais concretamente, a vinculação, diz respeito a um conjunto amplo de ligações que Ainsworth e Bowlby denominaram de “ligações afetivas” (Terenó & Matos,2017). Bowlby (1969/1982) foi quem a formulou direcionando-a para o conforto e proteção da criança estabelecendo-a como um sistema motivacional. Esta teoria, propõe que relações positivas entre um cuidador e uma criança fomentam sentimentos de segurança emocional para assim assegurar à criança o prazer e exploração do ambiente (Beckh & Becker-Stoll,2016).

Ainsworth (1985) definiu o conceito de vinculação com base em alguns critérios, nomeadamente que se trata de uma relação: i) duradoura e não transitória; ii) implica uma figura específica e espelha uma atração que um sujeito tem por outro; iii) emocional significativa; iv) o sujeito deseja o contacto ou a proximidade com essa figura específica, embora, tal possa oscilar devido a determinados fatores (condições do meio; idade e estado do indivíduo); v) o sujeito experiencia um certo desconforto perante uma circunstância de separação involuntária, principalmente, quando almeja proximidade e, tal não lhe é concedida; vi) há uma busca de conforto e de segurança na relação com essa pessoa.

Desta feita, a figura de vinculação, adquire o papel de “base segura”, sempre que, evidencia na relação com a criança, proximidade e disponibilidade, a fim de lhe garantir proteção, sempre que é preciso e quando requisitado (Ainsworth,1973). Logo, é crucial uma criança estabelecer vínculos seguros com o seu cuidador principal e/ou adultos significativos e, experienciar ambientes que facultem relacionamentos calorosos e consistentes, a fim de fomentar uma boa saúde psicológica e emocional (Bowlby,1988).

1.2 Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação (MIDV)

As crianças, durante o seu desenvolvimento interiorizam aspetos relevantes acerca das experiências relacionais vivenciadas com as suas figuras de vinculação, dispondo-as em representações internas (Veríssimo et al.,2021). Estas representações mentais ou modelos são generalizadas/amplificadas orientando e modelando a interação com os demais (Marrone,2022). Segundo o mesmo autor, estes modelos permitem representar a

figura de vinculação como alguém que atenderá (ou não) às necessidades de proteção e de apoio, bem como, a representação de si próprio como alguém digno (ou não) de obter a qualidade do cuidado ou esse auxílio/apoio (Marrone,2022). De acordo com Soares (2009) a criança usará essas experiências de cuidados concedidos pela figura de vinculação para se relacionar com o ambiente externo.

Enquanto os modelos internos dinâmicos de vinculação (midv) inseguros, podem originar nas crianças sentimentos de inadequação e percepções de desconfiança, os midv seguros originam, normalmente, a percepção de si próprias como dignas de apoio e de amor e dos outros como responsivos e disponíveis (Mikulincer & Shaver,2016). No entanto, embora, as relações de vinculação possuam um significado desenvolvimental para o comportamento (mal)adaptativo subsequente das crianças, estas, não ficam permanentemente “marcadas por causa” de padrões relacionais precoces (Tereno & Matos,2017). A clareza em relação a estas dinâmicas pode favorecer estratégias e intervenções que apaziguem os efeitos da vinculação insegura e fomentem o desenvolvimento saudável (Barreira,2024).

1.3 Tipos de vinculação

Até agora, foram reconhecidos quatro tipos/midv diferentes nomeadamente, segura; insegura-ambivalente; insegura-evitante e desorganizada (Ainsworth,1989; Solomon & George,1999).

1.3.1 Vinculação segura

Relativamente à vinculação de tipo seguro, de acordo com Ainsworth et al., (1978); Swanson (2011) e Benavente (2010) crianças com este tipo de vinculação tiveram mães/cuidadores que sempre atenderam às suas necessidades de forma previsível, regular e constante, a fim de facultar-lhes bem-estar e minimizar o seu desconforto. De acordo com Ozturk (2019) são as crianças seguras que em caso de incômodo/desconforto entendem que as figuras de vinculação, estão disponíveis para auxiliá-las.

1.3.2 Vinculação insegura-ambivalente

A vinculação insegura-ambivalente, foi apresentada por Ainsworth (1978) e, este tipo de vínculo, refere-se a crianças, cujas experiências são marcadas por imprevisibilidade e instabilidade nas figuras cuidadoras. Segundo Bombèr (2007) a inconstância do cuidador em afastar o desconforto e a angústia continuamente, pode propiciar sentimentos de incerteza, podendo assim resultar num comportamento de

procura de proximidade e (por vezes simultaneamente) de rejeição em relação aos adultos. Estas crianças, demonstram ser indefesas, exigentes e melindrosas, podem ser resistentes, no que respeita à relação de vinculação com as figuras adultas, ficam facilmente irritadas/zangadas e são passivas (Kennedy & Kennedy,2004).

1.3.3 Vinculação insegura – evitante

Crianças com este tipo de vinculação foram crianças em que não lhes foram atendidas necessidades, tais como, segurança e conforto nem a compreensão dos seus sinais ocorreu de forma sensível, pela sua mãe (Geddes,2006). Crianças com este tipo de vínculo, acabam por evidenciar perante a figura de referência um comportamento evitativo, pois, possuem receio de rejeição, ostentam autonomia, desinteresse e dificuldades de âmbito afetivo (Geddes,2006; Cruz,2011). Por exemplo, no contexto educativo, Geddes (2006) refere que a falta de confiança dessas crianças pode dever-se ao facto das suas primeiras experiências lhes lembrarem que a presença dos adultos (docentes) lhes geravam incerteza/insegurança. Desse modo, segundo (Geddes,2017), crianças inseguras evitantes desconfiam da presença do docente.

1.3.4 Vinculação desorganizada

Segundo Bombèr (2007), crianças que vivenciaram um vínculo desorganizado, na maioria das vezes, vêm de um ambiente familiar marcado por negligência, caos e abusos. A mesma autora refere que, estas crianças, em consequência das experiências iniciais desorganizadas, não conseguem relaxar nas relações com os demais, nem tão pouco acreditam que alguém possa cuidar delas verdadeiramente (Bombèr,2007). De acordo com Ozturk (2019) ao contrário dos outros padrões de vinculação, são considerados os alunos mais desafiantes aqueles que possuem um vínculo desorganizado, visto que, a sua principal causa do medo são as próprias figuras de vinculação.

2. Aprendizagem

De acordo com da Fonseca (2022) a aprendizagem trata-se de um processo contínuo que, está profundamente enraizado na vida emocional do aluno. Campos (2014, p.16) afirma que “explicar o mecanismo da aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual o ser humano se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza sua conduta e se ajusta ao meio físico e social”. O mesmo autor, refere que a aprendizagem é um processo pessoal (trata-se de uma experiência individual, cada sujeito

aprende ao seu tempo e à sua maneira) contínuo (acontece desde o nascimento do sujeito até à sua morte), gradual (novas aprendizagens juntam elementos às aprendizagens precedentes), global (exige plena participação do sujeito a nível social, intelectual, físico e emocional), cumulativo (as aprendizagens vão sendo acumuladas, através de experiências), e dinâmico (implica o envolvimento do sujeito) (Campos,2014).

Tal processo, abarca fatores internos de caráter psicológico e biológico, os quais, se relacionam entre si sendo, por isso, um processo complexo (Piovesan et al.,2018). Nessa mesma linha, segundo (Lopes,2018) tanto a inteligência, como a maturação, a motivação, a percepção e a competência pessoal que está associada, não só, ao ambiente onde o sujeito se encontra, como ainda, ao seu estado emocional e físico, dizem respeito a fatores que fomentam a aprendizagem.

Esse processo ocorre mediante a obtenção de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades, a partir do ensino do estudo ou da experiência (Piletti & Rossato,2011). Segundo Tabile e Jacometo (2017) trata-se de um processo interativo e dinâmico onde, a criança, se relaciona com o meio envolvente possibilitando-lhe de obter conhecimentos e desenvolver de forma adequada, mediante os seus interesses e iniciativas no seu contexto/meio social.

Skinner (1972) afirma que um indivíduo aprende quando ocasiona alterações no ambiente, ou seja, expressa que alguma coisa lhe foi ensinada de maneira a tornar-se mais adaptativo/flexível, projetando um comportamento novo (Tabile & Jacometo,2017).

2.1 Vinculação à Escola

A vinculação, tem sido também referida como um sentimento de pertença na escola, um senso de valor imprescindível para o processo de aprendizagem, uma rede de relacionamentos com docentes, colegas, bem como, com outros adultos na escola (Mouton et al.,1996).

Nesse mesmo sentido, o processo de vinculação, transcende as relações pessoais que, são estabelecidas durante a infância com a criação de um vínculo emocional e profundo a um cuidador, prolonga-se à necessidade e ao desejo de ligação com algumas estruturas sociais, abrangendo as instituições de ensino (Ainsworth,1989; Bowlby,1988).

Portanto, as instituições escolares, devem ser vistas, também, como espaços de interação, socialização e pertença, a fim de valorizar boas relações e experiências positivas e, não apenas, serem consideradas/olhadas como, espaços de aprendizagem (Dotterer & Lowe,

2011; Fredricks et al., 2004; Li & Lerner, 2013; Penrose, 2009; Siqueira, 2003; Wang et al., 2013; Williams & Stelko-Pereira, 2013a). Efetivamente, os alunos, deparam-se com vastos desafios Golding et al.,(2013) e, sobretudo, para aqueles que apresentam dificuldades comportamentais, sociais e emocionais, a escola pode constituir-se numa verdadeira fonte de *stress* (Ozturk,2019).

Assim sendo, são vários os elementos fundamentais do vínculo escolar, nomeadamente: disponibilização de conforto e segurança, desenvolvimento de um sentimento de pertença, aquisição de satisfação através da experiência escolar integral e, do estabelecimento de laços emocionais (Blum,2005, como citado em Savi Çakar & Karataş, 2017; Maddox & Prinz, 2003). Contudo, alguns autores referem que as pesquisas acerca dos vínculos em relação à educação são ainda bastante limitadas (Bergin & Bergin,2009; Kennedy,2008; Riley,2009).

2.2 Vinculação e Aprendizagem

A aprendizagem, pode ficar em risco/prejudicada devido a fatores que estão associados a conflitos internos e a traumas em que o *não aprender* pode configurar-se tanto em defesa/sintoma, na medida em que, o indivíduo, tem receio de reviver a experiência ou até mesmo lembrar-se de um evento traumático, como ainda em inibição, ou seja, limitação da capacidade (Paín,1985).

Bombèr (2007) é apologista de que, as instituições educativas podem auxiliar os alunos desafiantes por meio das relações, nomeadamente, no controlo dos seus comportamentos e sentimentos, como ainda, na adaptação ao ambiente de aprendizagem.

Nesta mesma linha, é evidenciado no estudo desenvolvido por Parker, Rose e Gilbert (2016) que, os agentes educativos, (sem exceção) precisam tomar consciência acerca da vinculação, dado que: 1) o pilar da motivação para a aprendizagem e para o bem-estar socio emocional assenta no estabelecimento de laços com os cuidadores primários; 2) o desempenho académico, a autorregulação, o bem-estar e a competência social estão interligadas aos vínculos seguros e, 3) os docentes, como adultos-chave na vida dos alunos, de modo a auxiliá-los, principalmente aos mais vulneráveis e desafiantes, a desenvolver uma “relação de vinculação” (Parker, Rose & Gilbert,2016,p.466).

Conforme Carroll & Hurry (2018) um fator frequente e que é observado pelos departamentos de educação e pelos académicos diz respeito ao baixo desempenho de alunos que expressam dificuldades comportamentais, sociais e emocionais. Deste modo,

para crianças com padrões de vinculação desorganizados e inseguros, os docentes podem, efetivamente, diligenciar o estabelecimento de relações seguras, a fim de facultar-lhes um melhor rendimento acadêmico e maior equilíbrio emocional (Kelly, Lizze, & Sara G, 2020; Zsolnai & Szabó, 2020).

2.3 Importância e influência da qualidade da relação professor-aluno

O docente é um dos agentes/profissionais mais relevantes da estrutura social da escola (Zsolnai & Szabó,2020).

De acordo com Bergin e Bergin (2009) e Newland et al., (2019) o fator mais decisivo para uma educação eficiente poderá ser, efetivamente, uma relação entre aluno e professor próxima. De modo semelhante, Pereira et al., (2019) consideram efetivamente que um dos principais fatores de maior impacto no desempenho acadêmico dos alunos diz respeito à qualidade da relação estabelecida entre o aluno e professor, no decorrer do processo de aprendizagem. Logo, é fundamental que o docente estabeleça com os alunos um bom relacionamento e, não se foque apenas em transferir/difundir conteúdo educacional, pois, para que estes possam ensinar e aprender é imperativo que a relação estabelecida seja bilateral e dinâmica (Lamas et al.,2013; Siqueira,2003).

Segundo Ansari et al.,(2020) os alunos podem obter melhores resultados, caso as relações entre professor-aluno sejam marcadas por poucos conflitos e muita proximidade. No entanto, segundo os mesmos autores, quando os alunos não experienciam uma sensação de segurança com o seu docente podem distanciar-se e/ou desconectar-se da aprendizagem ou envolver-se em conflito comportamental e emocional com o mesmo (Ansari et al.,2020). Na mesma linha, Roksa et al., (2017) afirmam que a maneira como os docentes se relacionam com os alunos é uma variável fulcral no âmbito educacional, como um fator que influencia os seus comportamentos.

De acordo com Ozturk (2019) a base segura para um aluno com padrão de vinculação inseguro-evitante, por exemplo, caracteriza-se por um meio onde existe uma relação superficial com o docente, pois, segundo Geddes (2017) os alunos com este padrão não confiam na presença do docente. Os alunos com vinculação desorganizada, demonstram dificuldade na participação das tarefas e na construção de uma relação com o docente (Ozturk,2019), já os inseguros-ambivalentes, tentam persuadir/manipular os docentes, a fim, de despertar a sua atenção, uma vez que, possuem medo e angústia pela presença dos adultos e pela falta de atenção (Golding et al.,2013). Portanto, é essencial estabelecer sim

uma relação próxima entre professores e alunos, porém, é fundamental que os docentes estejam cientes da importância e da natureza da vinculação, de modo, a apoiar e tratar os alunos, proporcionando-lhes contextos de aprendizagem organizados de forma adequada (Zsolnai & Szabó,2021).

3. Comportamentos Desafiantes

Usualmente, os docentes deparam-se com situações desafiantes nas salas de aula que afetam de maneira considerável a aprendizagem e o ensino (Cooper et al.,2018; Oliver et al.,2011; Tanase,2023). São vários os problemas infantis, nomeadamente: dificuldades de aprendizagem, habilidades sociais ou problemas de comportamento (Costa & Fleith,2019). Mas, muita da literatura existente ressalta que, os comportamentos desafiantes/disruptivos podem advir de dificuldades de vinculação na primeira infância, medo, perda ou trauma (e.g., Geddes, 2006; Delaney, 2009; Nash, Schlösser e Scarr, 2016). Por exemplo, segundo Geddes (2017) o comportamento dos alunos pode ser afetado devido às experiências de vinculação, durante os primeiros anos entre a criança e o seu principal cuidador, geralmente, a sua mãe.

Os problemas de comportamento podem classificar-se em dois grupos, nomeadamente, os internalizantes que se evidenciam geralmente em relação ao próprio indivíduo e os externalizantes que se evidenciam usualmente em relação a outras pessoas (Del Prette & Del Prette,2005). Os primeiros, são manifestados por queixas somáticas, depressão, retraimento e ansiedade, enquanto, os segundos, são evidenciados por características antissociais e desafiantes, agressão, impulsividade e agitação. Ambos os grupos prejudicam o desenvolvimento psicossocial da criança: no caso dos externalizantes, podem causar rejeição de colegas, pais e professores e originar conflitos (Patterson et al.,2002; Marinho,2003) e, no caso dos internalizantes, podem impedir a criança de interagir com o ambiente, ou seja, o sujeito pode esquivar-se de começar uma interação com adultos ou pares (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato,2006). Na ótica de Ozturk (2019) os comportamentos desafiantes/disruptivos correspondem a atitudes de alunos que desconcentram os participantes na sala de aula e, por isso, requer a disciplina comportamental destes alunos pois, os mesmos, originam *stress* aos docentes, uma vez que, afetam, não só, o processo de ensino e/ou aprendizagem, bem como, os objetivos da educação, sendo necessário requerer portanto à disciplina do comportamento desses alunos.

3.1 Vinculação e comportamentos desafiantes

O desenvolvimento da competência socio emocional pode ser afetada devido aos comportamentos desafiantes, porém, as crianças podem apresentar problemas desafiantes caso, possuam uma baixa competência socio emocional (Division for Early Childhood,2017). Neste mesmo sentido, de acordo com Nezworski (1998) a teoria da vinculação defende que para haver um desenvolvimento saudável da criança, nomeadamente, emocional e social, é crítica, a conexão emocional forte por pelo menos um cuidador primário. Problemas em estabelecer essa ligação, especialmente nos primeiros anos de vida, podem resultar em dificuldades na regulação emocional e padrões de comportamento anormais (Nezworski,1998).

Assim sendo, alunos com padrões de vinculação inseguros, podem manifestar desafios na compreensão de regras, na recusa ou partilha do docente e em executar tarefas (Geddes,2006), já os alunos com padrões seguros, contrariamente aos inseguros, conseguem procurar apoio dos docentes para concretizar as tarefas, realizá-las com autoconfiança e compreender regras (Geddes,2017). Logo, os que vivenciaram um padrão de cuidados positivo (responsivo) ganharam habilidade para regular as suas interações e emoções, e têm uma expectativa de conforto em situações de sofrimento, ao contrário dos que têm vínculos inseguros ou desorganizados (Maguire-Fong, 2015).

