

DM

**Impacto da Metodologia Thinkspace nas
Práticas Educativas em Contextos Não Formais**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jéssica Sofia Teixeira de Jesus

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2021

Agradecimentos

Esta etapa não poderia ser realizada sem o apoio incondicional de certas pessoas, como tal, após a conclusão da mesma, não poderia deixar de os agradecer.

Agradeço à professora Dora Pereira, pelas palavras de força, orientação, paciência, confiança depositada, conhecimento partilhado, toda a ajuda e suporte na execução desta dissertação.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais e irmãos por todo o apoio concedido a todos os níveis, são uma peça fundamental ao longo de toda a minha vida, obrigada por sempre estarem presentes e nunca me faltarem com nada. Agradeço individualmente à minha irmã Ana Beatriz Jesus, por todo o suporte e auxílio concedido em todos os momentos, principalmente os de aflição, devo-te imenso.

Agradeço ao André, por todo o apoio até então concedido, ao longo destes 9 anos temos caminhado lado a lado de mão dadas, tens sido uma peça crucial ao longo de todo o meu desenvolvimento desde então, cresci imenso contigo. Obrigada por todas as palavras, ajuda concedida e acima de tudo por nunca me deixares desamparada.

Agradeço à Catarina, Luísa e Diana, “amigas” sem vocês este percurso seria muito mais difícil, devo-vos imenso, agradeço-vos por estarem ao meu lado em todas as horas difíceis, por ouvirem-me, pelas palavras de motivação, por sempre acreditarem que era capaz.

Agradeço a todas as participantes deste estudo, por terem aceitado embarcar no estudo, por toda a partilha, simpatia e entreatajuda. Agradeço especialmente a minha Orientadora de local de Estágio, Ana Licínia Gonçalves que me auxiliou em todas as minhas passadas, cresci ao longo destes 10 meses, penso que não tem noção do quão foi importante neste meu percurso.

Agradeço a todos os meus colegas de licenciatura, especialmente de mestrado, estou grata por ter conhecido pessoas espetaculares e que me ajudassem verdadeiramente.

Por fim, agradeço a Deus, pelo auxílio em todos os momentos.

A todos,

o meu mais sincero e profundo agradecimento!

Resumo

A metodologia Thinkspace tem como finalidade o desenvolvimento de um espaço de reflexão crítica e compreensão entre profissionais com competências educacionais com o principal intuito de fornecer às crianças/jovens um ambiente educacional securizante, tendo na sua base a teoria da vinculação. A presente investigação procura avaliar esta metodologia e o seu impacto nas práticas educativas em contexto não formal, junto de profissionais que atuam com crianças/jovens que ostentam comportamentos desafiantes. A amostra foi constituída por 13 técnicas dos Centros Comunitários da Região Autónoma da Madeira. Recorreu-se à aplicação de um questionário sociodemográfico, da Escala de Vinculação de Adultos, da Escala de Relacionamento Aluno-Professor, do Inventário de Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional, do Inventário do Comportamento da Criança para Professores, do Questionário de Avaliação da Formação e foi desenvolvido um *Focus group* acerca da avaliação da metodologia. Os dados foram recolhidos via online e presencialmente. Os resultados obtidos demonstram que a metodologia *Thinkspace* esta associada a alteração de práticas educativas dos profissionais e a uma diminuição dos comportamentos percebidos como desafiantes, pelo que pode vir a ser uma ferramenta útil para auxiliar os profissionais que desenvolvem a sua prática em contextos educativos não formais.

Palavras-Chave: Thinkspace; Relação Pedagógica; Educação Não formal; Vinculação; Comportamentos Desafiantes;

Abstract

The Thinkspace methodology aims the development of a space for critical reflection and understanding among professionals with educational skills with the main purpose of providing children/young people a secure educational environment, based on attachment theory. The main objective is to evaluate this methodology and its impact on educational practices in a non-formal context, with professionals who work with children/young people who exhibit challenging behavior. The sample included 13 professionals from the Community Centers of the Autonomous Region of Madeira. As evaluation tools were used a sociodemographic questionnaire, the Adult Attachment Scale, the Student-Teacher Relationship Scale , the Self-Assessment Inventory of Containment and Emotional Support Skills, the Child Behavior Inventory for Teachers and a Training Assessment Questionnaire was developed a Focus Group on methodology assessment and. All data were collected online and in person. The results obtained demonstrate that the Thinkspace methodology is associated with changes in educational practices of professionals and a decrease in behavior perceived as challenging, so it may become a useful tool to help professionals who develop their practice in non-formal educational contexts.

Keywords: Thinkspace; Pedagogical Relation; Non-formal education; Attachment; Challenging Behaviors;

Índice

Introdução	1
Parte I- Enquadramento Teórico	3
1. Teoria da Vinculação	3
1.1. Tipologias de Modelos Internos Dinâmicos da Vinculação.....	4
1.2. Tipos de vinculação.....	5
1.3. Implicações da qualidade da vinculação no desenvolvimento.....	7
1.3.1. <i>Comportamentos Desafiantes</i>	8
1.4. Vinculação no Adulto.....	9
2. Vinculação no Contexto Educativo	10
2.1. Vinculação e os Educadores.....	10
2.2. Relação entre a qualidade dos MIDV e a Aprendizagem	11
3. Desenvolvimento de Competências dos Docentes na Relação de Alunos com Dificuldades de Vinculação.....	14
4. Instituições Educativas Não Formais.....	15
5. <i>Thinkspace</i>	16
6. Metodologia	18
6.1. Questão de Investigação e Objetivos	18
6.2. <i>Design</i> de Investigação.....	19
6.3. Caracterização da Amostra	20
6.4. Instrumentos	24
6.4.1. <i>Questionário Sociodemográfico</i>	24

6.4.2 Inventário do Comportamento da Criança para Professores (TRF)	26
6.4.3. Escala de Vinculação no Adulto (EVA).....	24
6.4.4. Escala de Relacionamento Aluno- Professor- Versão Reduzida (ERAP)	27
6.4.5. Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional.....	28
6.4.6. Guião do Focus Group	28
6.4.7. Questionário de aplicação da metodologia Thinkspace	29
6.5. Procedimentos	29
6.6. Procedimentos de Análise de Dados	31
6.6.1. Análise dos Dados Qualitativos	31
6.6.2. Análise dos Dados Quantitativos	32
7.Resultados	32
7.1. Avaliação da Metodologia	32
7.2. Questionário de Avaliação da Formação	39
I. “Metodologia – Thinkspace”	39
II- Conteúdos lecionados e métodos.....	40
III- Dinamizadores	40
IV. Sugestões/Comentários	41
7.3. Impacto da Metodologia Thinkspace	41
Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP).....	41
Inventário do Comportamento da Criança para Professores (TRF)	43
Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional.....	44