3.2 Dificuldades associadas aos comportamentos desafiantes e a importância na obtenção de formação dos profissionais de educação

De acordo com Karasova & Nehyba (2025) os docentes consideram um verdadeiro desafio a gestão do comportamento na sala de aula, pois, estes deparam-se recorrentemente com comportamentos disruptivos e, esforçam-se em os solucionar de maneira eficiente, o que, afeta o clima da sala de aula, bem como, o processo de ensino. A nível mundial, os docentes, devido à pouca importância atribuída à gestão da sala de aula nos seus programas de preparação, expressam falta de preparação para gerir/lidar com o comportamento dos alunos (Cooper et al.,2018; Juhaňák et al., 2018; OECD, 2019; Shank, 2023). Por isso, a formação dos docentes é fulcral, uma vez que, é preciso entender de forma objetiva/explicita os motivos que originam os comportamentos desadaptativos dos alunos desafiantes, portanto, possuir determinada experiência pode simplificar/ajudar

numa resposta mais adequada e informada na gestão destes comportamentos e destes alunos (Youell,2006).

4. Práticas educativas e gestão de comportamentos desafiantes

Vários estudos têm associado as práticas dos docentes a dificuldades de aprendizagem (Fernandes et al.,2018) e a problemas de comportamento (Mariano & Bolsoni-Silva,2018). Mas, o estudo combinado entre as dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e, as práticas dos docentes ainda é escassa na literatura (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023).

Segundo apontam Karasova e Nehyba (2025) os docentes empregam uma diversidade de estratégias para lidar/gerir com os problemas comportamentais dos alunos podendo conforme Karasova e Nehyba (2023) classificar-se como estratégias:

- Focadas no aluno: fomentam um ambiente de sala de aula respeitador e acolhedor, com redução dos comportamentos problemáticos e, maior envolvimento do aluno, incluindo os alunos na regulação comportamental e na sua aprendizagem de forma ativa (Karasova & Nehyba,2023): valorizam a escuta ativa, a utilização da linguagem sem julgamentos, a compreensão e resposta face às perspetivas e sentimentos dos alunos, a oferta de escolhas e, o estímulo a perguntas e discussões (Aelterman et al.,2018; Cheon et al.,2019; Jang et al.,2010);

- Respostas direcionadas pelo docente: podem afetar as relações professor-aluno e a motivação intrínseca do aluno (Larrivee,2008), bem como, complicar/prejudicar o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis dos alunos, nomeadamente, autonomia e autorregulação (Roache & Lewis,2011), uma vez que, os docentes garantem um controlo firme sobre os alunos e a sala de aula (Karasova & Nehyba,2025);

- Estratégias reativas: potenciam os problemas de comportamento tornando-os piores, dado que, os alunos podem responder às ações dos docentes, ações estas agressivas e injustas (Miller et al.,2000), são utilizadas como forma de responder a um comportamento de maneira instantânea incluindo (gritos, punições, imposições de consequências, advertências, comentários sarcásticos, ameaças, diretivas ou repreensões) como intervenção punitiva (Karasova & Nehyba,2023; Larrivee,2008; Paramita et al.,2020; Porter,2014);

- Respostas proativas: potenciam as aptidões/competências socio emocionais dos alunos e, ensinam competências sociais e comportamento pró-social (Lewis et al.,2020; Sklad et al.,2012), servem ainda para evitar a ocorrência de comportamentos

problemáticos, bem como, conceber um ambiente de aprendizagem eficaz (Nagro et al.,2018).

De acordo com Tomlinson (2017, p.128) os sistemas de educação estão estruturados para perceber os alunos que têm comportamentos apropriados/desejáveis como fazendo parte da “normalidade”.

Os docentes, tendencialmente, empregam mais práticas negativas às crianças com problemas de comportamento (Mariano & Bolsoni-Silva,2016): tais práticas envolvem punição, retirar privilégios, repreender, ameaçar, discutir, brigar, chamar a direção da escola e ficar bravo (Bolsoni-Silva & Mariano,2018). Porém, alguns alunos podem não alcançar os comportamentos pretendidos, principalmente, os que possuem dificuldades de vinculação, emocionais, sociais e comportamentais, caso eles não usufruam das competências de autorregulação precisas para gerir/regular o seu próprio comportamento (Ozturk, 2019). Em contrapartida, os docentes, referem que empregam mais práticas positivas com crianças que não apresentam problemas de comportamento, práticas essas que estão intimamente associadas a interações positivas e ao afeto, como por exemplo, elogiar e aplaudir (Bolsoni-Silva & Mariano,2018).

De acordo com Hart (2010) as abordagens psicodinâmicas centram-se sobretudo na autorregulação, relações seguras entre professores e alunos, bem como, em confiança, dado que, estas têm como base a perspectiva da teoria da vinculação. Pelo contrário, nas abordagens comportamentais são desconsiderados bastantes fatores cognitivos, bem como, as funções das relações emocionais, interpessoais e da personalidade humana (Ozturk,2019). Assim sendo, relações ricas e eficientes na sala de aula, são diligenciadas pela perspectiva da teoria da vinculação, sendo que, esta perspectiva apoia, não só os agentes educativos, como também, os alunos, de modo, a lidar com os comportamentos desafiantes e, a suprir fatores de risco, empregando assim as estratégias e práticas adequadas (Ozturk,2019).

5. Escolas sensíveis aos vínculos – *Attachment Aware Schools* (AAS)

No Reino Unido, a implementação de programas/projetos como as *Attachment Aware Schools* (AAS) tem como base uma intervenção colaborativa entre profissionais escolares e académicos, com o propósito de desenvolver a consciencialização da comunidade educativa acerca da vinculação concerne suas implicações na aprendizagem e comportamentos das crianças. Além disso, também se foca na adoção de intervenções e estratégias alicerçadas nos relacionamentos, a fim de, responder às necessidades das

crianças e jovens (Rose et al.,2019). Neste sentido, tornar a escola num espaço seguro é uma das prioridades das *Attachment Aware Schools*, por isso, focam-se sobretudo na “importância da vinculação, da sintonia e da prática informada sobre o trauma para atender às necessidades individuais das crianças” (Rose & Gilbert,2017, p.65).

Em Inglaterra, vem sendo recomendável que os agentes educativos possuam um entendimento mais aprofundado de como auxiliar os alunos que possuem dificuldades de vinculação, mas, também saber identificar e reconhecer de que forma estas dificuldades podem comprometer a sua aprendizagem e comportamento (NICE,2015), por isso, estão já integrados nos programas de formação dos docentes, tanto o desenvolvimento emocional quanto as dificuldades de vinculação dos alunos (DfE,2016).

Todavia, relativamente à efetividade das práticas educativas baseadas na vinculação para responder aos impactos/efeitos das estratégias escolares e, às necessidades de vinculação das crianças, existem ainda bem poucas evidências empíricas (Bergin & Bergin,2009; Kennedy,2008; Kennedy & Kennedy,2004; Riley,2009).

Em suma e de acordo com Cozolino (2013) e Immordino-Yang (2011) este programa compreende o entendimento e interpretação recentes no que concerne à aprendizagem emocional e social das crianças, à neurociência e ao desenvolvimento; é uma abordagem de toda a instituição escolar e, examina várias lacunas (Roffey,2010); posiciona no núcleo do programa a relação professor-aluno (McLaughlin & Clarke,2010) e, para auxiliar o desenvolvimento comportamental, social e emocional, inclui a formação de toda a equipa em estratégias e intervenções apropriadas (Murray- Harvey,2010).

Considerando o trabalho desenvolvido no Reino Unido, o presente estudo pretendeu perceber como é que os agentes educativos concetualizam os conceitos de vinculação, aprendizagem e a relação dos mesmos nas suas práticas educativas e na gestão de comportamentos desafiantes.

Capítulo II

6. Metodologia

6.1 Questões de Investigação e Objetivos

Como objetivo geral, procurou-se conhecer a forma como é concebida e operacionalizada a relação entre a vinculação e a aprendizagem em escolas as RAM.

Foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a forma como as escolas da RAM definem os conceitos de vinculação e aprendizagem e a relação entre eles.
2. Caracterizar o papel que as equipas educativas atribuem à qualidade da relação com os alunos no contexto escolar.
3. Conhecer a forma como as equipas educativas traduzem nas suas práticas educativas associadas à gestão de comportamentos desafiantes, a relação entre vinculação e a aprendizagem.

6.2 Design de Investigação

Tendo em conta os objetivos definidos, foi utilizada a metodologia qualitativa que, visa a compreensão, bem como, a caracterização de um fenómeno experimentado (sentido e vivido) por cada sujeito ou grupo (Fortin,2009).

Para o estudo utilizou-se o grupo de discussão, também denominado de *focus group* (Silva et al.,2014) que, segundo Morgan (1996,1997) é determinado como uma técnica de recolha de dados mediante a interação do grupo acerca do tema apontado pelo investigador. Ou seja, trata-se de uma metodologia que pretende juntar um grupo de pessoas em que são propostos temas para discussão. A entrevista *focus group* é uma das técnicas mais comumente usadas para a recolha de dados, uma vez que, “pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando ao investigador obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário” (Silverman,2000, citado por Coutinho,2014).

A principal razão para se escolher os *focus group* deveu-se ao facto deste se basear em amostras intencionais, em que, são escolhidos participantes previamente identificados como propensos a promover discussões altamente produtivas (Morgan,1997,1998), por permitir ainda recolher dados com menores custos e maior rapidez, comparativamente, às entrevistas individuais, viabilizando a recolha de informação com maior flexibilidade (Stewart et al.,2007) e, por tratar-se de uma técnica mais rápida, devido ao volume e à dimensão de informação produzida (Silva et al.,2014). Visto pretender-se obter uma posição das escolas, procurou-se utilizar uma metodologia que buscasse espelhar a dinâmica que existe em cada escola, portanto, construíram-se grupos heterogéneos, com pessoas de diferentes áreas profissionais.

Os *focus group* foram desenvolvidos em escolas com características diferentes, tais como: ciclos que lecionam, tipo de escola (rural ou urbana) e participação (ou não) no projeto

da convivialidade da DRE (Direção Regional da Educação) para se poder abarcar a maior diversidade de experiências diferentes no que diz respeito a este fenómeno.

6.3 Caracterização da Amostra

A amostra foi recolhida de forma intencional com base em critérios específicos, (que se detalham adiante) alinhando-se ao foco do estudo (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021). A escolha, recaiu sobre elementos da comunidade educativa, responsáveis pela estruturação do processo ensino-aprendizagem. São profissionais escolares considerados **informantes-chave**, uma vez que esses participantes possuem, no seu âmbito de atuação, os elementos relevantes para os objetivos da pesquisa (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021).

A amostra tem um total de 20 participantes, distribuídos por quatro *focus group* sendo composta por 18 elementos do sexo feminino e 2 elementos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos e com uma prática profissional cuja duração varia entre 1 a 35 anos; relativamente à formação acerca da vinculação e a sua relação com a aprendizagem, apenas 6 dos participantes referem ter abordado esse conteúdo em contexto formativo; quanto à satisfação dos participantes com o trabalho 2 participantes referem estar um pouco satisfeitos/as (5 pontos na escala de 1 a 7); 10 referem estar satisfeitos/as (6 pontos na escala de 1 a 7) e 8 referem estar muito satisfeitos/as (7 pontos na escala de 1 a 7).

Cada *focus group* foi composto por cinco elementos de quatro áreas profissionais, representativas de funções relevantes na escola: os presidentes/dirigentes (membros do conselho executivo) (4), os psicólogos (4), os docentes (8) e os auxiliares de ação educativa (4), portanto, representantes dos principais grupos profissionais na escola.

A seleção das escolas teve como critério escolas que participassem do projeto da convivialidade, ética e mediação escolar e, escolas que não participassem desse projeto, sendo uma escolha das escolas participar ou não desse projeto. A informação da participação e não participação das escolas da RAM foi facultada à investigadora pela DRE, de modo, a proceder ao contacto com as respetivas quatro escolas escolhidas pela DRE tendo duas delas participado do projeto.

O projeto tutelado pela SRE (Secretaria Regional da Educação Ciência e Tecnologia) tem como objetivo promover nas escolas, um ambiente educativo inclusivo, respeitoso, seguro e favorável às aprendizagens (Direção Regional de Educação,2021).

Procurou-se uma amostra de pessoas que tivessem referenciais e experiências diferentes em escolas da RAM e, por isso, foram escolhidas escolas com características diferentes, como mencionado anteriormente. Buscou-se no fundo uma amostra suficientemente heterogênea para nos trazer várias perspectivas sobre as questões que estávamos a colocar.

No quadro 1 pode observar-se as características específicas de cada escola (*focus group*).

Quadro 1 – *Caraterísticas específicas das escolas (focus group)*

Escola	Projeto				Tipo de Escola Rural Urbana
	Convivialidade		Ciclos		
	Sim Não	PE 1º 2º 3º			
E1 – FG1	X	X	X	X	X
E2 – FG2	X	X	X		X
E3 – FG3	X	X	X	X	X
E4 – FG4	X	X	X	X	X

6.4 Instrumentos

6.4.1 *Questionário Sociodemográfico*

O questionário sociodemográfico (anexo 4) foi elaborado atendendo à sua pertinência para a investigação e inclui questões relativas à caracterização dos profissionais, tais como: idade, sexo, nacionalidade, naturalidade, localidade, habilitações literárias, área de formação, anos exercidos na escola, satisfação com o trabalho e a indicação se fez alguma formação acerca de vinculação e a sua relação com a aprendizagem.

6.4.2 *Guião do Focus Group*

Foi elaborado um guião para o *focus group* (anexo 5) considerando os objetivos da investigação para obter informação acerca da importância das práticas educativas baseadas na vinculação na inclusão de alunos com comportamento desafiante. O guião integra perguntas sobre os conceitos de vinculação e aprendizagem (questão 1 e 2), sobre

a importância da qualidade da relação com os alunos (questão 3), acerca da relação dos conceitos de vinculação e aprendizagem (questão 4), sobre a forma de lidar com os comportamentos desafiantes (questão 5), acerca do apoio dado pelas escolas aos profissionais que lidam com alunos desafiantes e sobre o ambiente escolar (questão 6 e 7), sobre as práticas educativas adotadas (questão 8) e sobre a importância da formação acerca da relação entre vinculação e aprendizagem (questão 9).

6.5 Procedimentos

A realização do estudo requereu: a) autorização da DRE; b) pedido de autorização da direção das escolas (anexo 2); c) pedido de autorização ao Encarregado de Proteção de Dados da UMA; d) pedido de parecer à Comissão de Ética da UMA (aprovação do parecer N°47b/CEUMA/2023); e e) consentimento informado aos participantes (anexo 3).

A escolha dos participantes para o estudo foi deixada a cargo das escolas, ou seja, cada escola, encarregou-se de reunir os participantes pretendidos para cada *focus group*. Após o consentimento informado a todos os participantes, no qual eram assegurados os requisitos éticos e formais, foi preenchido um questionário sociodemográfico, seguindo-se da entrevista *focus group* acerca da importância das práticas educativas baseadas na vinculação na inclusão de alunos com comportamento desafiante. A investigadora teve o cuidado de acolher as pessoas, fazer o enquadramento, apresentar os objetivos da investigação, e dar a palavra a todos os participantes. O guião serviu de base ao longo da realização dos *focus group* e, a entrevistadora teve sempre o cuidado de fazer pequenas sínteses após cada questão, a fim de, garantir a interpretação correta do que era dito, ou seja, perceber se as pessoas se reviam naquilo que a investigadora estava a resumir das respostas que tinham sido dadas e, também, para que elas tivessem a oportunidade de complementar e/ou corrigir informação. Cada *focus group* teve uma duração máxima de 1h30 minutos.

Os *focus group* decorreram presencialmente, sendo realizados pela investigadora, e tendo sido feitas anotações e gravados em formato áudio. De acordo com Bloor et al., (2001), Morgan (1997) e Stewart et al., (2007) a gravação integral/constitui a base da análise de dados e, permite ao investigador a transcrição do *focus group* de forma fiável permitindo-lhe “visualizar” o que sucedeu no grupo.

O período de recolha de dados ocorreu entre janeiro e abril de 2023. Os dados recolhidos foram inseridos e analisados no programa QSR Nvivo, versão 12.

As informações acerca dos participantes foram codificadas ao longo do estudo, de forma a facilitar o tratamento da informação (PA1) etc, e salvaguardar o anonimato dos participantes e das escolas. Depois de transcritas as entrevistas de *focus group*, foram eliminadas as transcrições na íntegra das entrevistas, bem como, o consentimento informado dos participantes.

6.5.1 Procedimentos de Análise de Dados

Os *focus group* foram transcritos na íntegra pela investigadora em suporte informático com recurso ao WORD obtendo um total de 31 páginas de discurso gerado pelos participantes.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada a leitura de todos os documentos transcritos e, posteriormente, após várias leituras, foi possível codificar o material mais importante, a fim, de criar categorias e subcategorias. Todo este procedimento, de modo, a aumentar o potencial compreensivo da categorização, alude à alteração dos dados que foram sendo constantemente readaptados. Os dados, categorias e subcategorias foram revistos também por outra investigadora, a fim de garantir a máxima consistência, validade e fiabilidade dos mesmos.

De acordo com Fortin (2003) “as análises dos dados recolhidos durante as entrevistas consistem essencialmente em proceder a uma análise de conteúdo”.

Devido à sua praticidade e aplicabilidade, recorreu-se à análise temática dos dados, com vista a fazer análise, identificação e interpretação, facultando descrição, explicação e uma organização detalhada acerca dos dados recolhidos (Braun & Clarke,2006).

Os dados foram examinados com recurso ao programa NVivo, onde foi codificado e gerado/criado um *codebook* (anexo 1) (Clarke,2017), que abarca as categorias e subcategorias, bem como, ainda as descrições das mesmas (Ludke & André,1986; Carmo & Ferreira,1998).