8. Discussão	45
9. Conclusão.....	52
10. Referências Bibliográficas	55
11. Anexos	75

Abreviaturas

C.C. – Centros Comunitários

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

ENF – Educação não formal

ERAP- Escala de Relacionamento Aluno-Professor

EVA- Escala de Vinculação no Adulto

MIDV- Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação

P- Participantes

RAM – Região Autónoma da Madeira

TRF - Inventário do Comportamento da Criança para Professores

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caraterização da amostra	22
Tabela 2-Dimensões da EVA.....	23
Tabela 3- Protótipo de Vinculação	24
Tabela 4 - Avaliação da Metodologia Thinkspace	32
Tabela 5 - Referências distribuídas pela caraterização da amostra.....	38
Tabela 6 - Questões acerca da avaliação da metodologia Thinkspace	39
Tabela 7 - Sugestões/Comentários em relação a Formação.....	41
Tabela 8- Diferenças entre médias das dimensões da ERAP no 1º e no 2º momento de aplicação	42
Tabela 9 - Diferenças entre a 1ª e a 2ª aplicação do TRF	43
Tabela 10 - Diferenças entre a 1ª e a 2ª aplicação da Escala de Competências.....	44

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Avaliação dos conteúdos abordados e métodos pedagógicos	40
Gráfico 2- Avaliação sobre as Dinamizadoras.....	41

Índice de Anexos

Anexo 1- Questionário Sociodemográfico.....	75
Anexo 2 - Guião da Entrevista do Focus Group	77
Anexo 3 – Questionário de Avaliação das práticas	78
Anexo 4 - Pedido de Autorização de Aplicação da Metodologia Thinkspace	79
Anexo 5 - Consentimento Informado	79
Anexo 6 - Pontos abordados na formação Thinkspace	82
Anexo 7 - Casos Abordados na Formação.....	83

Introdução

As investigações realizadas acerca da vinculação aludem sobretudo à área da psicologia clínica, existindo uma carência no que concerne à psicologia da educação (Bergin & Bergin, 2009; Kennedy, 2008; Riley, 2009; Pereira et al., 2018).

Pianta (1992), pioneiro no que respeita às investigações sobre a vinculação e à relação estabelecida entre a criança e o professor, afirmou que existe uma relação entre a vinculação segura e o sucesso escolar, o que tem vindo a ser corroborado por trabalhos posteriores (Commodari, 2013; Geddes, 2006). Os modelos internos dinâmicos (MID) de vinculação influem no modo como as crianças estabelecem uma relação com os demais. Crianças que têm uma vinculação segura estão mais propensas a obter notas mais altas, maior capacidade de regulação emocional, de resolução de problemas, melhores competências sociais e níveis mais baixos de criminalidade na idade adulta (Bergin & Bergin, 2009), por seu lado, alunos com vinculação insegura e desorganizada ostentam mais frequentemente condutas pouco colaborativas, menos envolventes e pouco interesse pelas aulas e pelas relações interpessoais (Matthys & Lochman, 2017).

Os comportamentos de oposição influenciam a disposição, o empenho e o interesse do professor na relação pedagógica tornando mais exigente a sua operacionalização (Pavitola & Usca, 2016) e podendo colocar em evidência os seus próprios MID (Hughes, 2012). Porém, o facto de não existir apoio e formação suficiente aos professores, dificulta a relação entre o professor e aluno (Roffey, 2010; Murray-Harvey, 2010; McLaughlin & Clarke, 2010), podendo ser um dos fatores que contribui para a manutenção do problema dos comportamentos desafiantes e do seu impacto negativo na aprendizagem.

Nos contextos educativos não formais, ou seja, aqueles que ocorrem fora da esfera escolar como em instituições onde a aprendizagem ocorre consoante as necessidades de cada sujeito, num ambiente propício (Chagas, 1993) e de forma complementar ao sistema escolar, Pinto

(2005) diz que esta lacuna formativa é igualmente evidente, sendo que frequentemente estes profissionais não acedem a formação pedagógica.

O *Thinkspace* é uma metodologia inovadora que procura desenvolver um espaço de reflexão crítica e compreensão entre profissionais com competências educacionais na sua atuação junto de crianças/jovens com comportamento desafiante com o principal intuito de lhes fornecer um ambiente securizante no âmbito da aprendizagem, que pode ser especialmente determinante para crianças/jovens inseguros ambivalentes, inseguros evitantes e desorganizados.

Deste modo, o presente estudo propõe-se a avaliar a metodologia *Thinkspace* e o seu impacto na utilização de estratégias por parte dos profissionais de contextos não formais para lidar com alunos com comportamentos desafiantes, tendo por base o processo de vinculação.

A presente dissertação está dividida em duas partes. A primeira parte remete para o enquadramento teórico da problemática em estudo, compreendendo: a teoria da vinculação e as suas implicações desenvolvimentais. A relação entre vinculação e o contexto educativo, as competências dos educadores perante alunos com comportamentos desafiantes, instituições educativas não formais e o *Thinkspace*. A segunda parte reserva-se ao estudo empírico, nomeadamente, aspetos metodológicos, os resultados, a discussão e a conclusão.

Parte I- Enquadramento Teórico

1. Teoria da Vinculação

A vinculação, presente ao longo do desenvolvimento humano (Crittenden & Landni, 2011) foi abordada primeiramente por John Bowlby, que a descreveu como uma "conexão psicológica duradoura entre os seres humanos" (Bowlby, 1969), desenvolvida por via da interação entre o adulto e a criança, em que os estados fisiológicos e emocionais da criança constituem-se como o foco principal da relação estabelecida entre ambos.

O tipo de relação afetiva estabelecida entre a criança e o cuidador principal poderá ser influenciado pela disrupção desse vínculo estabelecido, enfatizando “as experiências precoces de separação, privação e perda no desenvolvimento psicossocial da criança” (Vieira, 2008). Neste sentido, as crianças necessitam de desenvolver vínculos seguros mediante relacionamentos consistentes e afetuosos com cuidadores que se afiguram sensíveis, adequados, previsíveis e responsivos (Bowlby, 1988; Trevarthen, 2011).

Bowlby (1962) reconhece a importância da vinculação para a espécie humana, postulando que os comportamentos a ela associados surgem em situações em que o indivíduo se sente ameaçado (p.ex.: separação ou distância) e têm como finalidade obter ou manter a proximidade desejada do cuidador principal (Holmes, 2014) de modo a sentir-se seguro (Carvalho et al., 2007). Posto isto, estes comportamentos estruturaram-se num “sistema comportamental de vinculação”, funcionando hierarquicamente consoante os cuidados prestados e a qualidade da relação estabelecida entre as figuras de referência e a criança (Guedeney, 2004b).

Compreendendo o seu meio como seguro, a criança está apta a atingir os seus objetivos; por sua vez, quando o ambiente é percebido como ameaçador terá mais dificuldade em alcançá-los. A forma como a criança irá reagir à situação poderá ser através da hiperativação

ou hipoativação do seu sistema de vinculação, em prol da redução da ansiedade sentida (Bowlby, 1988).

Quando ocorre uma hiperativação do sistema, o objetivo passa por obter segurança e proteção, contudo as estratégias primárias não são suficientes para atingir tal objetivo e por essa razão, adotam uma postura de aflição para obter consolo. Este comportamento inibe a exploração e o interesse pelo meio, a criança exhibe o desejo de permanecer próximo à figura de vinculação (Main & Solomon, 1988).

Por sua vez, na hipoativação existe uma inibição a nível da procura de proximidade caracterizada por um desconforto face à presença da figura de vínculo, o que faz com que a criança prefira manter-se distante e indiferente tanto a nível físico como emocional (Bartholomew, 1990).

Quando a criança não consegue retomar a sua sensação de segurança devido a cuidados inconsistentes por parte do cuidador, designa-se por desorganização (Main & Solomon, 1988), que decorre da incompatibilidade entre duas estratégias - quando ocorre uma interrupção na procura de proximidade ou quando existe uma ativação simultânea de comportamentos contraditórios de procura e fuga (Miljkovitch, 2004).

1.1. Tipologias de Modelos Internos Dinâmicos da Vinculação

Bowlby (1988) postula que os “modelos internos dinâmicos” (MID), começam a formar-se desde a conceção e são estruturados ao longo da infância. Os MID terão impacto nos vínculos estabelecidos pelo indivíduo e transformar-se-ão numa representação mental que estará presente durante a sua vida, ainda que possam modificar-se consoante as vivências que não reforcem as experiências anteriores e assim, adicionar novas conceções (Hazan & Shaver, 1994; Maia et al., 2014).

Esta representação mental é utilizada para ajudar a criança a avaliar, prever e escolher qual o comportamento a apresentar perante determinada situação, - através das memórias de

interações do cotidiano, das expectativas e experiências afetivas anteriores (Main et al., 1985).

Os primeiros anos de vida do indivíduo são estruturantes na formação dos MID, mais especificamente, a reciprocidade dos pais no que concerne a satisfação das necessidades da criança, a qualidade dos cuidados concedidos e das significações vividas (Maia et al., 2014).

1.2. Tipos de vinculação

Ainsworth e colaboradores (1978) identificaram 3 grupos de crianças, categorizadas pela sua organização comportamental: seguros, inseguros - evitantes e ambivalentes (Maia et al., 2014). No grupo inerente à vinculação segura incluem-se crianças cujo as mães sempre atenderam com regularidade, consistência e previsibilidade às suas necessidades por forma a reduzir o desconforto e proporcionar bem-estar (Ainsworth et al., 1978; Swanson, 2011; Benavente, 2010). Estas estabelecem uma relação de confiança com o seu principal cuidador, consigo mesmas e com os demais, desenvolvendo gradualmente a sua independência (Hamby & Grych, 2013). Assim, apresentam-se com interesse superior em explorar o seu meio devido ao ambiente seguro e protegido promovido pelo seu cuidador, acabam por envolver-se nas aprendizagens, são socialmente mais adaptadas e caracterizam-se pela procura ativa de proximidade e de interação com a figura vinculativa (Cassidy, 2001; Bowlby, 2008).

Relativamente ao padrão de vinculação inseguro-evitante, os autores observaram que estas crianças experienciaram situações de abandono e/ou rejeição por parte dos seus cuidadores, sobretudo em situações onde o sistema vinculativo estava fortemente ativado (Ainsworth et al., 1978). Portanto, são crianças que apresentam um comportamento evitativo perante a figura de referência, de modo a desativar o comportamento de vinculação com medo da rejeição, exibindo dificuldades a nível afetivo, desinteresse e simultaneamente, autonomia (Geddes, 2006; Cruz, 2011).

A vinculação inseguro-ambivalente caracteriza-se pelo facto das figuras de referência destas crianças serem instáveis, imprevisíveis e menos responsivas às necessidades (Soares, 2009; Swanson, 2011). Estas crianças apresentam uma concomitância de comportamentos de resistência e de procura de contacto com o cuidador, tendendo a expressar mais dificuldades a nível da regulação emocional, atitudes dúbias e expressões negativas relativamente à responsividade por parte dos cuidadores (Cicchetti & Toth, 1995; Salvaterra, 2011), demonstrando uma preocupação exagerada para serem aceites e amados (Bombér, 2011).

Surge ainda um quarto grupo os desorganizados, que ostentavam condutas de ambos os grupos da vinculação insegura (Main & Solomon, 1990). Este grupo define-se pela simultaneidade de comportamentos contraditórios e atípicos, movimentos despropositados e assimétricos, estereotipados, posturas anómalas, desorganização, desorientação, elevada perturbação e sinais de medo e insegurança em relação ao cuidador (Soares, 2007). Estas crianças não conseguem fazer face a ansiedade que sentem, visto que a figura parental é tida como uma fonte de medo e, concomitantemente, uma possível figura que conceda proteção (Van IJzendoorn et al., 1999). Além disso, estas criam representações de si como pessoas vulneráveis perante situações assustadoras (Benavente, 2010). Frequentemente, demonstram-se muito sensíveis a críticas, exibem atitudes desafiadoras e/ou submissas (Bombèr, 2007; Geddes, 2006).

A vinculação desorganizada está frequentemente ligada a crianças com um historial de traumas. Os vários tipos de trauma (abuso físico, sexual e violência doméstica) podem ter um impacto negativo no desenvolvimento físico e mental de uma criança (Perry, et al, 1995), tais como, elevados níveis de reatividade emocional na primeira infância que, frequentemente, se associam à depressão, desempenho escolar baixo, impulsivo e condutas criminosas que pode ter consequências perduráveis em fases posteriores do desenvolvimento (Lieberman et. al., 2011; van der Kolk, 2003).

1.3. Implicações da qualidade da vinculação no desenvolvimento

As experiências iniciais de vida contribuem para um nível de funcionamento psicológico adequado ou para o desenvolvimento de uma patologia (Fraley, 2019). A teoria da vinculação serve de base para diversos quadros patológicos (e.g., Carlson & Sroufe, 1995; Dozier, 1990; Eng et al., 2001; Fortuna & Roisman, 2008), originando um maior entendimento acerca do desenvolvimento psicossocial do sujeito (Canavarro, et al., 2006). O padrão de vinculação contribui para a explicação das diferenças individuais no sentido em que as crianças adotam formas distintas de gestão do stress e das emoções negativas (Bowlby, 1988). Ou seja, as modificações/prosseguimentos a nível do percurso desenvolvimental obedecem a interação entre variáveis do presente e do passado (Belsky & Fearon, 2002) nas quais se inclui a qualidade da relação de vinculação.