Foram realizados dois níveis de análise, para alcançar uma maior compreensão do fenómeno investigado de forma mais contextualizada e profunda. O primeiro nível, objetivou caracterizar as categorias e subcategorias que resultaram das respostas às questões colocadas. O segundo nível de análise, teve como finalidade analisar o cruzamento das subcategorias das seis categorias que espelham os principais pontos e as

questões de investigação com alguns atributos dos participantes, nomeadamente: função que os participantes desempenham na escola; escola (FG) e, satisfação com o trabalho. Estes dois níveis de análise permitiram aprofundar a análise dos dados de forma a melhor responder à questão de investigação.

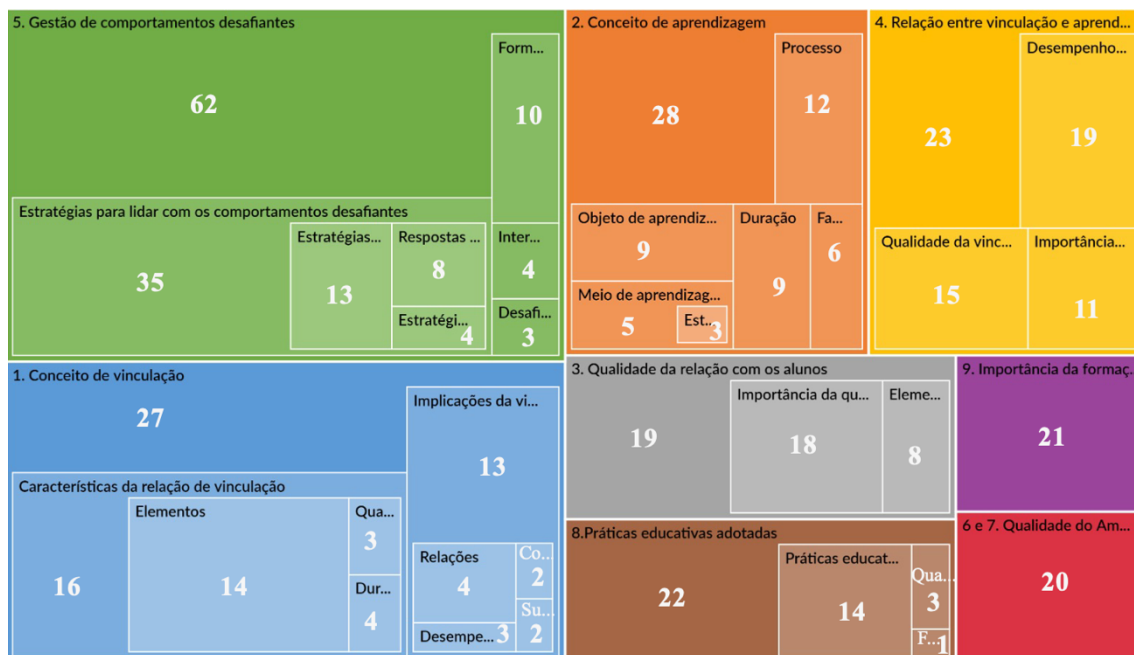
7. Resultados

O conteúdo dos *focus group* foi analisado recorrendo à técnica de análise temática. Da análise foi obtido o seguinte *codebook* (anexo 1) no qual se detalham todas as categorias, subcategorias e sub-subcategorias e algumas verbalizações dos participantes.

No gráfico 1, observamos o resumo da distribuição das referências pelas categorias, sub subcategorias e sub-subcategorias, em função da sua presença no discurso dos participantes. Através do mesmo, é possível verificar que a categoria mais referida pelos participantes, foi a de gestão de comportamentos desafiantes com um total de 62 referências.

De seguida passa-se a apresentar os resultados em cada um dos níveis de análise acima referidos.

Gráfico 1- *Resumo da distribuição do (n=222) de referências pelas categorias, subcategorias e sub-subcategorias.*



1º Nível de Análise

Relativamente ao primeiro nível de análise a caracterização será feita em função da categoria principal (conceito) e subcategorias que dela advêm. Assim, podemos observar na tabela 1 o número de referências relativas à categoria “conceito de vinculação” e respetivas subcategorias.

Tabela 1 – “*Conceito de Vinculação*”

Categoria/Subcategorias	Nº de Referências
Conceito de Vinculação	27
• Caraterísticas da Relação de Vinculação	16
• Implicações da Vinculação	13

Os participantes, definiram o conceito de vinculação como uma relação de uma forma praticamente unânime, de que é exemplo a verbalização do participante PA2-FG2 “*eu acho que a vinculação é uma relação emocional entre duas pessoas*”. Para caraterizar o conceito, os participantes, referiram-se às “Caraterísticas da Relação de Vinculação” como a “duração”, salientando que é uma relação duradoura e não pontual: algumas pessoas reconhecem que a “qualidade do vínculo”, interfere na forma como são estabelecidas relações posteriores. Quanto aos “elementos” integrantes da mesma, houve uma grande divergência, há quem olhe para a vinculação como sendo somente entre pessoas elementos da família (ex: pais, cuidadores) e a criança, outras, dizem que a vinculação é uma relação entre qualquer pessoa (inespecífica) e a criança, e outras referem que a vinculação diz respeito a relações estabelecidas entre elementos que não são da família e a criança (ex: professores, colegas, auxiliares). É exemplo a verbalização do participante S-FG3 “*é assim, para mim, vinculação por assim dizer é uma relação duradoura, emocional, estável e duradoura, entre uma pessoa e outra*”.

Para caraterizar este conceito, os participantes referiram-se ainda às “Implicações da Vinculação” em várias áreas, ou seja, reconhecem que a vinculação influencia o “desempenho da criança”, as “relações”, o “sucesso académico” e o “comportamento da criança”. É exemplo a verbalização do participante PB1-FG1 “*essa relação influencia o tipo de comportamento, tipo de prestação e o desempenho a nível escolar*”.

Na tabela 2 pode-se observar o número de referências relativas à categoria “conceito de aprendizagem” e respectivas subcategorias.

Tabela 2 – “*Conceito de Aprendizagem*”

Categoria/Subcategorias	Nº de Referências
Conceito de Aprendizagem	28
• Processo	12
• Objeto de Aprendizagem	9
• Duração	9
• Fatores que Influenciam a Aprendizagem	6
• Meio de Aprendizagem	5

O conceito de aprendizagem é definido pelos participantes como um processo de que é exemplo a verbalização do participante S-FG3 “*a aprendizagem, para mim, é um processo*”. Para caracterizar o conceito de aprendizagem, os participantes, para além de “Processo” referiram-se também ao “Objeto de Aprendizagem” mencionando o que é aprendido tendo como exemplo a verbalização do participante N-FG3 “*aquisição de saberes, valores, atitudes*”. Referiram-se também à sua “Duração” reconhecendo que a aprendizagem é duradoura e não momentânea. É exemplo a verbalização do participante PS1-FG1 “*a aprendizagem é contínua*”. Referiram-se também aos “Fatores que Influenciam a Aprendizagem”, tais como inteligência, capacidade de adaptação, flexibilidade, capacidade de adaptação às adversidades. De que é exemplo a verbalização do participante S-FG3 “*muitas vezes essa aprendizagem subentende aquilo que nós chamamos de capacidade de adaptação que não é mais do que a nossa capacidade de inteligência, quanto mais inteligente uma pessoa for, maior flexibilidade e maior capacidade de adaptação às adversidades e às exigências do dia a dia*”.

Os participantes, também, mencionaram o “Meio de Aprendizagem” ou seja referiram os meios através dos quais ocorre a aprendizagem, nomeadamente, estímulos, experiências e relações em que é exemplo a verbalização do participante DA4-FG4 “*para mim são atitudes, valores, adquirir conhecimentos que, vão sendo adquiridos, através de estímulos, da família, das experiências*”.

Pode-se observar na tabela 3 o número de referências relativas à categoria “Qualidade da Relação com os Alunos” e respectivas subcategorias.

Tabela 3 – “Qualidade da Relação com os Alunos”

Categoria/Subcategorias	Nº de Referências
Qualidade da Relação com os Alunos	19
• Importância da Qualidade da Relação	18
• Elementos	8

A qualidade da relação com os alunos é caracterizada pelos participantes como importantíssima e fulcral no contexto educativo de que é exemplo a verbalização do participante PS4-FG4 “*acho que é o mais importante que há, porque, os alunos tendem a aprender mais com quem se relacionam*”. Os participantes também se referiram aos “Elementos” integrantes de tal relação, como é exemplo a verbalização do participante DA2-FG2 “*a qualidade da relação com os alunos, seja de quem for, dos funcionários, dos professores é de extrema importância*”.

Na tabela 4 pode observar-se o número de referências relativas à categoria “Relação entre Vinculação e Aprendizagem” e respectivas subcategorias.

Tabela 4 – “Relação entre Vinculação e Aprendizagem”

Categoria/Subcategorias	Nº de Referências
Relação entre vinculação e Aprendizagem	23
• Desempenho Académico	19
• Qualidade da Vinculação para a Aprendizagem	15
• Importância da Vinculação para a Aprendizagem	11

Os participantes afirmaram que existe uma relação entre vinculação e aprendizagem e que essa relação influencia diretamente o rendimento académico do aluno como é exemplo a verbalização do participante M-FG3 “*a relação entre a vinculação e*

a aprendizagem é um dos principais fatores de maior impacto com o rendimento académico dos alunos, sem uma é provável que haja pouco sucesso”.

Para caraterizar esta categoria, os participantes, referem que a relação entre vinculação e aprendizagem é fundamental para o “Desempenho Académico” de que é exemplo a verbalização do participante PB2-FG2 *“uma criança bem vinculada, neste caso com o professor, irá ter um melhor desempenho académico, irá aprender melhor”*. Expressaram a “Qualidade da Vinculação para a Aprendizagem” referindo que uma vinculação de qualidade, facilita a aprendizagem como é exemplo a verbalização do participante PS2-FG2 *“uma boa vinculação facilita uma melhor aprendizagem”*.

Também reconheceram a “Importância da Vinculação para a Aprendizagem” salientando que a vinculação influencia a aprendizagem como é exemplo a verbalização do participante PS1-FG1 *“a vinculação é imprescindível para o processo de aprendizagem”*.

Pode-se observar na tabela 5 o número de referências relativas à categoria “Gestão de Comportamentos Desafiantes” e respetivas subcategorias.

Tabela 5 – *“Gestão de Comportamentos Desafiantes”*

Categoria/Subcategorias	Nº de Referências
Gestão de Comportamentos Desafiantes	62
• Estratégias para lidar com Comportamentos Desafiantes	35
• Formação	10
• Intervenção Individualizada	4
• Desafios da Escola	3

Os participantes mencionam que a forma de lidar com os comportamentos dos alunos desafiantes é diferente dos alunos que não são considerados desafiantes como é exemplo da verbalização do participante PF2-FG2 *“nunca desistimos dos alunos, por mais desafiantes que sejam. Naturalmente que vamos lidar com este tipo de alunos de uma forma diferente dos demais”*. Relativamente às “Estratégias para lidar com Comportamentos Desafiantes” uma minoria dos participantes referiram o uso de estratégias relacionais (mudança de linguagem, mudança do comportamento dos adultos, etc...), outros, mencionaram o uso de respostas institucionais (apoio psicológico,

docentes especializados), mas, a grande maioria dos participantes referiam a aplicação de punições (estratégias comportamentais) como é exemplo a verbalização do participante S-FG3 *“muitas vezes utilizamos a punição como forma de os chamar à razão”*. Apelaram à necessidade de obter “formação” para saber como devem lidar com este tipo de alunos no dia a dia, como é exemplo a verbalização do participante PA4-FG4 *“é assim, eu acho que deveria haver mais formação para as pessoas saberem de que forma agir. Cada vez mais os comportamentos desafiantes estão a aumentar”*. Também fizeram referência à “Intervenção Individualizada”, salientando a importância destes alunos disporem de acompanhamento psicológico e de receberem estratégias “ajustadas” ao seu comportamento, sobretudo estratégias punitivas. Como é exemplo a verbalização do participante PB4-FG4 *“estes alunos, exigem outras estratégias e medidas mais severas, por exemplo a suspensão, exigem muitas vezes a intervenção individualizada (acompanhamento psicológico), cada aluno é único”*. Além disso, referiram-se aos “Desafios da Escola” de que é exemplo a verbalização do participante N-FG3 *“a escola, procura trabalhar os comportamentos desafiantes transformando-os em comportamentos normais, é esse o grande desafio da escola”*.

Relativamente à categoria “Qualidade do Ambiente Escolar”, esta, fundiu-se com a questão 6 e 7, uma vez que, os participantes fizeram uma ligação entre o tipo de apoio dado aos professores e funcionários que lidam com alunos desafiantes e, com o ambiente escolar no que diz respeito ao bem-estar dos docentes e não docentes. Esta categoria não gerou nenhuma subcategoria.

Pode-se observar na tabela 6 o número de referências relativas à categoria “Qualidade do Ambiente Escolar”.

Tabela 6 – “Qualidade do Ambiente Escolar”

Categoria	Nº de Referências
Qualidade do Ambiente Escolar	20

Os participantes referiram a boa qualidade do ambiente escolar como é exemplo a verbalização do participante PF1-FG1 *“acho que a escola tem um bom clima, sinto-me muito bem acolhida, os professores tratam-me bem e os restantes colegas, se precisar de*

ajuda estão sempre disponíveis. Sinto que há uma boa equipa e que estamos todos a trabalhar para o mesmo fim”.

Na tabela 7 pode verificar-se o número de referências relativas à categoria “Práticas Educativas Adotadas” e respetivas subcategorias.

Tabela 7 – “Práticas Educativas Adotadas”

Categoria e subcategorias	Nº de Referências
Práticas Educativas Adotadas	22
• Práticas Educativas Baseadas na Relação entre Vinculação e Aprendizagem	14
• Qualidade da Relação Professor-Aluno	3
• Formação	1

Os participantes mencionaram que as práticas educativas adotadas pela sua escola são, geralmente e sempre que possível positivas e inclusivas, sofrendo ajustes sempre que necessário e consoante o tipo de aluno que lidam, como é exemplo a verbalização do participante PB1-FG1 *“as práticas educativas, tem sido melhoradas ao longo do tempo, temos feito ajustes, inclusive, para o próximo ano já temos várias linhas que temos de melhorar/alterar/rever, porque, na prática depois percebemos que há ali algumas coisas que podemos melhorar. Tentamos, sempre que possível, adotar práticas educativas inclusivas, porque elas devem servir todos os alunos, tal como está na lei, contudo, para alunos desafiantes, às vezes, usamos práticas punitivas (castigos, desprezo, etc), no fundo, as práticas educativas são ajustadas a cada aluno, gerimos conforme o tipo de aluno”.*

Referiram que as práticas educativas se baseiam na relação entre vinculação e aprendizagem como é exemplo a verbalização do participante PS4-FG4 *“do meu ponto de vista, a escola, tem em conta a relação entre vinculação e aprendizagem, pois, isso é fulcral para que haja sucesso académico e, na falta de uma delas a outra ficará comprometida. Nós tentamos, através de estratégias e de práticas educativas positivas (elogiar, reforço positivo) ajudar os alunos para que estes alcancem o sucesso académico, porém, nem sempre é possível aplicar as mesmas estratégias para todos, principalmente, para os mais desafiantes, às vezes, usamos as punições e castigos”.*

Os participantes salientaram a qualidade da relação entre o professor e o aluno como é exemplo a verbalização do participante DA1-FG1 *“a escola tem vindo a ter em conta a relação vinculação e aprendizagem, pois, já se percebeu que se não existir uma relação de qualidade entre o docente e o aluno não há aprendizagem”*.

Por fim, o participante DA1-FG1 foi o único que se referiu à “formação” na área da vinculação e aprendizagem, tendo verbalizado *“atualmente estou a fazer formação nessa área e por isso tenho em conta esses aspetos, antes pensava de uma forma muito vaga, neste momento estou mais focado nisso e consigo perceber melhor certos comportamentos e entendo que a maneira de atuar tem de ser também diferente”*.

Pode-se observar na tabela 8 o número de referências relativas à categoria “Importância da Formação acerca da Relação entre Vinculação e Aprendizagem”.

Tabela 8 – *“Importância da formação acerca da Relação entre Vinculação e Aprendizagem”*

Categoria/Subcategoria	Nº de Referências
Importância da formação acerca da Relação entre Vinculação e Aprendizagem	21

Relativamente à “importância da formação acerca da relação entre vinculação e aprendizagem” os participantes referiram ser uma mais-valia e de importância extrema como é exemplo a verbalização do participante PS2-FG2 *“acho que é importante, pois, é útil e faz sentido para a nossa realidade escolar. É bom a escola apostar nestas formações e noutras igualmente importantes, mas, reconheço que há pessoas autodidatas e quando precisam de formação vão procurar e isso é bom”*.

2º Nível de Análise

No segundo nível de análise procurou-se perceber como as subcategorias (das categorias mencionadas no quadro 2) se interrelacionavam com os atributos.

No quadro 2, assinala-se que análises foram efetuadas, nomeadamente, o cruzamento das subcategorias das seis categorias que espelham os principais pontos e as questões de investigação com alguns atributos (função que os participantes desempenham na escola; satisfação com o trabalho e escola).