As evidências demonstram que o padrão de vinculação inseguro e desorganizado são tidos como fatores de risco para o desenrolar de uma psicopatologia (Hong & Park, 2012; Mikulincer & Shaver, 2012; Peluso et al., 2004; Uytun, et al., 2013; Sroufe et al., 1999, Kobak & Bosmans, 2019; Stovall-McClough & Dozier, 2016; Borelli, et al. 2017; Monteleone, et al. 2020), por sua vez, a vinculação segura afigura-se como um fator protetor, que contribui para uma trajetória desenvolvimental ajustada (Hong & Park, 2012; Peluso et al., 2004; Uytun et al., 2013; Dagan et al., 2018; Boldrini et al., 2021; Shahab et al. 2021.).

A vinculação segura amplia a possibilidade da criança desenvolver ao longo da infância (1) relações de melhor qualidade com o cuidador principal (Thompson, 1999; OPD, 2014; Ehrental et al., 2012), com irmãos, com amigos e pares (cf. Berlim & Cassidy, 1999; OPD, 2014; Ehrental et al., 2012), (2) características individuais positivas (Sroufe et al., 2005), (3) um autoconceito positivo, porém crítico (Cassidy, 1988; Ehrental, et al., 2012; Mikulincer & Shaver, 2016), (4) maior envolvimento no jogo simbólico, entusiasmo, maior persistência e participação na resolução de problemas e aptidão para tolerar transitoriamente o stress

(Sroufe et al., 2005; Luyten et al., 2012; Mikulincer & Shaver, 2016) e (5) melhores capacidades de regulação emocional, compreensão emocional (Steele & Steele, 2005; Mikulincer & Shaver, 2016), compreensão da linguagem (Hesse, 2008) e uma menor probabilidade de desenvolver problemas de conduta na infância (Sroufe et al., 2005; Strauss & Brenk-Franz, 2016).

Em fases do desenvolvimento posteriores, um tipo de vinculação segura têm sido associado à satisfação com a vida, um número inferior de perturbações mentais, à adaptação a nível social (Shahab et al. 2021; Riem, et al. 2019; Kobak, & Sceery, 1988; Laible et al., 2000; Booth et al., 2004; Mikulincer & Shaver, 2016; Mikulincer & Shaver, 2020), menor probabilidade de expressar comportamentos agressivos, antissociais e iniciar o consumo de substâncias (Allen et al., 2002; Kobak, & Sceery, 1988; Mikulincer & Shaver, 2016;).

Por outro lado, existe um conjunto de consequências que advém de uma vinculação não segura que podem originar diversos distúrbios: (1) perturbações regulatórias que estão relacionadas com o comportamento desafiante, (2) altos níveis de stresse tóxico que originam a hiperexcitação (luta-fuga) e dissociação (desligamento), (3) incapacidade de gerir/controlar a sua conduta, (4) vergonha, (5) hipersensibilidade às críticas ou ausência de remorsos, (6) a nível social podem incluir perturbações na compreensão e de empatia, (7) sentir-se inútil e possuir um baixo nível de autoestima, ausência de alegria (Cairns, 2006):. Existem também ainda distúrbios no processamento que abrange dificuldades cognitivas, dificuldade em conceder sentido as informações sensoriais e sentimentos (Cozolino, 2013).

1.3.1. Comportamentos Desafiantes

A literatura, organiza os comportamentos desafiantes consoante duas categorias: externalização e internalização (Achenback, 1978).

O comportamento de externalização pode ser visto como uma conduta desajustada, desafiante e prejudicial. Maioritariamente, exterioriza-se de forma física, incluindo condutas

de desobediência marcadas por impulsividade, agressividade, não conformismo, hiperatividade e ausência de atenção (Liu, 2004; Achenbach, 1991; Hishaw, 1987; Garnefski et al., 2005). Já os comportamentos de internalização incluem um conjunto de perturbações emocionais (ansiedade, modificações no humor, depressão) que advêm da dificuldade inerente da regulação de emoções negativas e/ou adversidade em gerir o *stress* (Liu et al., 2011).

Estudos demonstram que crianças que possuam comportamentos de externalização e internalização estão mais predispostas a comportamentos de risco, que tendem a manter-se em fases posteriores. Estes comportamentos estão associados a sujeitos desviantes, pouco sociáveis com os pares e sentem uma maior rejeição por parte dos mesmos (Fanti & Henrich, 2010; Nivard et al., 2017).

Existe ainda uma associação entre a qualidade de vínculo e os problemas de comportamento (Buist et al., 2004) sendo que a vinculação desorganizada está mais ligada aos problemas de internalização e de externalização (Moss et al., 2006). A vinculação ambivalente está mais associada aos problemas de externalização, enquanto vinculação evitante está associada a níveis mais altos de problemas de internalização (Moss, et al., 1998).

1.4. Vinculação no Adulto

Bowlby referiu que os comportamentos de vinculação continuam presentes ao longo de todo o ciclo de vida, sendo mais evidentes em alturas de maior adversidade (Canavarro et al., 2006).

Main e Solomon (1990) definem quatro categorias de vinculação no adulto: autónoma, preocupada, desligada e desorganizada. Os indivíduos com um vínculo autónomo percebem as suas experiências como seguras para a criação de relações de apoio e confiança. Assim, refletem e aceitam as diferentes visões, não julgam os demais, tem uma

boa capacidade de adaptação, resiliência, uma visão positiva e realista acerca de si e bons níveis de autorregulação (Main & Solomon, 1990).

Por outro lado, os sujeitos com padrão preocupado percebem as suas primeiras vivências como imprevisíveis e confusas. Estes sujeitos procuram ativamente a aprovação dos demais, consideram que não merecem afeto, receiam ser abandonados e rejeitados, tendem a ser hipervigilantes, possuem uma baixa habilidade de controlo emocional e facilmente distorcem a realidade (Main & Solomon, 1990).

Os sujeitos com vínculos desligados entendem as suas vivências com base na rejeição ou negligência. Deste modo, não gostam de depender de ninguém, mantendo o distanciamento emocional, a elevada perceção de si próprio e sobrevalorizam as atividades independentes em que indicam a sua aptidão de autossuficiência (Main & Solomon, 1990).

Por fim, os sujeitos com vínculo desorganizado tendem a descrever as suas experiências de modo incoerente e confuso, baseadas em perdas ou traumas. Como consequência da associação com o passado, percebem as relações como perigosas, adotando assim estratégias que os proteja (Main & Solomon, 1990).

2. Vinculação no Contexto Educativo

O contexto educativo desempenha uma função crucial relativamente ao apoio concedido as crianças em “risco”, logo, os professores podem vir a ser uma base segura mediante a qual uma criança pode explorar e aprender (Verschueren & Koomen, 2012). Portanto, os vínculos estabelecidos entre professor-aluno, tendo como base os sistemas e estratégias, promovem relacionamentos que são benéficos para as crianças, particularmente aquelas com vínculos inseguros e/ou desorganizados.