Quadro 2 – *Categorias vs. atributos*

Atributos			
Categorias	Função na Escola	Satisfação com o Trabalho	Escola
Conceito de Vinculação	X		X
Conceito de Aprendizagem	X		
Relação entre Vinculação e Aprendizagem	X		X
Qualidade da Relação com os Alunos	X		X
Práticas Educativas Adotadas	X	X	X
Gestão de Comportamentos Desafiantes	X	X	X

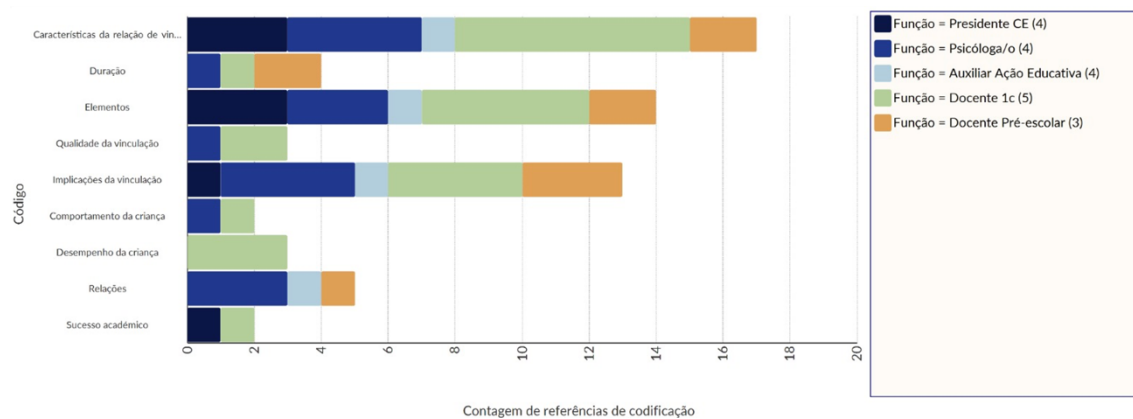
O gráfico 2, apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “conceito de vinculação”, nomeadamente, “caraterísticas da relação de vinculação” e “implicações da vinculação” e das sub-subcategorias que delas emergiram em função do atributo função dos participantes. As respetivas sub-subcategorias das “caraterísticas da relação de vinculação” foram: “duração”, “elementos” e, “qualidade da vinculação”. Já as das “implicações da vinculação” foram: “comportamento da criança”, “desempenho da criança”, “relações” e, “sucesso académico”.

Os dados evidenciaram que existem diferenças, consoante as funções dos participantes, embora todos se tenham pronunciado quanto às “caraterísticas da relação de vinculação” e às “implicações da vinculação”.

Dentro da categoria “caraterísticas da relação de vinculação”, todas as funções se pronunciaram acerca dos “elementos” que integram uma relação de vinculação. Quanto à “duração” da relação de vinculação, pronunciaram-se os psicólogos, os docentes de 1º ciclo e docentes do pré-escolar. Relativamente à “qualidade da vinculação”, expressaram-se os psicólogos e docentes de 1º ciclo. Dentro da categoria “implicações da vinculação”, os psicólogos e docentes de 1º ciclo pronunciaram-se acerca do “comportamento da criança”. Os docentes de 1º ciclo pronunciaram-se sobre o “desempenho da criança”. Os

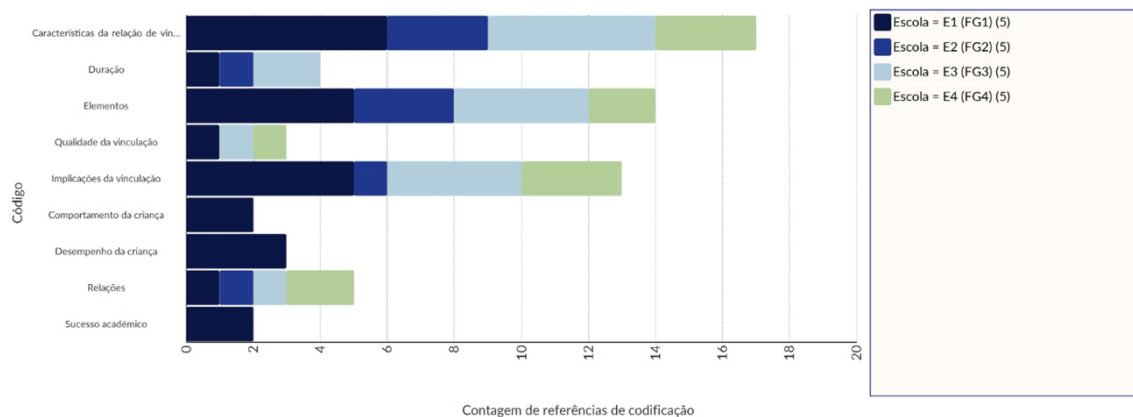
psicólogos, auxiliares e docentes do pré-escolar pronunciaram-se quanto às “relações”. Por fim, quanto ao “sucesso acadêmico” foram os presidentes e docentes de 1º ciclo que se pronunciaram.

Gráfico 2 - Referências das subcategorias e sub-subcategorias da categoria conceito de vinculação vs. função dos participantes



O gráfico 3, apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “conceito de vinculação”, nomeadamente, “caraterísticas da relação de vinculação” e “implicações da vinculação” e das sub-subcategorias que delas emergiram em função do atributo escola (FG). As respetivas sub subcategorias das “caraterísticas da relação de vinculação” foram: “duração”, “elementos” e, “qualidade da vinculação”. Já as das “implicações da vinculação” foram: “comportamento da criança”, “desempenho da criança”, “relações” e, “sucesso acadêmico”.

Gráfico 3 - Referências das subcategorias e sub-subcategorias da categoria conceito de vinculação vs. escola (FG)

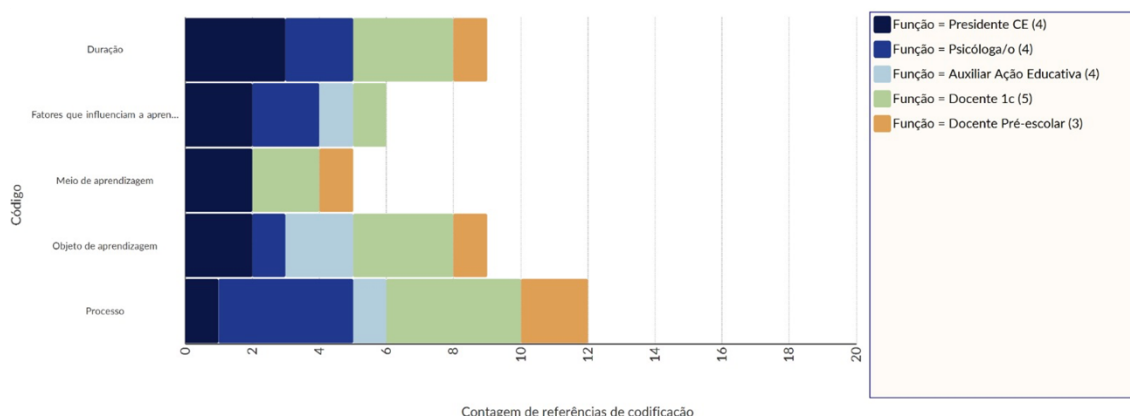


Os dados evidenciaram que existem diferenças, consoante as escolas (*focus group*). No que concerne às “caraterísticas da relação de vinculação”, todas as escolas se pronunciaram. Desta categoria, a dimensão referida por todas as escolas foi os “elementos”. Contudo, a “duração” foi referida pelas E1, E2 e E3, a “qualidade da vinculação” foi referida pelas E1, E3 e E4.

No que concerne às “implicações da vinculação” também, todas as escolas se pronunciaram. Dentro desta categoria, todas as escolas se pronunciaram acerca das “relações”. O “comportamento da criança”, “desempenho da criança” e “sucesso académico” foi mencionada exclusivamente pela E1, tendo sido a escola que apontou uma maior diversidade de implicações da vinculação. Note-se que é também aquela que concentra maior número de profissionais com formação na área da vinculação.

O Gráfico 4 apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “conceito de aprendizagem”, nomeadamente, “duração”, “fatores que influenciam a aprendizagem”, “meio de aprendizagem”, “objeto de aprendizagem” e “processo” em função do atributo função dos participantes.

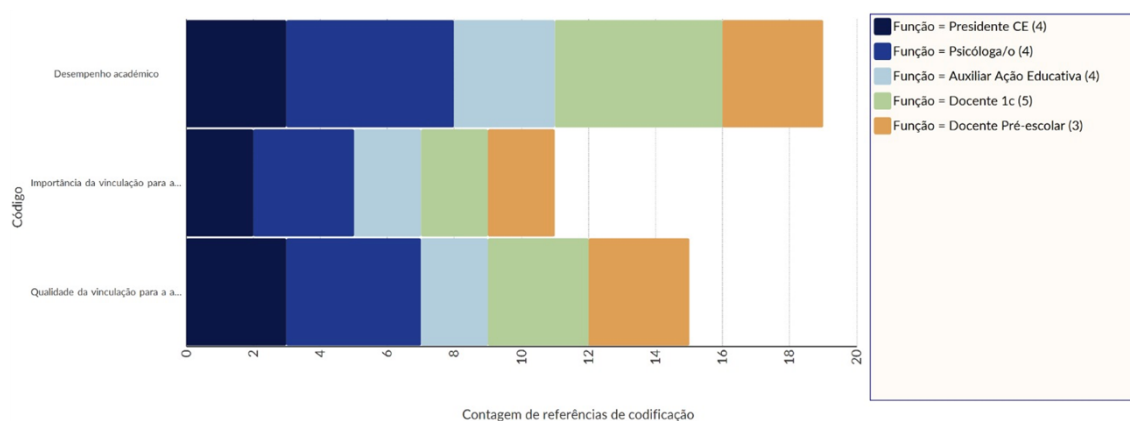
Gráfico 4 - Referências das subcategorias da categoria conceito de aprendizagem vs. função dos participantes



Os dados evidenciam poucas diferenças quanto à função dos participantes, acerca do conceito de aprendizagem. Todas as funções referiram-se acerca de todas as subcategorias do conceito de aprendizagem, à exceção dos auxiliares de ação educativa que não se pronunciaram acerca da “duração” e do “meio de aprendizagem”.

O gráfico 5, apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “relação entre vinculação e aprendizagem”, nomeadamente, “desempenho académico”, “importância da vinculação para a aprendizagem” e “qualidade da vinculação para a aprendizagem” em função do atributo função.

Gráfico 5- Referências das subcategorias da categoria “relação entre vinculação e aprendizagem” vs. função dos participantes

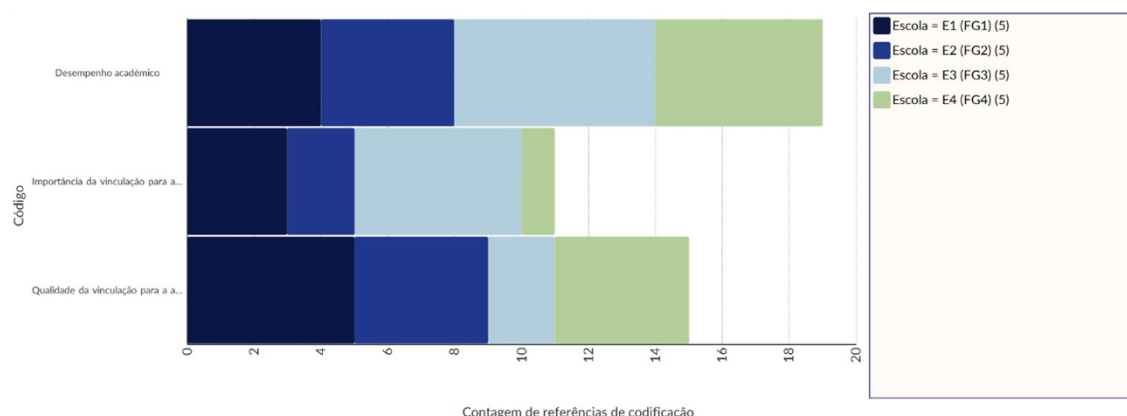


Os dados não evidenciam diferenças quanto à função dos participantes, ou seja, todas elas se pronunciaram acerca do “desempenho académico”, da “importância da vinculação para a aprendizagem” e da “qualidade da vinculação para a aprendizagem”. A influência da relação entre vinculação e aprendizagem no “desempenho académico” foi claramente o aspeto mais abordado por todos os profissionais. A função de psicólogo foi a que mais se referiu à “importância da vinculação para a aprendizagem” e à “qualidade da vinculação para a aprendizagem”.

O gráfico 6, apresenta o cruzamento de referências codificadas das subcategorias da categoria “relação entre vinculação e aprendizagem” nomeadamente, “desempenho académico”, “importância da vinculação para a aprendizagem” e “qualidade da vinculação para a aprendizagem” em função do atributo escola (FG).

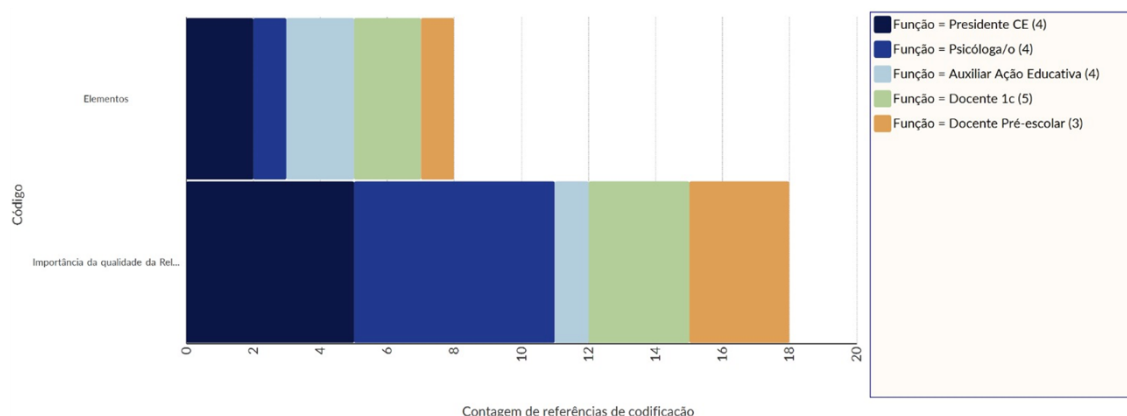
Os dados não evidenciam diferenças quanto às escolas, ou seja, todas elas se expressaram em relação ao “desempenho académico” à “importância da vinculação para a aprendizagem” e, à “qualidade da vinculação para a aprendizagem”. A influência da relação entre vinculação e aprendizagem no “desempenho académico” foi claramente o aspeto mais abordado por todas as escolas (FG).

Gráfico 6 - Referências das subcategorias da categoria “relação entre vinculação e aprendizagem” vs. escola (FG)



O gráfico 7, apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “qualidade da relação com os alunos”, nomeadamente, “elementos” e “importância da qualidade da relação” em função do atributo função dos participantes.

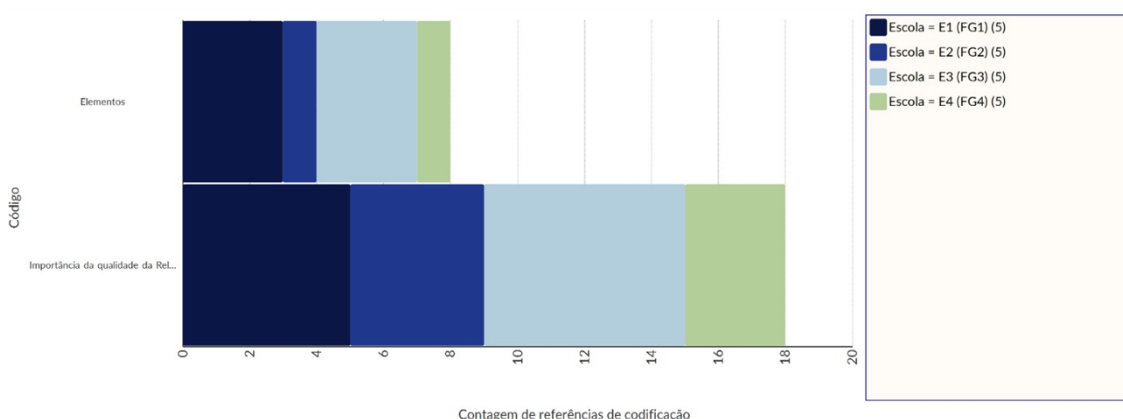
Gráfico 7 - Referências das subcategorias da categoria “qualidade da relação com os alunos” vs. função dos participantes



Os dados não evidenciam diferenças quanto às funções dos participantes, pois, todas elas se pronunciaram acerca de todos os aspetos, tanto acerca dos “elementos” quanto acerca da “importância da qualidade da relação”. No entanto, verifica-se que as funções de presidente e de psicólogo são as que se pronunciam muito mais acerca da “importância da qualidade da relação”.

O gráfico 8 apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “qualidade da relação com os alunos”, nomeadamente, “elementos” e “importância da qualidade da relação” em função do atributo escola (FG).

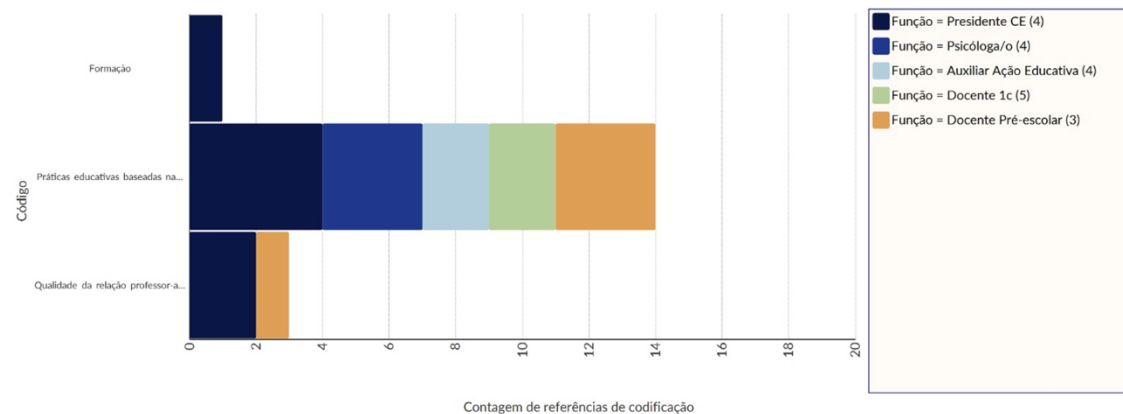
Gráfico 8 - Referências das subcategorias da categoria “qualidade da relação com os alunos” vs. escola (FG)



Os dados evidenciam que todos os *focus group* se pronunciaram acerca de todos os aspetos. As escolas, embora considerem que os “elementos” desempenham um papel fundamental na qualidade da relação com os alunos, acabam por se pronunciar muito mais acerca da “importância da qualidade da relação”, sobretudo as E1 e E3.

O gráfico 9 apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “práticas educativas adotadas”, nomeadamente, “formação”, “práticas educativas baseadas na relação entre vinculação e aprendizagem” e “qualidade da relação professor-aluno” em função do atributo função dos participantes.

Gráfico 9 - Referências das subcategorias da categoria “práticas educativas baseadas na relação entre vinculação e aprendizagem” vs. função dos participantes.

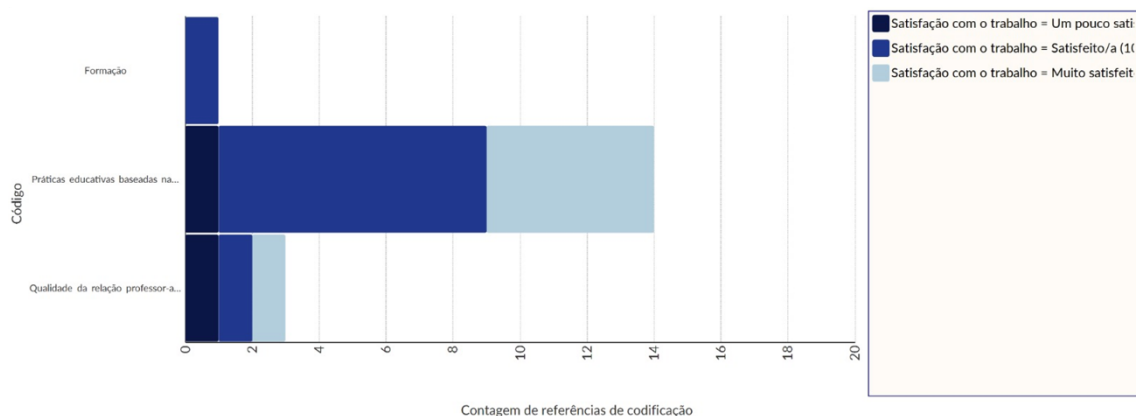


Os dados mostram uma grande heterogeneidade em termos da participação das funções. Por exemplo, a função presidente pronunciou-se sobre todos os aspetos, o mesmo já não se verificou em relação às outras funções. Esta, inclusive, pronunciou-se acerca da importância da “formação” na área da vinculação e aprendizagem, pois, considera que a mesma pode facilitar as práticas educativas. Todas as funções referiram a pertinência de adotar práticas educativas que considerem a relação entre vinculação e aprendizagem. A “qualidade da relação professor-aluno” foi referida por presidentes e docentes do pré-escolar.

O gráfico 10 apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “práticas educativas adotadas”, nomeadamente, “formação”, “práticas educativas baseadas na relação entre vinculação e aprendizagem” e “qualidade da relação professor-aluno” em função do atributo satisfação com o trabalho.

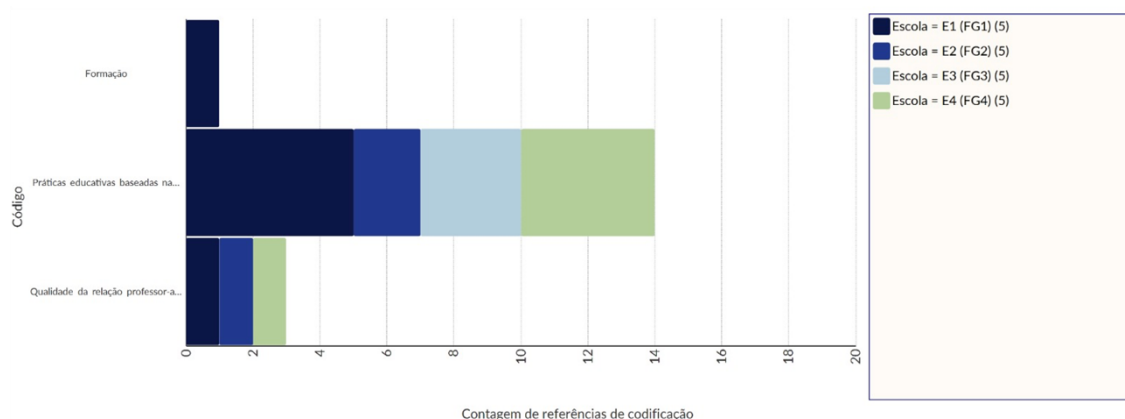
Os dados evidenciam diferenças quanto à satisfação dos participantes. Participantes satisfeitos expressam-se acerca de todos os aspetos, inclusive, referem-se à importância da “formação” na área da vinculação e da aprendizagem, para facilitar as práticas educativas. Os participantes um pouco satisfeitos foram os que menos se pronunciaram acerca das “práticas educativas baseadas na relação entre vinculação e aprendizagem”. Em relação à “qualidade da relação professor-aluno” todos se pronunciaram, independentemente, da sua satisfação com o trabalho.

Gráfico 10 - Referências das subcategorias da categoria “práticas educativas baseadas na relação entre vinculação e aprendizagem” vs. satisfação com o trabalho



O gráfico 11 apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “práticas educativas adotadas”, nomeadamente, “formação”, “práticas educativas baseadas na relação entre vinculação e aprendizagem” e “qualidade da relação professor-aluno” em função do atributo escola (FG).

Gráfico 11 - Referências das subcategorias da categoria “práticas educativas baseadas na relação entre vinculação e aprendizagem” vs. escola (FG)



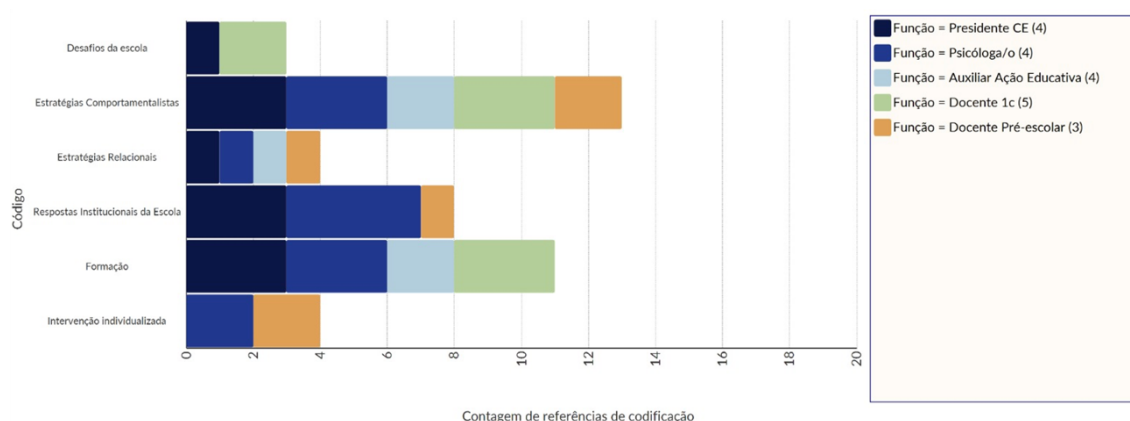
Os dados evidenciam diferenças quanto às escolas (focus group). A E1 pronunciou-se sobre todos os aspetos, inclusive, referiu a importância da “formação” na área da vinculação e da aprendizagem, para facilitar as práticas educativas. Todas elas se pronunciaram acerca das “práticas educativas baseadas na relação entre vinculação e aprendizagem”. Em relação à “qualidade da relação professor-aluno” pronunciaram-se as E1, E2 e E4.

O gráfico 12 apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “gestão de comportamentos desafiantes” e subcategorias, nomeadamente, “estratégias comportamentais”, “estratégias relacionais” e “respostas institucionais da escola”, em função do atributo função dos participantes.

Os dados evidenciaram diferenças quanto à função dos participantes, nem todos se expressaram acerca de todos os aspetos, com exceção das “estratégias comportamentais”, aspeto referido por todas as funções. Os presidentes e docentes de 1º ciclo pronunciaram-se sobre os “desafios da escola”. As “estratégias relacionais” foram mencionadas pelos presidentes, psicólogos, auxiliares e docentes do pré-escolar. As “respostas institucionais da escola” (ex: psicóloga e docente especializada) foram expressas pelos presidentes, psicólogos e docentes do pré-escolar, como apoio para lidar com os alunos desafiantes. A “formação” foi mencionada pelos presidentes, psicólogos,

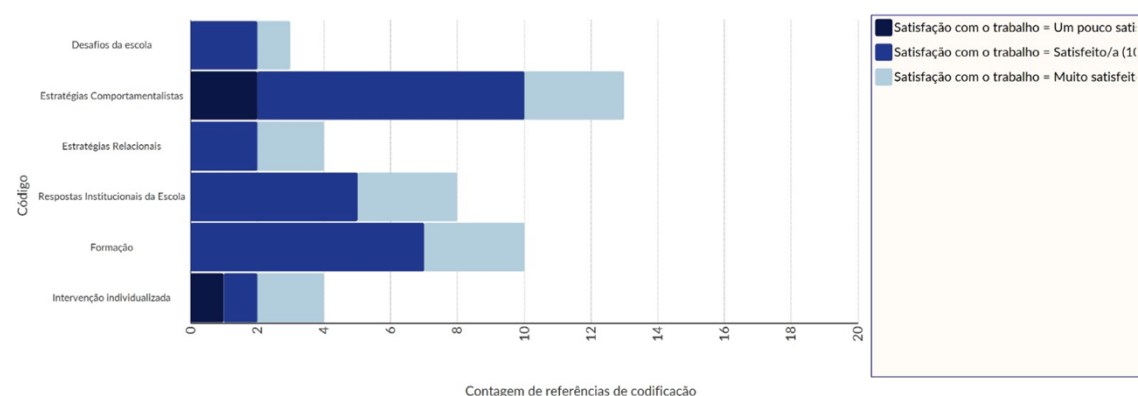
auxiliares e docentes de 1º ciclo como auxílio para lidar com os comportamentos desafiantes. A “intervenção individualizada” (ex: acompanhamento psicológico) foi referida pelos psicólogos e docentes do pré-escolar.

Gráfico 12 - Referências das subcategorias e sub subcategorias da categoria “gestão de comportamentos desafiantes” vs. função dos participantes



O gráfico 13 apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “gestão de comportamentos desafiantes” e sub subcategorias nomeadamente, “estratégias comportamentais”, “estratégias relacionais” e “respostas institucionais da escola”, em função do atributo satisfação com o trabalho.

Gráfico 13 - Referências das subcategorias e sub subcategorias da categoria “gestão de comportamentos desafiantes” vs. satisfação com o trabalho

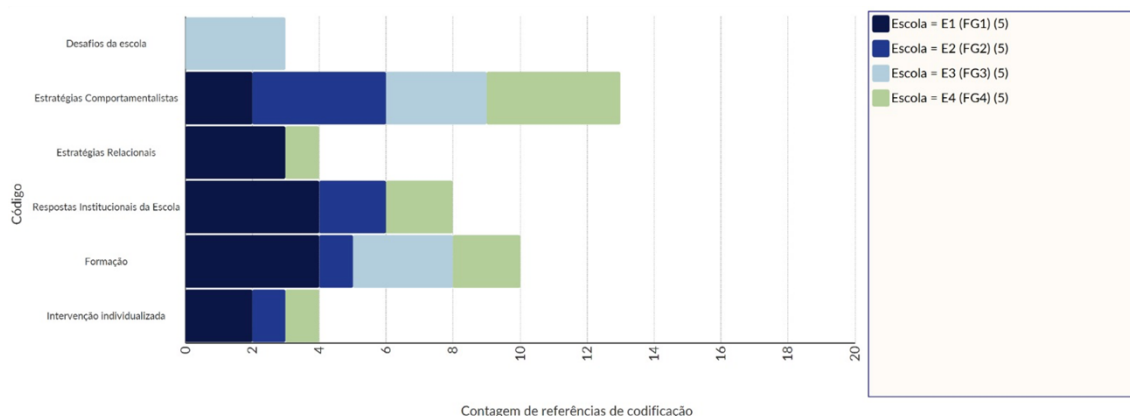


Os dados mostram diferenças quanto à satisfação dos participantes com o trabalho, dependendo da mesma houve quem se referisse a uns aspetos e a outros não. Por exemplo participantes um pouco satisfeitos referiram-se tal como os satisfeitos e muito satisfeitos às “estratégias comportamentais”, e à “intervenção individualizada”. Os

participantes satisfeitos e muito satisfeitos abordaram os “desafios da escola”, as “estratégias relacionais”, as “respostas institucionais da escola” e a “formação”.

O gráfico 14 apresenta o cruzamento entre o número de referências codificadas das subcategorias da categoria “gestão de comportamentos desafiantes” e sub subcategorias nomeadamente, “estratégias comportamentais”, “estratégias relacionais” e “respostas institucionais da escola”, em função do atributo escola (FG).

Gráfico 14 - Referências das subcategorias e sub subcategorias da categoria “gestão de comportamentos desafiantes” vs. escola (FG)



Os dados mostram diferenças em relação às escolas, diferentes escolas centraram-se em aspetos diferentes. Os únicos aspetos abordados por todas as escolas foram as “estratégias comportamentais” e a “formação” como auxílio para lidar com os comportamentos desafiantes. A E1 pronunciou-se acerca de todos os aspetos, exceto em relação aos “desafios da escola”, tendo sido a E3 a referir-se aos mesmos. Os desafios da escola, passam por tornar os comportamentos desafiantes em comportamentos “normais”. As “estratégias relacionais” foram mencionadas pelas E1 e E4. As “respostas institucionais da escola” foram referidas pelas E1, E2 e E4. A intervenção “individualizada” foi mencionada pelas E1, E2 e E4.

8. Discussão dos Resultados

Neste ponto, procura-se dar respostas às questões de investigação, confrontando os resultados com a literatura analisada.

O primeiro objetivo específico passou por caracterizar a forma como as escolas da RAM definem o conceito de vinculação e aprendizagem e a relação entre eles.

No que diz respeito ao conceito de vinculação, os participantes definiram como uma “relação”, apontando-lhe várias características, como a duração, os elementos que a integram e a sua qualidade, e referindo a sua importância.

Se a natureza duradoura da relação de vinculação foi consensual entre os participantes, já quanto aos “elementos” integrantes da mesma houve uma grande dispersão. Entre elementos da família (ex:pais) e elementos que não fazem parte da família (ex:professores), houve também quem referisse que a vinculação é “estar ligado a alguma coisa” (DA4-FG4), apontando o mesmo como um conceito inespecífico.

Contudo, a vinculação não se trata de uma “ligação” superficial a algo ou a alguém, ela implica uma relação com uma figura específica da qual (desejavelmente) se obtém segurança e na qual se confia. De acordo com Ainsworth (1985) é uma relação duradoura, onde, existe procura de conforto e de segurança em relação à figura significativa sendo, por isso, uma relação emocional bastante significativa e duradoura. Relações positivas entre um cuidador e uma criança fomentam sentimentos de segurança emocional, para assim, assegurar à criança o prazer e exploração do ambiente (Beckh & Becker-Stoll,2016).

Nenhum participante se referiu à vinculação como uma representação mental, o que, demonstra o seu foco na relação atual e, não nas implicações da representação dessa relação para a vida quotidiana da criança. Porém, as crianças, durante o seu desenvolvimento interiorizam aspetos relevantes acerca das experiências relacionais vivenciadas com as suas figuras de vinculação, dispondo-as em representações internas (Veríssimo et al.,2021), os modelos internos dinâmicos de vinculação. Ainda assim vários participantes (como os psicólogos e docentes de 1º ciclo e as escolas E1, E3 e E4) mencionaram a importância da “qualidade da vinculação” e a sua influência nas relações futuras. Os participantes apontaram que a vinculação tem “implicações” no “comportamento da criança”, no seu “desempenho”, nas “relações” que estabelece e no seu “sucesso académico”. De facto, segundo Bowlby (1988) é crucial uma criança estabelecer vínculos seguros com o seu cuidador principal e/ou adultos significativos e, experienciar ambientes que facultem relacionamentos calorosos e consistentes, a fim de fomentar uma boa saúde psicológica e emocional.

Contudo, apenas um participante da E1 mencionou a importância de uma relação segura entre a criança e os seus cuidadores principais e/ou adultos significativos, evidenciando que a maioria dos participantes desconhece as implicações desenvolvimentais dos diferentes modelos internos dinâmicos de vinculação, interpretando todas as relações

como positivas e seguras, por isso, falam sempre em relações de qualidade. Porém, nem todas as crianças se sentem seguras e confiantes estando próximas dos adultos como é o caso das crianças que possuem um padrão de vinculação inseguro-evitante, por exemplo. No contexto educativo, de acordo com Geddes (2006) a falta de confiança dessas crianças pode dever-se ao facto das suas primeiras experiências lhes lembrarem que a presença dos adultos (docentes) lhes geravam incerteza/insegurança. Desse modo, conforme Geddes (2017), crianças inseguras evitantes desconfiam da presença do docente.

Dentro das “implicações da vinculação”, apenas participantes com formação acerca da relação entre vinculação e aprendizagem reconheceram que, o tipo/qualidade do vínculo está associado aos comportamentos das crianças, contudo a relação com a qualidade do desempenho das crianças não foi clara. Ansari et al., (2020) referem que quando os alunos não experienciam uma sensação de segurança com o seu docente podem distanciar-se e/ou desconectar-se da aprendizagem ou envolver-se em conflito comportamental e emocional com o mesmo.