2.1. Vinculação e os Educadores

Pianta (1992) foi pioneiro nas investigações acerca da vinculação e a relação estabelecida entre a criança e o professor. A teoria da vinculação constituiu-se como uma lente adequada

para compreender a relação professor-aluno, fornecendo aos professores novas abordagens de modo a aprimorar a sua prática junto das mesmas (Riley, 2009; Cameron & Maginn, 2011; Geddes, 2006; Kennedy, 2008). A evidência empírica tem vindo a demonstrar semelhanças na relação entre professor-criança e pais-filhos a nível da qualidade afetiva. Assim, o professor pode assumir uma função de figura de vinculação temporária (Howes & Ritchie, 1999; Ahnert et al., 2006; Cassidy, 2008; Zajac & Kobak, 2006; Bergin & Bergin, 2009), sendo que a qualidade da relação estabelecida entre esta influência as experiências educativas e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças (Davis, 2003).

À medida que os alunos vão crescendo, a relação com o professor torna-se mais influente, na qualidade do processo educativo, sendo especialmente relevante para crianças que possuem mais dificuldades a nível escolar (Commodari, 2013; Roorda et al., 2011). As ligações fortes e seguras conferem valor à escola, já as ligações inseguras concedem ceticismo, indiferença e/ou hostilidade face à escola (Smith, 2006). Assim, relacionamentos próximos e de suporte com os professores minimizam os riscos que dificultam o sucesso escolar (Driscoll & Pianta, 2010).

2.2. Relação entre a Qualidade dos MID e a Aprendizagem

A interação que existe entre a tríade - professor, aluno e a aprendizagem - é uma relação dinâmica e fluída, e como tal, a tarefa de aprendizagem espelha a compreensão do professor sobre o aluno e a aptidão do aluno procurar apoio quando necessita. O professor e o aluno relacionam-se no sentido de estimular a curiosidade e o auxílio referente à incerteza, que poderá ser despoletada pelos desafios que surgem na realização das tarefas e que está no cerne de toda aprendizagem (Geddes, 2006).

A investigação alude à importância de estabelecer uma relação professor-aluno assente num clima emocional positivo e num ambiente de aprendizagem eficaz. As crianças mais capazes de regular as suas respostas comportamentais e emoções tendem a ser mais

populares, ter menos problemas e perturbações de conduta e melhores resultados na escola (Gottman et al., 2007).

No que concerne a relação com os seus professores, as crianças evitantes parecem ser independentes, procuram satisfazer as suas próprias necessidades; visto que frequentemente não tiveram experiências positivas com os seus cuidadores têm dificuldade em confiar nos outros, pelo que as suas aprendizagens e comportamentos tendem a ser guiados pela autoconfiança, o que pode conduzir a uma inibição da criatividade e exploração do desconhecido, provocando, eventualmente, um baixo desempenho (Geddes, 2006). Deste modo, a natureza da atividade a realizar é crucial, para que o aluno tenha certeza de que a tarefa é "realizável", sem necessitar de pedir auxílio. Todavia, se o professor compartilhar a realização das atividades com o aluno, com o passar do tempo isso pode permitir que o aluno experiencie a sensibilidade por parte do professor face à sua ansiedade, sinta-se compreendido e inicie uma experiência mais segura. O aluno ao depositar uma maior confiança no professor mais rapidamente poderá pedir ajuda, originando uma melhoria da sua aprendizagem (Geddes, 2006).

Já os alunos com uma vinculação ambivalente possuem comportamentos e respostas face à aprendizagem que possivelmente são conduzidos pela ansiedade de separação e assim, as tarefas podem ser compreendidas com uma ameaça (Geddes, 2006). Demonstrem dificuldades na concentração e um baixo envolvimento académico, distraem-se facilmente desenvolvendo simultaneamente problemas de comportamento e recorrendo a outros estímulos de validação (Nash & Schlösser, 2015) de modo a chamar a atenção do professor. Muitas vezes, o aluno recebe apoio individual, podendo ser uma forma de “acabar” com a sua ansiedade, ao invés de alcançar uma maior independência e autonomia (Geddes, 2006); como tal, o professor deve conceder ao aluno a responsabilidade de realizar as suas atividades de

modo progressivamente mais independente e por períodos de tempo maiores, demonstrando estar sempre presente (Geddes, 2006).

A criança com um vínculo desorganizado, normalmente, costuma vir de lares onde experienciaram negligência, e/ou existe um ambiente caótico e/ou abusivo. A criança possivelmente irá sentir-se confusa perante os professores e considerá-los assustadores, demonstrando dificuldades na escola. Como as suas respostas adaptativas são imprevisíveis, os professores podem ter dificuldades em conceder uma resposta adequada (Bombèr, 2011; Bergin & Bergin 2009; Bombèr, 2007; Geddes, 2006). A estratégia passa por promover a segurança e autorregulação desta criança, mediante o estabelecimento com uma figura de referência, de rotinas e regras claras e previsíveis (Geddes, 2006).

Não obstante, os comportamentos de oposição influenciam a disposição, o empenho e o interesse do professor na relação pedagógica, tornando mais exigente a sua operacionalização (Pavitola & Usca, 2016) e podendo colocar em evidência os seus próprios MID (Hughes, 2012). Kennedy e Kennedy (2004) atentam à possibilidade dos professores entenderem o comportamento de um aluno inseguro de modo incorreto, ou seja, os professores necessitam de compreender que as manifestações comportamentais do aluno advêm de experiências e relações internas que afetam a relação professor-aluno, assim como as necessidades expressas sob forma de comportamentos defensivos (Kennedy, 2008), afetando o comportamento e o desempenho escolar do aluno (Bergin & Bergin, 2009).

Todavia, os professores relatam que não se sentem preparados para suportar as crianças e jovens que apresentam dificuldades na vinculação e comportamentais (Darmody et al., 2013). Portanto, nos últimos anos existe uma diversidade de tentativas para fazer face a estas necessidades dos profissionais, na formação base (Riley, 2010; Kearns & Hart 2017) e ao longo da sua carreira (Geddes, 2006; Nash & Schlösser, 2015; Nash, et al., 2016).

Considerando o acima referido, para que estas crianças possam mais sucesso no seu processo de aprendizagem é crucial que existam um conjunto de competências diferentes por parte dos professores, que será detalhado no ponto seguinte.

3. Desenvolvimento de Competências dos Docentes na Relação de Alunos com Dificuldades de Vinculação

A tarefa de ensinar é desafiante, o que muitas vezes pode levar os adultos a adotar práticas que são menos eficazes. Para as minimizar, seria importante que os professores cuidassem de si mesmos e aprimorassem as suas capacidades de “parar” e “pensar” antes de reagir. Assim, o equilíbrio e a resiliência são importantes, perante a complexidade da sociedade, para os profissionais, assim como para as crianças com quem trabalham (Greenwood, 2019).

Portanto, os educadores necessitam de relacionamentos consistentes, resilientes e sintonizados para fazer uma diferença significativa no crescimento emocional e na aprendizagem de crianças vulneráveis e inseguras na escola (Greenwood, 2019).