Apesar da E1 e docentes de 1º ciclo se terem pronunciado acerca do “desempenho da criança”, não reconheceram que crianças que estabelecem relações inseguras e/ou que possuem um padrão de vinculação inseguro, poderão apresentar um desempenho académico comprometido. O “sucesso académico” foi aludido somente pelos presidentes, docentes de 1º ciclo e pela E1, onde mencionaram que dependendo da relação entre professor-aluno, o aluno pode ou não obter sucesso, porém, não clarificam que tipo de relação é que pode comprometer ou beneficiar esse sucesso. De facto, o desempenho académico, a autorregulação, o bem-estar e a competência social estão interligadas aos vínculos seguros (Parker, Rose & Gilbert, 2016). Segundo Mikulincer e Shaver (2016), modelos inseguros, podem originar nas crianças sentimentos de inadequação e percepções de desconfiança. Os alunos podem obter melhores resultados caso as relações entre professor-aluno sejam marcadas por poucos conflitos e muita proximidade (Ansari et al., 2020).

Em suma, verificou-se que os docentes se centram muito no comportamento, no sucesso e no desempenho e, os presidentes no sucesso académico, podendo expressar o seu foco no objetivo da função docente, favorecer o sucesso académico e potenciar o desempenho dos alunos. Por outro lado, foram os psicólogos educacionais os profissionais que associaram a qualidade da vinculação e as relações em contexto escolar. Como referido anteriormente, de acordo com Bowlby (1988) é crucial uma criança estabelecer vínculos seguros com o seu cuidador principal e/ou adultos significativos e,

experienciar ambientes que facultem relacionamentos calorosos e consistentes, a fim de fomentar uma boa saúde psicológica e emocional.

O facto de ter integrado o estudo em uma escola em que vários profissionais tiveram formação acerca da vinculação, trouxe contributos às categorias de análise definidas que não teriam surgido sem os mesmos, ou seja, sem que exista formação específica, a utilização do conceito de vinculação não corresponde à forma como é definido pela literatura científica atual.

De seguida, analisou-se as verbalizações dos participantes acerca do conceito de aprendizagem.

Os participantes referiram-se ao conceito de aprendizagem como sendo um “processo”, apontando como aspetos que o caracterizam “fatores que influenciam a aprendizagem”, “meio de aprendizagem” e “objeto de aprendizagem”. Esta caracterização vai ao encontro da literatura, pois, conforme da Fonseca (2022) a aprendizagem trata-se de um processo contínuo que, está profundamente enraizado na vida emocional do aluno. A aprendizagem é um processo que ocorre mediante a obtenção de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades, a partir do ensino do estudo ou da experiência (Piletti & Rossato,2011). Mas, trata-se também conforme Tabile e Jacometo (2017) de um processo interativo e dinâmico onde, a criança, se relaciona com o meio envolvente possibilitando-a de obter conhecimentos e desenvolver de forma adequada estratégias, mediante os seus interesses e iniciativas obtidas através do seu contexto/meio social.

A função docente do pré-escolar foi a única que não se referiu aos “fatores que influenciam a aprendizagem”, tendo as restantes se referido aos mesmos quanto à sua flexibilidade, capacidade de adaptação e inteligência. De acordo com Lopes (2018) a aprendizagem está sujeita a vários fatores, sendo um deles a inteligência. Segundo Skinner (1972) um indivíduo aprende quando ocasiona alterações no ambiente, ou seja, expressa que alguma coisa lhe foi ensinada de maneira a tornar-se mais adaptativo/flexível, projetando um comportamento novo (Tabile & Jacometo,2017).

Constatou-se que as pessoas têm um conhecimento bastante próximo dos referenciais científicos e que, provavelmente, deve-se à sua formação específica, sobretudo dos docentes e presidentes.

Quanto à relação entre vinculação e aprendizagem, todos os participantes reconheceram que há uma relação entre os dois conceitos, salientando as suas qualidades e a influência das mesmas no processo de aprendizagem e no desempenho académico.

Referiram que crianças “bem vinculadas” (PB2-FG2) com os professores irão aprender melhor e ter um melhor desempenho. De facto, um dos fatores de maior impacto no desempenho académico dos alunos é a qualidade da relação estabelecida entre o aluno e professor, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (Pereira et al.,2019).

Todos os agentes educativos e todas as escolas se pronunciaram mais acerca do “desempenho académico”, o que pode ser explicado pelo facto de estes estarem mais focados para o mesmo, pois, é um dos principais objetivos das escolas. A função que mais se referiu à “importância da vinculação para a aprendizagem” e à “qualidade da vinculação para a aprendizagem” foram os psicólogos, no entanto, nenhum deles mencionou a importância da segurança, apenas um participante do estudo que pertence à E1 e que teve formação sobre vinculação e aprendizagem referiu que uma vinculação de qualidade deve ser segura e organizada, os restantes, acabam por considerar que, todos os vínculos estabelecidos entre a criança e o docente são positivos e seguros e, como tal, melhoram o desempenho da criança, afirmando que “a vinculação é imprescindível para o processo de aprendizagem” (PS1-FG1). Como referido anteriormente, segundo Ansari et al., (2020) quando os alunos não experienciam uma sensação de segurança com o seu docente podem distanciar-se e/ou desconectar-se da aprendizagem ou envolver-se em conflito comportamental ou emocional com o mesmo. Estes dados podem ser explicados pela maioria dos participantes, incluindo os psicólogos, não possuírem formação específica nessa área. Por isso, neste sentido e segundo Parker, Rose e Gilbert (2016) os agentes educativos (sem exceção) devem tomar consciência acerca da vinculação.

O segundo objetivo específico passou por caracterizar o papel que as equipas educativas atribuem à qualidade da relação com os alunos no contexto escolar. Os participantes, referiram que a qualidade da relação com os alunos é importantíssima e fulcral no contexto educativo pois, não só impacta o desempenho dos alunos (aprendizagem) como também pode apaziguar/reduzir os seus comportamentos desafiantes. Segundo Roksa et al., (2017) a maneira como os docentes se relacionam com os alunos é uma variável fulcral no âmbito educacional, como um fator que influencia os seus comportamentos. De facto, uma relação próxima entre o aluno e professor é, possivelmente, o fator mais relevante para uma educação eficiente (Bergin & Bergin,2009; Newland et al.,2019).

Para além da importância atribuída à qualidade da relação com os alunos, também, referiram que os elementos integrantes da relação são muito importantes, afirmando que “a qualidade da relação com os alunos, seja de quem for, dos funcionários, dos professores

é de extrema importância” (DA2-FG2), ou seja, consideram que todas as relações são de qualidade, o que pode não ser verdade. Os participantes, não distinguem a relação professor aluno de uma relação de vinculação. De acordo com Ainsworth (1985) a vinculação é uma relação emocional significativa que implica uma figura específica. Logo, nem todas as relações que a criança estabelece são, efetivamente, benéficas ou de qualidade, pois, importa entre quem é estabelecida essa relação.

O terceiro objetivo específico passou por conhecer a forma como as equipes educativas traduzem nas suas práticas educativas associadas à gestão de comportamentos desafiantes, a relação entre vinculação e aprendizagem. Todos os participantes, de todas as escolas, independentemente, da sua satisfação com o trabalho e da sua função, referiram que por norma, sempre que possível adotam práticas inclusivas e positivas (reforço positivo, elogios, etc) com os alunos e, mencionam que “as práticas educativas têm, sempre, em conta a relação entre vinculação e aprendizagem, pois, visam garantir o sucesso/ desempenho académico dos seus alunos” (M-FG3). Porém, salientaram que, com alunos desafiantes tendem a adotar práticas que não adotam com alunos que não são considerados desafiantes, nomeadamente, práticas punitivas (castigos/sanções, desprezo, expulsão, etc). Ou seja, os participantes referem que a adoção de práticas positivas, como o reforço positivo, influencia o seu desempenho, mas, depende da qualidade do comportamento do aluno, não sendo sempre “possível” adotar as mesmas. Os participantes não foram capazes de reconhecer que a utilização de práticas punitivas (castigos, por exemplo) não se enquadram em práticas que têm em conta a relação entre a vinculação e a aprendizagem, tratam-se de práticas centradas no comportamento desejável e, não na qualidade da relação, pois, não têm em atenção a individualidade/especificidade nem dificuldade de cada aluno, considerando que essas práticas são úteis/viáveis com qualquer aluno e que favorecem sempre a aprendizagem dos alunos. Porém, é importante os agentes educativos reconhecerem os problemas de comportamento e/ou outras dificuldades, também como expressão de insegurança, a fim de, empregarem as práticas adequadas e, não comprometer a aprendizagem dos alunos. Pois, segundo afirmam Carroll & Hurry (2018) um fator frequente e que é observado pelos departamentos de educação e pelos académicos diz respeito ao baixo desempenho de alunos que expressam dificuldades comportamentais, sociais e emocionais. Segundo Bolsoni-Silva & Mariano (2018), os docentes referem que empregam mais práticas positivas com crianças que não apresentam problemas de comportamento, práticas essas

que estão intimamente associadas a interações positivas e ao afeto, nomeadamente, elogiar, e aplaudir.

Inclusive, vários estudos têm associado as práticas dos docentes a dificuldades de aprendizagem (Fernandes et al.,2018) e a problemas de comportamento (Mariano & Bolsoni-Silva,2018). No entanto, o estudo combinado entre as dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e, as práticas dos docentes ainda é escassa na literatura (Bolsoni-Silva & Loureiro,2023).

Apenas os presidentes e docentes do pré-escolar das E1, E2 e E4 mencionaram a importância da “qualidade da relação professor-aluno” para uma aprendizagem bem-sucedida. Como referido anteriormente, segundo Ansari et al., (2020) os alunos podem obter melhores resultados, caso as relações entre professor-aluno sejam marcadas por poucos conflitos e muita proximidade.

Um dos participantes afirmou que a formação na área da vinculação e aprendizagem pode simplificar as práticas dos agentes educativos e que, inclusive, por estar a fazer formação nessa mesma área consegue compreender melhor certos comportamentos e entende que a maneira de atuar tem de ser também diferente.

De acordo com Youell (2006) a formação dos docentes é fulcral, uma vez que, é preciso compreender como se originam os comportamentos desadaptativos dos alunos desafiantes, portanto, possuir determinada experiência pode simplificar/ajudar numa resposta mais adequada e informada, na gestão destes comportamentos e destes alunos.

Em relação à gestão de comportamentos desafiantes, os participantes referiram que lidam de maneira diferente dos demais (alunos que não são considerados desafiantes), pois estes devem/exigem ser tratados de maneira diferente, de acordo com (PF4-FG4) “os alunos desafiantes exigem e têm mesmo de ser tratados de maneira diferente dos alunos que não são desafiantes”. Todos os participantes de todas as escolas, exceto, os que estão um pouco satisfeitos com o trabalho referiram que necessitam de obter formação para saberem como lidar com alunos desafiantes, pois, estão a verificar o aumento dos casos. Karasova & Nehyba (2025) afirmam que os docentes consideram um verdadeiro desafio a gestão do comportamento na sala de aula, pois, estes deparam-se recorrentemente com comportamentos disruptivos e, esforçam-se para os solucionar de maneira eficiente, o que, afeta o clima da sala de aula, bem como, o processo de ensino. Cooper et al., (2018), Juhaňák et al., (2018), OECD (2019) e Shank (2023), enfatizam que são muitos os docentes que expressam a falta de preparação para lidar com o comportamento dos

alunos, em virtude, da pouca importância dada nos seus programas de preparação, acerca da gestão da sala de aula.

As estratégias mais referidas pelos participantes foram as comportamentais, sobretudo pelos presidentes, psicólogos e docentes de 1º ciclo onde evidenciaram que empregam medidas mais “severas” com alunos desafiantes, nomeadamente, punições, expulsão, chamadas de atenção, reforço positivo, retirada de privilégios (menos tempo de intervalo), desprezo, etc, tendo sido a EI a escola que menos se pronunciou acerca destas estratégias, talvez pelo facto de ter participado do projeto da convivialidade e, dos elementos possuírem formação acerca da vinculação e da sua relação com a aprendizagem. Porém, os participantes no geral, não consideram que pode haver alunos que, simplesmente não se conseguem autorregular, ou seja, ter os comportamentos desejáveis. De acordo com Ozturk (2019) alguns alunos podem não alcançar os comportamentos pretendidos, principalmente, os que possuem dificuldades de vinculação, emocionais, sociais e comportamentais, caso eles não usufruam das competências de autorregulação precisas para gerir/regular o seu próprio comportamento. Desta maneira, os profissionais também não reconhecem que ao fazer uso de punições/sanções não são reconhecidos outros aspetos importantes, tais como, as relações emocionais dos alunos. Tal como refere Ozturk (2019) nas abordagens comportamentais, são desconsiderados bastantes fatores cognitivos, bem como, as funções das relações emocionais, interpessoais e da personalidade humana. Por outro lado, as abordagens psicodinâmicas centram-se, principalmente, na autorregulação, relações seguras entre professores e alunos, bem como, em confiança, dado que, estas têm como base a perspetiva da teoria da vinculação (Hart,2010).

Para além das estratégias comportamentais, também, se referiram às respostas institucionais da escola. Nestas estratégias, salientaram o papel do/a psicólogo/a da escola, dos docentes especializados e das EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), mencionando que estas permitem-lhes a partilha de experiências e de estratégias para lidar com este tipo de alunos, como também lhes disponibilizam apoio. Relativamente ao papel do psicólogo na escola ele pode, não só intervir com os alunos, como também, com todos os outros agentes educativos. Segundo Breia et al., (2024) o psicólogo de educação pode sensibilizar e qualificar os agentes educativos para o desenvolvimento de competências socio emocionais e autocuidado.

Por fim, ainda em relação às estratégias utilizadas com alunos desafiantes, uma minoria mencionou as estratégias relacionais, nomeadamente, ser paciente, tolerante,

atencioso, mudar o comportamento e a linguagem (tom de voz mais baixo e comunicação clara) a fim de não despoletar/piorar os comportamentos desadaptativos. Contudo alguns participantes pareceram reconhecer que a forma como lidam e se relacionam com os alunos pode, de facto, melhorar e apaziguar os seus comportamentos. Como referido anteriormente, segundo Roksa et al., (2017) a maneira como os docentes se relacionam com os alunos é uma variável fulcral no âmbito educacional, como um fator que influencia os seus comportamentos. Segundo Ozturk (2019) relações ricas e eficientes na sala de aula, são guiadas pela perspectiva da teoria da vinculação.

Vários profissionais referiram, independentemente da sua satisfação com o trabalho, que estes alunos carecem efetivamente de uma “intervenção individualizada” (acompanhamento psicológico) para receberem estratégias “ajustadas” ao seu comportamento.

Foi também mencionado que os “desafios da escola”, passam por tornar os comportamentos desafiantes em comportamentos “normais”, no entanto, sem especificar o que se entende por comportamentos “normais”. Tomlinson (2017, p.128) afirma que os sistemas de educação estão estruturados para perceberem os alunos que têm comportamentos apropriados/desejáveis como fazendo parte da “normalidade”, o que pode ajudar a compreender o foco mantido na redução de comportamentos indesejáveis.

9. Conclusão

O objetivo geral passou por conhecer a forma como é concebida e operacionalizada a relação entre vinculação e aprendizagem nas escolas da RAM e, concluiu-se que, os participantes têm um conhecimento do conceito de aprendizagem bastante próximo dos referenciais científicos o que, provavelmente, pode dever-se à sua formação específica. Contudo, tal não se verificou em relação ao conceito de vinculação. Apesar do termo vinculação já vir sendo usado, os participantes, não possuem uma noção rigorosa do conceito em termos científicos. Caracterizaram a vinculação principalmente como relações positivas, duradouras, não especificando, muitas vezes, como nem entre quem é estabelecida essa relação, demonstrando uma noção superficial do conceito, sem aprofundamento nos princípios desenvolvidos pela teoria da vinculação. Apenas um participante da E1 com formação acerca deste tema, referiu que as relações estabelecidas entre as crianças e os seus principais cuidadores e/ou adultos significativos devem ser securizantes, o que, vai ao encontro da literatura. Reconheceram que a vinculação pode ter implicações no âmbito do comportamento e desempenho da criança, nas relações e no

sucesso acadêmico, mas, em momento algum falaram de relações menos positivas, nem das implicações dos padrões de vinculação inseguros ou desorganizados, nem tão pouco das representações mentais criadas pelas crianças durante a sua infância, considerando apenas as relações do momento atual.

Embora a esmagadora maioria dos participantes não tivesse formação acerca da vinculação e a sua relação com a aprendizagem, ao longo da sua reflexão foram até reconhecendo que a relação entre vinculação e aprendizagem é importante e tem implicações para o desempenho acadêmico e que a qualidade da vinculação influencia essa relação. Todavia, apesar de se referirem à importância da vinculação para a aprendizagem e à qualidade da vinculação para a aprendizagem não abordaram um aspecto fundamental, a importância da segurança, à exceção do participante da E1 com formação acerca da vinculação.

Conclui-se também que, embora, os participantes reconheçam que existe uma associação entre os dois conceitos para melhorar a aprendizagem e, que a relação professor-aluno expressa essa associação, continuam a empregar maioritariamente nas suas práticas/gestão de comportamentos desafiantes, estratégias comportamentais. Ao fazer uso frequente dessas práticas, os agentes educativos, não reconhecem que as mesmas se centram no comportamento e não na qualidade da relação que, tanto consideram ser importante, podendo estas prejudicar a aprendizagem dos alunos. As estratégias relacionais, foram as menos mencionadas, poucos participantes pareceram reconhecer que a forma como lidam com os alunos pode, efetivamente, melhorar os seus comportamentos. Frisaram ainda que, alunos desafiantes, carecem de uma intervenção individualizada (acompanhamento psicológico) e que o psicólogo de educação tem também um papel relevante como auxiliador na partilha de experiências e estratégias por parte dos agentes educativos para lidar com estes alunos (estratégias institucionais). Em suma, verificou-se que apesar dos participantes considerarem as relações importantes, a gestão do comportamento não é feita com base na qualidade da relação, mas, com base em reforços e punições, que podem ser insuficientes para lidar com crianças e jovens com vinculação insegura ou desorganizada.

Os participantes expressaram ser bastante difícil lidar com este tipo de alunos, considerando ser um verdadeiro desafio atual das escolas. Enfatizaram o aumento exponencial de casos, salientando a sua necessidade de obter formação nesta área. Será útil promover formação na qual se desenvolva a diferenciação das práticas educativas em função das características individuais dos alunos, visando manter um ambiente de

aprendizagem securizante. Por exemplo, em Inglaterra, vem sendo recomendável que os agentes educativos possuam um entendimento mais aprofundado de como auxiliar os alunos que possuem dificuldades de vinculação, mas, também saber identificar e reconhecer de que forma estas dificuldades podem comprometer a sua aprendizagem e comportamento (NICE,2015), por isso, estão já integrados nos programas de formação dos docentes, tanto o desenvolvimento emocional quanto as dificuldades de vinculação dos alunos (DfE,2016).

9.1 Implicações

Os resultados da presente investigação sugerem que efetivamente é pertinente apostar em formação na área da vinculação e sensibilizar os agentes educativos para a adoção de práticas relacionais que tenham em conta a individualidade/especificidade e dificuldade de cada aluno, a fim de proporcionar a estes alunos contextos securizantes. Neste sentido e segundo Youell (2006) a formação dos docentes é fulcral, uma vez que, é preciso entender de forma objetiva/explicita os motivos que originam os comportamentos desadaptativos dos alunos desafiantes, portanto, possuir determinada experiência pode simplificar/ajudar numa resposta mais adequada e informada, na gestão destes comportamentos e destes alunos. Desta feita, é importante que os docentes estejam cientes da importância e da natureza da vinculação, de modo, a apoiar e tratar os alunos, proporcionando-lhes contextos de aprendizagem organizados de forma adequada (Zsolnai & Ssabó,2021).

Também, torna-se importante reconhecer e valorizar o papel dos psicólogos da educação, uma vez que, os agentes educativos consideram que alunos desafiantes necessitam de uma intervenção individualizada (acompanhamento psicológico) e, neste sentido os psicólogos da educação, segundo Breia et al., (2024) podem avaliar as causas relacionadas com os comportamentos, aprendizagem e desenvolvimento, mediante processos de avaliação psicológica, direcionadas para as necessidades, potencialidades e fatores contextuais de cada aluno; 2) fomentar a saúde mental e física, bem como, o bem-estar dos discentes e, minimizar o efeito/impacto dos problemas emocionais, comportamentais e sociais; 3) impulsionar uma educação inclusiva que preze as necessidades, potencialidades e expectativas de todos e de quaisquer alunos e 4) podem sensibilizar e qualificar os agentes educativos para o desenvolvimento de competências socio emocionais e autocuidado.

9.2 Limitações e Perspetivas Futuras

Tratando-se de um estudo de pequena dimensão que, contou apenas com 20 profissionais de 4 escolas, os resultados não podem ser generalizados para toda a Região. Ainda assim, sugerem a necessidade para a implementação de formação na área da vinculação e a adoção de novas abordagens educativas (práticas educativas relacionais) a fim de tornar as instituições educativas, espaços seguros e securizantes para todos os alunos. Parece-nos importante que este estudo seja ampliado a mais escolas no continente e regiões autónomas, eventualmente, numa vertente quantitativa, através de questionários com as categorias do presente estudo, no sentido de ter uma maior abrangência e permitir uma análise mais generalizada dos resultados e, melhorar a compreensão do fenómeno investigado, dado que, os questionários viabilizam o alcance de um maior número de participantes num curto espaço de tempo, podendo assim, obter uma compreensão mais ampla das realidades escolares.

Também, estudos longitudinais podem vir a ser desenvolvidos para compreender o impacto que a formação na área da vinculação pode ter nas práticas educativas adotadas e na redução das dificuldades destes profissionais na gestão de alunos com comportamentos desafiantes. Neste sentido, seria um caminho promissor dar continuidade ao projeto focado na formação dos agentes educativos sobre práticas educativas baseadas na vinculação desenvolvido pela DRE e aconselhar o seu desenvolvimento a todas as escolas.

10. Referências Bibliográficas

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2018). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22–40. <https://doi.org/10.1111/bjep.12213>
- Ainsworth, M. D. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 792–812.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (pp. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 706–716.
- Ainsworth, M., Blehar, M., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associ.
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101200.
- Barreira, S. D. S. D. (2024). *As relações entre as representações de vinculação e o desenvolvimento da empatia em crianças em idade pré-escolar* (Doctoral dissertation).
- Beckh, K., & Becker-Stoll, F. (2016). Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science*, 10(3–4), 103–110. <https://doi.org/10.3233/DEV-16197>
- Benavente, R. (2010). *Factores de mudança nas representações da vinculação em crianças de famílias de alto-risco*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2379>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.

Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving students' lives*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.

Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2023). Práticas educativas de professores, comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico: comparações de grupos. *Psico*, 54(1), e38861-e38861.

Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. (2018). Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 80-97. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300007&lng=pt&tlng=pt

Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A. & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469.

Bombèr, L. M. (2007). *Inside I'm hurting: practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. London: Worth Publishing.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. Basic Books.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.)*. New York: Basic Books. (Original work published 1969)

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Breia, G., Henriques, I. M., Ribeiro, J. P., Tavares, L., Mendes, S., & Barrento, T. (2024). Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar.

Campos, D.M. de S. (2014). *Psicologia da aprendizagem* (41ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição). *Universidade Aberta*, 15, 16.

Carroll, C., & Hurry, J. (2018). Supporting pupils in school with social, emotional and mental health needs: a scoping review of the literature. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 310-325.

Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. R. Cassidy P (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3–22). The Guilford Press.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2019). An intervention to help teachers establish a prosocial peer climate in physical education. *Learning and Instruction*, 64, 101223. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101223>

Clarke, V. (2017). *Thematic analysis: What is it, when is it useful, & what does "best practice" look like?*

Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S., & Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2017.1298562>

Costa, B. C. G., & Fleith, D. de S. (2019). Prediction of Academic Achievement by Cognitive and Socio-emotional Variables: A Systematic Review of Literature. *Trends in Psychology*, 27(4), 977–991. <https://doi.org/10.9788/tp2019.4-11>

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.

Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. London: Norton and Co.

Cruz, M. (2011). *Relação de Vinculação, Práticas Educativas e Ajustamento Emocional da Diáde de Pais - Filhos* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

da Fonseca, V. (2022). FAMÍLIA E ESCOLA, PARCERIA INDISPENSÁVEL NA APRENDIZAGEM. *Revista Científica FESA*, 1(12), 37-49.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Delaney, M. (2009). How teachers can use a knowledge of attachment theory to work with difficult-to-reach teenagers. *Teenagers and Attachment: Helping Adolescents Engage with Life and Learning*, 63-96.

DfE. (2016a). *A framework of core content for initial teacher training (ITT)*. London: DfE

DfE. (2016b). *Behaviour and discipline in schools: Advice for headteachers and school staff*. London: DfE

DfE. (2016c). *Education System in the UK*. London: DfE

Direção Regional de Educação. (2021). Convivialidade, Ética e Mediação Escolar. Governo Regional da Madeira. <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Areas/Projetos/Convivialidade-Ética-e-Mediação-Escolar/ctl/Read/mid/12805/InformacaoId/113781/UnidadeOrganicaId/32>

Division for Early Childhood. (2017). Position statement on challenging behavior and young children. *Zero to Three*, 38(2), 33-42.

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40(12), 1649-1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>

Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215–228. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.

Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação da concepção à realização*. (3a ed.). Lusociência

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London: Worth Pub.

Geddes, H. (2017). Attachment, Behaviour and Learning. In D. C. P. Cooper (Ed.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice* (pp. 37-48). London: Jessica Kingsley Publishers.

Golding, K. S., Fain, J., Frost, A., Mills, C., Worrall, H., Roberts, N., Durrant E., Templeton, S. (2013). *Observing children with attachment difficulties in school: a tool for identifying and supporting emotional and social difficulties in children aged 5-11*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). Manual de investigação qualitativa. *Lisboa: Pactor*.

Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 31-41.

Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: educational psychologists' views on effective practice. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 353-371.

Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98–103.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systému podpory začínajících učitelů*. <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

Karasova, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8: 1–14. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1156530>

Karasova, J., & Nehyba, J. (2025). Novice teachers' classroom behaviour management: Situations, responses and impact on student behaviour. *British Educational Research Journal*.

Kelly, P., Lizze, W., & Sara G. (2020). An Attachment aware schools programme: a safe space, anurturing learning community. *Pastoral Care in Education*, 335-354.

Kennedy, B. L. (2008). Educating pupils with insecure attachment histories: Toward an interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211–230.

Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247–259.

Lamas, K. C. A., Freitas, E. R., & Barbosa, A. J. G. (2013). Bullying e relação professor-aluno: Percepções de estudantes do Ensino Fundamental. *Psico*, 44(2), 263-272.

Larrivee, B. (2008). *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice* (3rd ed.). Pearson.

Lewis, T. J., Jorgenson, C., Simpson, J. J., & Guffey, T. (2020). Effective practices for teaching social skills. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1011>

Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in High School students. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 20-32. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>

Lopes, K. B. (2018). Psicologia da aprendizagem.

Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31).

Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.

Maguire-Fong, M. J. (2015). Teaching and learning with infants and toddlers: Where meaning making begins. New York, NY: Teachers College Press.

Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e comportamentos problema de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16, 140–160. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000100009&lng=pt&tlng=pt

Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e2816. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2816>

Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-82). Campinas, SP: Alínea.

- Marrone, M. (2022). A Teoria da Vinculação e alguns aspectos da sua Aplicação Clínica. *Revista PsiRelacional: Perspetivas Relacionais em Psicanálise*, 3, 203-214.
- McLaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 91–103.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Miller, A., Ferguson, E., & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 85–96. <https://doi.org/10.1348/000709900157985>
- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Morgan, D. L. (1998). *Planning focus group*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297–304.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on pupils' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104–113.
- Nagro, S. A., Fraser, D. W., & Hooks, S. D. (2018). Lesson planning with engagement in mind: Proactive class- room management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic*, 54(3): 131–140. <https://doi.org/10.1177/1053451218767905>

Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 167-180.

Newland, L. A., DeCino, D. A., Mourlam, D. J., & Strouse, G. A. (2019). School climate, emotions, and relationships: Children's experiences of well-being in the Midwestern U.S. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 67–83.

Nezworski, (1998) T.: 1: Clinical Implications of Attachment, in *Clinical Implications of Attachment*, ed. Jay Belsky and Teresa Nezworski (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates), 5-8.

NICE, N. I. f. C. E. (2015). *Children's attachment: attachment in children and young people who are adopted from care, in care or at high risk of going into care*. Retrieved from London:

OECD. (2019). *A teachers' guide to TALIS 2018 (Volume I)*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-I_ENG.pdf

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>

Ozturk, L. (2019). *Exploring the relevance of an Attachment Theory perspective for effective behaviour management in primary school classrooms: Perceptions and practices of primary school teachers in Turkey and educators in England* (Doctoral dissertation, University of York).

PAIN, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Paramita, P., Anderson, A., & Sharma, U. (2020). Effective teacher professional learning on classroom behaviour management: A review of literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 61–81. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.5>

Parker, R., Rose, J., & Gilbert, L. (2016). Attachment Aware Schools: an alternative to behaviourism in supporting children's behaviour? In H. E. Lees & N. Noddings (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 463-483). London: Palgrave Macmillan.

Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys: Comportamento anti-social*. Santo André, SP: ESETEC.

Penrose, R. (2009). *Teacher-student relationship* [Dissertação de Mestrado não-publicada]. California State University, Sacramento.

Pereira, D., Castro, R., & Carvalho, S. (2019). As implicações da vinculação no processo educativo: revisão sistemática da literatura. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 22(2, Jul-Dez), 310-327.

PILLETI, N., & ROSSATO, S. M. (2011). Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo. *São Paulo: Contexto*.

Piovesan, J., Ottonelli, J. C., Bordin, J. B., & Piovesan, L. (2018). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Porter, L. (2014). *A comprehensive guide to classroom management: Facilitating engagement and learning in schools*. Routledge.

Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the pupil-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626–635.

Roache, J., & Lewis, R. R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55, 132–146. <https://doi.org/10.1177/000494411105500204>

Roffey, S. (2010). Content and context for learning relationships: A cohesive framework for individual and whole school development. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 156–167.

- Roksa, J., Trolian, T. L., Blaich, C., & Wise, K. (2017). Facilitating academic performance in college: understanding the role of clear and organized instruction. *Higher Education*, 74(2), 283-300. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0048-2>
- Rose, J., & Gilbert, L. (2017). Attachment Aware Schools. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (pp. 65-82). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rose, J., McGuire-Snieckus, R., Gilbert, L., & McInnes, K. (2019). Attachment aware schools: The impact of a targeted and collaborative intervention. *Pastoral Care in Education*, 37(2), 162-184.
- Savi Çakar, F., & Karataş, Z. (2017). Adolescents' Self-Esteem, school anger and life satisfaction as predictors of their school attachment. *Eğitim Ve Bilim*, 42(189), 121-136. <https://doi.org/10.15390/eb.2017.6573>
- Shank, M. K. (2023). Novice teachers' training and support needs in evidence-based classroom management. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(4), 197–208. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2023.2195361>
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de educação*, (26), 175-189.
- Siqueira, D. C. T. (2003). Relação professor-aluno: Uma revisão crítica. *Revista Integração: Ensino Pesquisa Extensão*, 9(33), 97-101.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder.
- Sklad, M., Diekstra, R. F. W., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2o ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.

Solomon, J., & George, C. (1999). The development of attachment in separated and divorced families. Effects of overnight visitation, parent and couple variables. *Attachment & Human Development*, 1(1), 2–33.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Swanson, H. (2011). *Attachment security: The role of infant, maternal, and contextual factors*. Washington State University.

Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 75-86.

Tanase, M. F. (2023). First-year urban secondary teachers' responses to problematic behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(4), 1–12. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2023.2177981>

Tereno, S., & Matos, I. (2017). Contributos da teoria da vinculação para a prática clínica desenvolvimental. *Análise Psicológica*, 35(4), 409-423.

Tomlinson, S. (2017). *A Sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Abingdon: Routledge.

Veríssimo, M., Silva, F., Santos, A.-J., & Guédeney, N. (2021). Les modèles internes opérants dans la théorie de l'attachement: le niveau des représentations. In *L'attachement: Approche Théorique* (pp. 57–68). Elsevier.

Wang, M., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>

Williams, L. C. A., & Stelko-Pereira, A. C. (Orgs.). (2013a). *Violência Nota Zero: Como aprimorar as relações na escola*. EDUFSCar.

Youell, B. (2006). *The learning relationship: Psychoanalytic thinking in education*. London: Routledge.

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

Zsolnai, A., & Szabó, L. (2020). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 312–328. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1827284>

Zsolnai, A., & Szabó, L. (2021). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 312-328.

11. Anexos

Anexo 1- Codebook

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
1. Conceito de Vinculação	Referências nas quais os participantes definem o que entendem por vinculação.	4	27	PA2-FG2 “ <i>eu acho que a vinculação é uma relação emocional entre duas pessoas</i> ”.
Caraterísticas da Relação de Vinculação	Referências relacionadas com elementos caracterizadores das relações de vinculação.	4	16	S-FG3 “ <i>é assim, para mim, vinculação por assim dizer é uma relação duradoura, emocional, estável e duradoura, entre uma pessoa e outra</i> ”.
Duração	Referências relacionadas com a duração de uma relação de vinculação.	3	4	M-FG3 “ <i>a vinculação é uma relação emocional profunda e duradoura</i> ”.
Elementos	Referências que identificam os elementos que participam na relação da vinculação.	4	14	PB1-FG1 “ <i>a vinculação é uma relação entre pelo menos duas pessoas</i> ”.
Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Elementos da Família	Referências nas quais os participantes referem que os elementos da relação de vinculação são os familiares.	4	3	S-FG3 “ <i>no caso da família entre o aluno e os seus cuidadores, que podem ser os pais</i> ”.

Elementos que não são da Família	Referências nas quais os participantes referem que os elementos relação de vinculação são outros elementos que não a família.	4	8	I-FG3 “ <i>é a relação da criança com os seus colegas, com os professores, com os auxiliares</i> ”.
Inespecífico	Referências nas quais os participantes não referem entre quem é a relação de vinculação.	4	8	DA4-FG4 “ <i>vinculação, no meu entender é estar ligado a alguma coisa</i> ”.

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Qualidade da Vinculação	Referências nas quais os participantes se referem à qualidade da vinculação.	3	3	PS1-FG1: “ <i>a qualidade do vínculo vai depois ter consequências na forma como estabelecemos relação com toda a gente na nossa vida pessoal, na nossa vida profissional, no nosso mundo</i> ”.
Implicações da Vinculação	Referências nas quais os participantes se referem a implicações da vinculação.	4	13	PB1-FG1 “ <i>essa relação influencia o tipo de comportamento, tipo de prestação e o desempenho a nível escolar</i> ”.
Comportamento da Criança	Referências nas quais os participantes remetem para a importância da vinculação no comportamento da criança.	1	2	PS1-FG1 “ <i>o tipo de vínculo, vai ter reflexos no comportamento da criança, porque, determinado vínculo, determina determinado comportamento</i> ”.
Desempenho da Criança	Referências nas quais os participantes remetem para a importância da vinculação no desempenho escolar da criança.	1	3	PB1-FG1 “ <i>a vinculação influencia bastante a parte do desempenho, na minha opinião</i> ”.