Os professores ao trabalhar com crianças vulneráveis, necessitam de considerar as suas próprias capacidades de contenção, pois estas podem interferir na relação com a criança. Nos momentos de stress, as crianças podem levar ao limite, e se estas desencadearem por parte dos adultos uma resposta negativa, as crianças podem inconscientemente sentir-se desafiados, podendo despoletar mais comportamentos negativos da criança para com o profissional. Portanto, afigura-se importante ter em conta os seus interesses, ser conscientes e aceitarem-se (Greenwood, 2019).

Assim, o conjunto de competências a serem adquiridas pelos professores de modo a potenciar o processo de aprendizagem dos alunos, deve decorrer tanto num contexto de educação formal, mas também num contexto de educação não formal (ENF).

4. Instituições Educativas Não Formais

Em Portugal, a literatura acerca da educação não formal (ENF) é escassa e a sua definição não é consensual. Na maioria das vezes encontra-se associada a conceitos como a educação e formação e em algumas situações, não existe uma diferenciação entre a educação “não formal” e “informal” (Colley et al., 2002; Alves et al., 2012).

Segundo Pinto (2005, p. 3), a ENF remete para o que apontam como “educação fora da escola”, podendo decorrer em instituições onde a aprendizagem ocorre consoante as necessidades de cada sujeito (Chagas, 1993). O autor ainda se refere a este tipo de educação como “um processo de aprendizagem social centrado no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema formal sendo complementar deste” (Pinto, 2005, p.3).

A ENF tem um papel preponderante no combate à exclusão social. Este tipo de educação está mais direcionada para pessoas provenientes de contextos desfavorecidos, baixas habilitações e poucas oportunidades de participação cívica e social (Gohn, 2006).

Neste sentido, o que caracteriza a ENF é o seu carácter voluntário, o desenvolvimento de competências, recorrer a atividades ludo-pedagógicas de modo a estimular a motivação para aprender, a proximidade existente aos contextos em que os sujeitos vivem, as relações de afetividade, o facto de ser mais fácil adequar o processo educativo ao sujeito -abordagem individualizada, o processo educativo vai ao encontro das necessidades da criança -, as experiências de cada sujeito servem de base pedagógica, isto é, de aprendizagem, a intencionalidade, especificidade, sistematicidade, a participação ativa e voluntária em ambientes que não são constituídos hierarquicamente (professor-aluno), assenta nos valores sociais e humanos, uma avaliação qualitativa e procura a transformação tanto pessoal como coletiva (Simson et al., 2001; Gohn, 2006; Cazelli, et al., 2010; Gadotti, 2005).

Tendo em conta o acima referido, podemos afirmar que os Centros Comunitários (C.C.) praticam um tipo de ENF, pois para além da sua frequência ser de caráter voluntário, os profissionais trabalham com crianças/jovens com vista à promoção da qualidade de vida em situações adversas, aumentar as competências e capacidades dos sujeitos, prevenir os problemas sociais, realizar intervenções psicológicas na sociedade (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2019; Simson et al., 2001). Como tal, constituem-se como uma resposta social à população numa determinada localização, em que forneçam serviços e atividades com o intuito de prevenir problemas sociais (ISS, 2014).

5. Thinkspace

As investigações evidenciam que as crianças/jovens podem ter experiências positivas na escola desde que apoiadas de modo a alcançar o seu potencial académico e social (Carroll & Cameron, 2017). Logo, a teoria da vinculação nas escolas afigura-se crucial pois o estabelecimento de relacionamentos positivos entre professores-alunos são benéficos podendo fornecer aos alunos uma base de segurança e proteção, através da qual possa explorar e envolver-se no ambiente escolar (Bettencourt et al., 2019).

Em 2014, surge o programa “*Promoting the achievement of looked after children*” (PALAC), que consiste na troca de conhecimento para apoiar a prática nas escolas, considerando um relacionamento colaborativo entre os profissionais da escola e os investigadores de modo a compreender e a melhorar os resultados dos alunos com um rendimento académico baixo (Bettencourt et al., 2019).

Este programa conta com reuniões estruturadas e baseadas num modelo de "equipa reflexiva", promovendo uma compreensão partilhada do comportamento das crianças (Swann & York, 2011), resultando na discussão, reflexão e adoção de estratégias práticas educativas (Bettencourt et al., 2019).

Macfarlane et al. (2014) consideram que a reflexão é uma forma de compreender o que acontece na sala de aula –que é crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento-, de modo a auxiliar o profissional a entender as circunstâncias cujo objetivo é superar situações difíceis, desafiadoras ou desconhecidas. Esta pode ser executada por conta própria, sob supervisão ou em equipa e, inevitavelmente, envolve o ciclo de experiência-reflexão-ação (Cameron et al., 2015).

Ao longo dos vários projetos PALAC foi utilizado um modelo para refletir: *Thinkspace* (Carroll et al., 2018; Swann & York, 2011). O *Thinkspace* fundamenta-se numa reflexão sistémica que enfatiza que os profissionais de diversos setores forneçam apoio a criança de forma a conceder um serviço mais integrado, vendo a criança como um todo e não somente para o problema (Swann & York, 2011). Existem 4 etapas deste modelo, nomeadamente, a primeira etapa deste modelo passa por existir um profissional que conheça bem o caso acerca de um aluno realize a descrição detalhada da situação, enquanto que os outros participantes apenas escutam; de seguida, os participantes da equipa reflexiva refletem acerca da informação que obtiveram e fazem comentários ou questões, neste momento, o participante que expôs o caso apenas escuta; na terceira etapa, o profissional que apresentou o caso responde aos comentários/questões colocadas pela equipa reflexiva; por fim, o moderador da sessão resume o debate e toda a equipa passa a focar-se nas ações que devem ser levadas a cabo para o caso apresentado (Carroll & Cameron, 2017).

O *Thinkspace* permite que se confrontem com uma multiplicidade de modelos teóricos elaborados pela equipa face a uma dificuldade/dilema, sendo que todos os membros da equipa partilham de uma visão sistémica, reconhecendo que os problemas não existem isoladamente (Lindsey & Barratt, 2006), sendo fundamental familiarizar-se com o contexto (Bettencourt et al., 2019). Este programa pode ser considerado uma forma de consultoria,

foca na pessoa e no conteúdo, configurando-se como um processo colaborativo entre todos os presentes.

A finalidade desta metodologia permite alcançar soluções através de um grupo reflexivo que concede sentido ao comportamento e procura desenvolver soluções realistas e relevantes para o contexto. Consiste em “sair” das reuniões com uma multiplicidade de perspectivas e uma riqueza de informação. Assim, a *Thinkspace* afigura-se como uma metodologia de sucesso perante situações complexas e preocupantes (Swann & York, 2011).