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Relações	Referências nas quais os participantes remetem para as relações de vinculação estabelecidas.	3		PF4-FG4 “ <i>para mim, vinculação é uma relação é ter e demonstrar afeto às crianças</i> ”.
Sucesso Acadêmico	Referências nas quais os participantes remetem para a importância da vinculação no sucesso acadêmico.	1	2	DA1-FG1 “ <i>dependendo da relação entre professor e aluno pode haver sucesso acadêmico ou não</i> ”.
2. Conceito de Aprendizagem	Referências nas quais os participantes definem o que entendem por aprendizagem.	4	28	PS4-FG4 “ <i>a aprendizagem é um processo pelo qual se adquire conhecimentos, capacidades e competências</i> ”.

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Duração	Referências nas quais os participantes mencionam a duração do processo de aprendizagem.	4	9	PS1-FG1 “ <i>a aprendizagem é contínua</i> ”.
Fatores que Influenciam a Aprendizagem	Referências que remetem para os fatores que influenciam a aprendizagem.	2	6	S-FG3 “ <i>muitas vezes essa aprendizagem subentende aquilo que nós chamamos de capacidade de adaptação que não é mais do que a nossa capacidade de inteligência, quanto mais inteligente uma pessoa for, maior flexibilidade e maior capacidade de adaptação às adversidades e às exigências do dia a dia</i> ”.

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Meio de Aprendizagem	Referências relacionadas com os meios através dos quais se aprende.	3	5	M-FG3 <i>“para mim a aprendizagem é um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes possibilitada através das experiências(...) eu aprendo muito com os meus alunos, todos os anos e com os meus colegas, auxiliares, com todos”</i> .
Estímulos e Experiências	Referências que remetem que a aprendizagem acontece mediante estímulos e experiências.	2	3	DA4-FG4 <i>“para mim são atitudes, valores adquirir conhecimentos que vão sendo adquiridos, através dos estímulos, da família, das experiências”</i> .
Objeto de Aprendizagem	Referências que remetem para o que é aprendido.	3	9	N-FG3 <i>“aquisição de saberes, valores, atitudes”</i> .
Processo	Referências nas quais os participantes referem aprendizagem como processo.	4	12	S-FG3 <i>“a aprendizagem, para mim, é um processo”</i> .

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
3. Qualidade da Relação com os Alunos	Referências nas quais os participantes mencionam que importância atribuem à qualidade da relação com os alunos no contexto escolar.	4	19	PS4-FG4 <i>“acho que é o mais importante que há, porque, os alunos tendem a aprender mais com quem se relacionam”</i> .
Elementos	Referências nas quais os participantes consideram que os elementos desempenham um papel fulcral na qualidade da relação com os alunos.	4	8	DA2-FG2 <i>“a qualidade da relação com os alunos, seja de quem for, dos funcionários, dos professores é de extrema importância”</i> .
Importância da Qualidade da Relação	Referências nas quais os participantes consideram que a relação com os alunos é importante.	4	18	PB4-FG4 <i>“acho que é importante haver uma boa relação entre professor e aluno”</i> .

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
4. Relação entre Vinculação e Aprendizagem	Referências nas quais se considera a percepção que os sujeitos têm acerca da relação entre a vinculação e a aprendizagem.	4	23	M-FG3 <i>“a relação entre a vinculação e a aprendizagem é um dos principais fatores de maior impacto com o rendimento acadêmico dos alunos, sem uma é provável que haja pouco sucesso”.</i>
Desempenho Acadêmico	Referências nas quais os participantes percebem a relação entre vinculação e aprendizagem fundamental para o desempenho acadêmico.	4	19	PB2-FG2 <i>“uma criança bem vinculada, neste caso com o professor, irá ter um melhor desempenho acadêmico, irá aprender melhor”.</i>

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Importância da Vinculação para a Aprendizagem	Referências que remetem para a importância da vinculação para o processo de aprendizagem.	4	11	PS1-FG1 <i>“a vinculação é imprescindível para o processo de aprendizagem”.</i>
Qualidade da Vinculação para a Aprendizagem	Referências que remetem para a qualidade da vinculação para o processo de aprendizagem.	4	15	PS2-FG2 <i>“uma boa vinculação facilita uma melhor aprendizagem”.</i>
5. Gestão de Comportamentos Desafiante	Referências que remetem para a forma como as escolas lidam/gerem os comportamentos desafiante.	4	62	PF2-FG2 <i>“nunca desistimos dos alunos, por mais desafiante que sejam. Naturalmente que vamos lidar com este tipo de alunos de uma forma diferente dos demais”.</i>
Desafios da Escola	Referências nas quais os participantes mencionam os desafios que a sua escola enfrenta para lidar com os comportamentos desafiante.	1	3	N-FG3 <i>“a escola, procura trabalhar os comportamentos desafiante transformando-os em comportamentos normais, é esse o grande desafio da escola”.</i>

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Estratégias para lidar com Comportamentos Desafiantes	Referências que remetem para as estratégias adotadas pelos participantes para lidarem com os comportamentos desafiantes.	4	35	S-FG3 <i>“muitas vezes utilizamos a punição como forma de os chamar à razão”</i> .
Estratégias Comportamentais	Referências que remetem para o uso de estratégias comportamentais pelos participantes para lidarem com os comportamentos desafiantes.	4	13	I-FG3 <i>“às vezes é preciso colocar os alunos de castigo, por exemplo, dar menos tempo de intervalo”</i> .
Estratégias Relacionais	Referências que remetem para o uso de estratégias relacionais pelos participantes para lidarem com os comportamentos desafiantes.	2	4	PS1-FG1 <i>“os alunos desafiantes exigem outro tipo de trato do que um aluno que não é desafiante, como por exemplo, é preciso ser mais paciente, arranjar formas de os motivar, mudar a nossa linguagem, o nosso comportamento, etc”</i> .

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Respostas Institucionais	Referências que remetem para a adoção de respostas institucionais (ex: apoio do psicólogo e dos docentes especializados) para lidar com alunos com comportamentos desafiantes.	3	8	DA1-FG1 <i>“temos o serviço de psicologia, as professoras especializadas”</i> .
Formação	Referências que remetem para a necessidade e importância dos participantes obterem formação como auxílio para lidarem com alunos com comportamentos desafiantes.	4	10	PA4-FG4 <i>“é assim, eu acho que deveria haver mais formação para as pessoas saberem de que forma agir. Cada vez mais os comportamentos desafiantes estão a aumentar”</i> .

Intervenção Individualizada	Referências que remetem para a necessidade de uma intervenção individualizada.	3	4	PB4-FG4 <i>“estes alunos, exigem outras estratégias e medidas mais severas, por exemplo a suspensão, exigem muitas vezes a intervenção individualizada (acompanhamento psicológico), cada aluno é único”.</i>
-----------------------------	--	---	---	---

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
6 e 7. Qualidade do Ambiente Escolar	Referências nas quais os participantes destacam a qualidade do ambiente escolar onde trabalham.	4	20	PF1-FG1 <i>“acho que a escola tem um bom clima, sinto-me muito bem acolhida, os professores tratam-me bem e os restantes colegas, se precisar de ajuda estão sempre disponíveis. Sinto que há uma boa equipa e que estamos todos a trabalhar para o mesmo fim”.</i>
8. Práticas Educativas Adotadas	Referências nas quais os participantes mencionam as práticas educativas adotadas na sua escola.	4	22	PB1-FG1 <i>“as práticas educativas, tem sido melhoradas ao longo do tempo, temos feito ajustes, inclusive, para o próximo ano já temos várias linhas que temos de melhorar/alterar/rever, porque, na prática depois percebemos que há ali algumas coisas que podemos melhorar. Tentamos, sempre que possível, adotar práticas educativas inclusivas, porque elas devem servir todos os alunos, tal como está na lei, contudo, para alunos desafiantes, às vezes, usamos práticas punitivas (castigos, desprezo, etc), no fundo, as práticas educativas são ajustadas a cada aluno, gerimos conforme o tipo de aluno”.</i>
Formação	Referências que remetem para a importância da formação na área da vinculação e aprendizagem a fim de simplificar as práticas educativas dos participantes.	1	1	DA1-FG1 <i>“atualmente, estou a fazer formação nessa área e, por isso tenho em conta esses aspetos, antes pensava de uma forma muito vaga, neste momento, estou mais focado nisso e consigo perceber melhor certos comportamentos e entendo que a maneira de atuar tem de ser também diferente”.</i>

Nome	Descrição	Arquivos	Referências	Verbalizações
Práticas Educativas baseadas na Relação entre vinculação e Aprendizagem	Referências nas quais os participantes mencionam que as práticas educativas da sua escola têm em conta a relação entre vinculação e aprendizagem.	4	14	PS4-FG4 “do meu ponto de vista, a escola, tem em conta a relação entre vinculação e aprendizagem, pois, isso é fulcral para que haja sucesso académico e, na falta de uma delas a outra ficará comprometida. Nós tentamos, através de estratégias e de práticas educativas positivas (elogiar, reforço positivo) ajudar os alunos para que estes alcancem o sucesso académico, porém, nem sempre é possível aplicar as mesmas estratégias para todos, principalmente, para os mais desafiantes, às vezes, usamos as punições e castigos”.
Qualidade da Relação Professor-Aluno	Referências nas quais os participantes enfatizam a importância da qualidade da relação pedagógica (professor-aluno).	3	3	DA1-FG1 “a escola tem vindo a ter em conta a relação vinculação e aprendizagem, pois, já se percebeu que se não existir uma relação de qualidade entre o docente e o aluno não há aprendizagem”.
9. Importância da Formação acerca da Relação entre Vinculação e Aprendizagem	Referências nas quais os participantes evidenciam a importância da obtenção de formação acerca da relação entre a vinculação e a aprendizagem.	4	21	PS2-FG2 “acho que é importante, pois, é útil e faz sentido para a nossa realidade escolar. É bom a escola apostar nestas formações e noutras igualmente importantes, mas, reconheço que há pessoas autodidatas e quando precisam de formação vão procurar e isso é bom”.

Anexo 2 – Pedido de Autorização às Escolas



Pedido de Autorização

Exmo. Senhor(a),

Presidente do Conselho Diretivo

Eu, Ana Elisabete Freitas Castro, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, e sob orientação da Professora Dr.^a Dora Isabel Fialho Pereira, estou a desenvolver um estudo, subordinado ao tema “o impacto das práticas educativas baseadas na vinculação na inclusão de alunos com comportamento desafiante”. O estudo mereceu o parecer favorável, por parte do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira.

O principal objetivo é conhecer o conceito de vinculação adotado pelas escolas, bem como, a forma como as suas práticas educativas são influenciadas por esse conceito e como influenciam a inclusão de alunos com comportamentos desafiantes. Será passado aos participantes, voluntários, um questionário sociodemográfico e mediante a autorização dos entrevistados, serão recolhidas as gravações áudio das entrevistas dos grupos focais que serão posteriormente transcritas.

O instrumento de preenchimento individual utilizado será o questionário sociodemográfico. O outro instrumento será a entrevista (guião) que será feita em grupo **com cinco elementos da escola** (o diretor da escola; dois professores da pré-escolar e primeiro ciclo – preferencialmente, ou então, dois professores do 1º ciclo; um psicólogo e um funcionário).

Antes de ser iniciado o estudo, todos os participantes deverão assinar um consentimento informado, onde lhes são explicitados os seus direitos e garantias.

Todos os dados facultados pelos entrevistados serão confidenciais e anónimos, não sendo, em momento algum revelados.

A gravação em áudio da entrevista será armazenada num dispositivo protegido por palavra-passe e acedida apenas pela equipa de investigação, e será destruída no final deste trabalho.

Para levar a cabo a referida investigação, solicito a V.exa. que se digne a autorizar a recolha de dados na escola que preside. A participação dos membros da escola será voluntária e anónima, e o tempo despendido não excederá 1h30 minutos. Serão previamente explicados os objetivos do estudo aos participantes, podendo estes desistir da sua colaboração em qualquer momento.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e a nossa total disponibilidade para qualquer informação considerada útil.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos

Ana Elisabete Freitas Castro

Contactos:

Telemóvel: 924065293

E-mail: 2013918@student.uma.pt

Funchal, ____ de _____ de 2023

Escola: _____

Presidente do Conselho Diretivo da Escola

Anexo 3 – Consentimento Informado

Declaração de Consentimento informado do titular dos dados

(Artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de Abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto).

Identificação do Investigador: Ana Elisabete Freitas Castro (Estudante de 2º Ciclo de Psicologia na Universidade da Madeira) (Orientadora: Prof. Dr.ª. Dora Isabel Fialho Pereira).

Título do estudo: “O impacto das práticas educativas baseadas na vinculação na inclusão de alunos com comportamento desafiante”.

Enquadramento: Unidade Curricular Investigação e Dissertação de Mestrado (Psicologia da Educação).

Explicação do estudo: O principal objetivo é conhecer o conceito de vinculação adotado pelas escolas, bem como, a forma como as suas práticas educativas são influenciadas por esse conceito e como influenciam a inclusão de alunos com comportamentos desafiantes.

As informações serão recolhidas através de grupos de discussão orientados por um guião de questões, disponibilizado previamente a cada participante. Importa referir que o grupo de discussão decorrerá em cada escola participante, com intervenientes apenas desse estabelecimento de ensino, e terá no máximo a duração de 1h e 30 minutos sendo dinamizado pela investigadora. Este procedimento será gravado para possibilitar a sua total transcrição, garantindo a máxima validade e fiabilidade dos dados recolhidos.

A segurança e a proteção de dados recolhidos é assegurada através do armazenamento da entrevista num equipamento protegido com palavra-passe e acedido apenas pelos membros da equipa de investigação, identificados previamente, sendo que no final serão todos destruídos. Os dados sociodemográficos destinam-se à caracterização da amostra e à fundamentação e interpretação dos resultados.

Condições e financiamento: A disponibilização para a participação decorre da divulgação feita nas escolas pela investigadora e será totalmente voluntária. A mesma, pode ser interrompida a qualquer momento, por vontade do participante, sem qualquer tipo de consequência.

Existe o direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos, bem como, o direito de retirar o consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado.

Aos participantes é-lhes dado ainda o direito de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <http://www.cnpd.pt>).

Os dados recolhidos destinam-se a fins de investigação científica, sendo que, o presente estudo não lhes acarretará qualquer risco ou despesa, e todos os participantes terão acesso aos resultados do estudo.

Este estudo, mereceu o parecer favorável à sua realização, por parte do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira.

Anonimato e confidencialidade: A confidencialidade dos dados é garantida através do armazenamento em material protegido, como referido anteriormente, sendo que a identificação dos participantes nunca será revelada em caso algum, nem serão armazenados quaisquer dados que permitam a sua identificação.

A investigadora está disponível para esclarecer qualquer dúvida acerca do presente estudo, através do contacto: 924065293 ou e-mail: 2013918@student.uma.pt

Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento:

Declaração de Consentimento do Participante

Eu, _____
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 consequência. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Assinatura legível e manuscrita:

Data: ___ / ___ / _____

Anexo 4 – Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

O atual trabalho de investigação, intitulado “O impacto das práticas educativas baseadas na vinculação na inclusão de alunos com comportamento desafiante”, insere-se num estudo, que decorre no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação e tem como principal objetivo, conhecer o conceito de vinculação adotado pelas escolas, bem como, a forma como as suas práticas são influenciadas por esse conceito.

Pretendemos contribuir para esta área que ainda não é estudada, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação voluntária de alguns elementos da escola, e por isso a sua colaboração é fundamental.

O resultado da investigação, orientada pela Professora Doutora Dora Isabel Fialho Pereira, será apresentado na minha defesa da tese, na Universidade da Madeira em 2023. E ainda poderá vir a ser publicado como artigo científico.

Ciclos que a escola leciona: _____

Tipo de escola: Rural Urbana

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Nacionalidade portuguesa: Sim Não

Natural da Região Autónoma da Madeira: Sim Não

Local de residência: Rural Urbana

Habilitações literárias (último ano de ensino concluído)

Área de formação: _____

Há quanto tempo trabalha na escola?

Sente-se satisfeito com o seu trabalho? Pontue de 1 a 7, sendo que:

1 é muito insatisfeito(a)

2 um pouco insatisfeito(a)

3 insatisfeito(a)

4 neutro(a)

5 um pouco satisfeito(a)

6 satisfeito(a)

7 muito satisfeito(a)

Alguma vez recebeu alguma formação acerca de vinculação e a sua relação com a aprendizagem?

Sim Não

(Em caso afirmativo, refira o conteúdo que foi para si mais pertinente).

Anexo 5 – Guião da Entrevista de *Focus Group*

Guião da Entrevista *Focus Group*

- O que é que entende por vinculação?
- O que é que entende por aprendizagem?
- Que importância atribui à qualidade da relação com os alunos no contexto escolar?
- Como é que percebe a relação entre a vinculação e a aprendizagem?
- Na sua opinião, como é que a escola lida com os comportamentos desafiantes dos seus alunos. Parece-lhe que a forma de lidar com alunos com ou sem comportamentos desafiantes é diferente? Em quê?
- Considera que na sua escola é dado algum tipo de apoio aos professores e funcionários que lidam com alunos que têm comportamentos desafiantes? Se sim, qual?
- Como caracteriza o ambiente na escola, no que diz respeito ao bem-estar, dos docentes e não docentes?
- Considera que as práticas educativas adotadas pela escola têm em conta a relação vinculação-aprendizagem? Justifique e dê exemplos.
- No âmbito do seu exercício da sua função na escola, qual a importância que atribui à obtenção de formação acerca da importância da vinculação para a aprendizagem? Justifique.