Neste seguimento, os autores Nash e Schlosser (2015) concedem ênfase à necessidade de ligar a educação e a psicologia, considerando o desenvolvimento profissional com base na teoria da vinculação, centrando-se nas questões de até que ponto os professores consideram que os alunos podem controlar seu comportamento e sugerem que ao reenquadrar alunos "difíceis", "problemáticos" e/ou alunos com dificuldades emocionais. Novas perspectivas podem ser trazidas para manter os relacionamentos. Não criar rótulos aos jovens como “problemáticos”, “desafiadores” ou “disruptivos” proporcionará espaço para reconsiderar a resposta mais conducente à gestão do comportamento dos alunos mais problemáticos e vulneráveis na escola.

Parte II – Metodologia

6. Metodologia

6.1. Questão de Investigação e Objetivos

A questão geral de investigação apresentada no estudo é: será que a metodologia *Thinkspace* pode ajudar os profissionais de contextos educativos não formais no seu trabalho com crianças consideradas com comportamentos desafiantes.

Como objetivo geral, procura-se avaliar a metodologia *Thinkspace*, assim como o seu impacto nas práticas educativas em contextos não formais à luz da teoria da vinculação.

Foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

1. Averiguar se existem diferenças na avaliação da metodologia por parte dos profissionais acerca do *Thinkspace*.
2. Averiguar se existem diferenças na utilização das estratégias de relação entre o técnico e a criança/jovens após a formação *Thinkspace*.
3. Averiguar se existem diferenças na forma como os técnicos percecionam as suas próprias competências e contenção a nível emocional, após a formação *Thinkspace*.
4. Averiguar se existem diferenças na perceção dos profissionais face aos comportamentos internalizantes ou externalizantes das crianças/jovens, após a metodologia *Thinkspace*.

Considerando os objetivos definidos, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças na avaliação da metodologia por parte dos profissionais acerca do *Thinkspace*.

H2: Existem diferenças nas estratégias utilizadas pelos técnicos na relação, após a formação *Thinkspace*.

H3: Existem diferenças na perceção dos técnicos acerca das suas competências e contenção emocional após a formação *Thinkspace*.

H4: Existem diferenças na perceção dos profissionais acerca do comportamento externalizante ou internalizante da criança após a aplicação da metodologia *Thinkspace*.

6.2. Design de Investigação

O presente estudo, de natureza pré-experimental (sem grupo de controlo), exploratório e descritivo, desenvolveu-se no contexto específico - centros comunitários -, recorrendo a técnica de recolha de dados mista, pois o recurso a ambos os tipos de investigação - quantitativas e qualitativa - viabiliza uma maior compreensão de um fenómeno do que o recurso a um único tipo de dados (Coutinho, 2015; Creswell, 2014).

Neste estudo procuramos compreender a perspetiva dos técnicos dos centros comunitários, relativamente a formação “*Thinkspace*” nas suas práticas educativas perante alunos que possuam comportamentos desafiantes (Coutinho, 2014). Na dimensão quantitativa procuramos avaliar o impacto da metodologia nas práticas educativas dos profissionais através da Escala de Relação Aluno-Professor (ERAP), do Inventário do Comportamento da Criança para Professores (TRF) e da Escala de Autoavaliação de Competências de Contenção e Apoio Emocional. Como tal, procura centrar-se na análise de factos e fenómenos mensuráveis, assim como, medir e avaliar variáveis comportamentais e/ou socio-afetivas, que sejam comparadas e/ou relacionadas ao longo da investigação, tendo como intuito desenvolver generalizações que contribuam para alargar o conhecimento e possibilitem prever, explicar e controlar os fenómenos em estudo (Creswell, 1994; Coutinho, 2011). Por sua vez, na dimensão qualitativa do estudo procurou-se avaliar a perceção dos profissionais acerca da metodologia *Thinkspace* através do *Focus group* e do questionário de avaliação da metodologia. O método qualitativo afigura-se como indicado para compreender um fenómeno experienciado por um indivíduo/grupo (Fortin, 2009). Neste estudo utilizamos a entrevista *focus group*, uma das técnicas mais utilizadas para a recolha de dados, pois “pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário” (Silverman, 2000, citado por Coutinho, 2014).

6.3. Caraterização da Amostra

A amostra foi obtida através da amostragem não probabilística, por conveniência, visto que os sujeitos foram seleccionados devido a possuírem um conjunto de caraterísticas com relevância para a investigação (Carmo & Ferreira, 2008). Escolhemos profissionais cuja área de atuação profissional é um contexto educativo não formal, os C.C. e onde trabalham com crianças/jovens inseridas em contextos de risco visando promover: (1) a qualidade de vida da

comunidade em situações adversas; (2) competências e capacidades dos sujeitos; (3) prevenir os problemas sociais; e (4) realizar intervenções psicológicas junto da comunidade (OPP, 2019). Os C.C. que compõe o presente estudo são pertencentes ao Instituto de Segurança Social da RAM.

A amostra é composta por 13 elementos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 27 e os 54 anos ($M= 42,3157$ $DP=8,148$). As participantes distribuem-se por 3 áreas profissionais: Psicologia (4), Educação (4) e Social (5), sendo que na respetiva área profissional trabalharam entre 2 e 25 anos ($M= 16$; $DP=8,165$). Já no que concerne a prática profissional nos C.C. varia entre 2 e 15 anos.

Relativamente à faixa etária de crianças com quem já trabalharam, cerca de 30,8% afirma que trabalhou com crianças da Creche até ao Secundário, 30,8% com crianças do Jardim de Infância até ao Secundário, 23,1% com crianças do 1º ciclo ao Secundário, 15,4% com crianças do 2º Ciclo até ao Secundário. Atualmente, 84,6% dos profissionais trabalha com crianças entre os 6 e mais de 18 anos, 7,7% com crianças entre os 6 e os 17 anos e 7,7% com crianças entre os 10 e os 14 anos.

Relativamente ao tempo despendido semanalmente pelos profissionais com as crianças, 2 (15,4%) profissionais passam entre 1 a 3h, 5 (38,5%) dos técnicos entre 3 a 5h e 6 técnicos (46,2%) entre as 5 a 9h.

Todas as participantes trabalham com outras pessoas para além das crianças (exemplo: pais, comunidade, instituições, escolas) e 92,3% trabalha com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do concelho em que se insere.

Por fim, todos os participantes afirmam receber supervisão de casos e 15,4% admitem realizar supervisão de casos. Dos 13 participantes, 6 afirmam possuir formação em vinculação e mais concretamente, conhecer a relação entre vinculação e aprendizagem.

Na tabela 1, é apresentado detalhadamente os dados acima descritos.

Tabela 1- Caracterização da amostra

Variáveis		Frequência	Porcentagem
Gênero	Feminino	13	100
	Masculino	0	0
	Total	13	0
Idade (anos)	20-40	6	46,2
	41-60	7	53,8
	Total	13	100%
<i>M= 42,31 DP= 8,149 Min.= 27 Máx.= 54</i>			
Área Profissional	Psicologia	4	30,8
	Educação	4	30,8
	Social	5	38,5
	Total	13	100%
Anos de prática profissional	0-15	6	46,2
	16-30	7	53,8
	Total	13	100%
<i>M= 16 DP= 8,165 Min.= 2 Máx.= 25</i>			
Anos de prática em centros comunitários	0-10	4	30,8
	>10	9	69,2
	Total	13	100%
<i>M=9,92 DP= 4,071 Min.=2 Máx.= 15</i>			
Outras faixas etárias para além de crianças	Sim	13	100
	Não	0	0
	Total	13	100%
Recebe Supervisão	Sim	13	100
	Não	0	0
	Total	13	100%
Faz Supervisão	Sim	2	15,4
	Não	11	84,6
	Total	13	100%
Formação em Vinculação	Sim	6	46,2
	Não	7	53,8
	Total	13	100%
Formação em Vinculação e Aprendizagem	Sim	7	53,8
	Não	6	46,2
	Total	13	100%
Trabalha com CPCJ	Sim	12	92,3
	Não	1	7,7
	Total	13	100%
Faixa Etária de crianças que trabalhou	Jardim de Infância; 1º, 2º, 3º Ciclo e Secundário	4	30,8
	1º, 2º, 3º Ciclo, Secundário	4	30,8
	2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário	3	23,1
	Total	11	84,6

	Creche, Jardim de Infância, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário	2	15,4
	Total	13	100%
Faixa etária das crianças/jovens com quem trabalha	6 a >18	11	84,6
	6 a 17	1	7,7
	10 a 14	1	7,7
	Total	13	100%
Média de tempo passado com crianças, por semana*	1h a 3h	2	15,4
	3h a 5h	5	38,5
	5h a 9h	6	46,2
	Total	13	100%
Ambiente de trabalho 1 a 5	4	5	38,5
	5	8	61,5
	Total	13	100%

* Esta questão corresponde ao tempo antes das restrições impostas pela situação pandémica.

A Escala de Vinculação do Adulto (EVA) foi utilizada para caracterizar o “*state of mind*” dos adultos relativamente aos seus MID.

Tabela 2-Dimensões da EVA

	Ansiedade	Conforto com a Proximidade	Confiança nos Outros	ConfortoConfiança
Média	1,7821	3,64	3,41	3,5256
Mediana	1,8333	3,50	3,50	3,5833
Desvio Padrão	0,43772	0,456	0,309	0,34424
Mínimo	1,17	3	3	2,92
Máximo	2,50	5	4	4,17

Verificamos que existe diferentes médias relativamente as dimensões da EVA, nomeadamente, na Ansiedade ($M=1,7821$; $DP=0,43772$), no Conforto com a Proximidade ($M=3,64$; $DP=0,456$) –possui maior média-, na Confiança nos Outros ($M= 3,41$; $DP=0,309$) e por fim, na ConfortoConfiança ($M= 3,5256$; $DP=0,344$).

As pontuações de cada uma das dimensões do EVA variam de 1 a 5, sendo que o protótipo de vinculação é originado pelo valor da Ansiedade e da dimensão ConfortoConfiança.

Tabela 3- Protótipo de Vinculação

	Frequência	Porcentagem
Seguro	12	92,3
Desligado	1	7,7
Total	13	100,0

Podemos verificar que 92,3% dos participantes possuem um protótipo de vinculação segura e 7,7% dos participantes corresponde a um estilo de vinculação desligado.

6.4. Instrumentos

6.4.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (anexo 1) foi elaborado para o presente estudo considerando a revisão da literatura, atendendo à sua pertinência para a investigação e inclui questões relativas à caracterização dos profissionais, tais como: sexo, idade, área profissional, anos exercidos na sua área profissional, anos exercidos no centros comunitários, a indicação se faz ou recebe supervisão, a indicação se alguma vez fez formação em relação a vinculação e mais concretamente, uma formação relativa a vinculação e aprendizagem, informação se já trabalhou ou trabalha com crianças na comissão de proteção de crianças e jovens, faixa etária das crianças com quem trabalha/ou, o tempo que despendem com a criança e como é caracterizado o ambiente de trabalho com a sua equipa de trabalho.

6.4.3. Escala de Vinculação no Adulto (EVA)

A Escala de Vinculação do Adulto (EVA) (*Adult Attachment Scale-R (AAS-R)* dos autores Collins & Read, 1990), foi aferida para a população portuguesa em 1997, por Maria Cristina Canavarro. Esta escala tem como intuito avaliar a vinculação no adulto, trata-se de um questionário de autorresposta (ex: “Estabeleço, com facilidade, relações com as pessoas.”; “Fico incomodado quando alguém se aproxima emocionalmente de mim.”), composto por 18 itens, aos quais os sujeitos respondem numa escala tipo *Likert*, de cinco pontos, no qual 1

refere-se a “Nada característico em mim” e 5 “Extremamente característico em mim” (Canavarro et al., 2014).

Canavarro e os seus colaboradores (2014) realizaram uma análise fatorial aos 18 itens dos quais emergiu três dimensões, integradas por seis itens cada. A “ansiedade” (itens 3, 4,9,10,11 e 15) avalia o nível de ansiedade que o sujeito sente relativamente a questões interpessoais, mais concretamente, ao medo de ser abandonado ou rejeitado. A segunda dimensão ostentada remete para “contacto com a proximidade” (itens 1, 6, 8, 12, 13 e 14) que examina o modo como o sujeito sente-se confortável com a intimidade e proximidade. Por fim, a “confiança nos outros” (itens 2,5,7, 16,17 e 18), remete para o nível de confiança que o individuo possui nos outros, assim como a sua disponibilidade, quando o individuo necessitar (Canavarro et al., 2014).

Ao nível da pontuação nas dimensões da EVA, os itens devem ser contabilizados de 1 a 5, considerando os itens (2,7,8,13, 16,17 e 18) invertidos em cada uma das três dimensões. Posto isto, é somado o conjunto de itens que compõe cada uma das dimensões e dividido pelo número de itens que constituem a mesma (6). Na EVA é possível classificar os indivíduos num dos quatro tipos de vinculação, nomeados por Bartholomew (1990, citado por Canavarro et al., 2014), nomeadamente, autónomo, preocupado, desligado e amedrontado. Após calculados os valores médios de todas as dimensões, deve-se calcular às médias das dimensões referentes ao conforto com a proximidade e confiança nos outros que dará origem a uma dimensão: conforto-confiança. Posteriormente, segue-se a categorização dos sujeitos consoante os estilos acima mencionados, tendo em conta os valores das dimensões conforto-confiança e ansiedade. Assim, são classificados como “autónomos”/”seguros” aqueles que possuem valores maiores ao valor médio (3) da escala na dimensão “ConfortoConfiança” e valores inferiores ao valor médio na dimensão “Ansiedade”. Os “preocupados” demonstram valores mais altos que 3 nas dimensões “ConfortoConfiança” e ansiedade. Os sujeitos

classificados como “desligados” são os que ostentam números inferiores a 3 na dimensão conforto-confiança, assim como na dimensão ansiedade. Já os sujeitos que exibam valores menores que 3 na dimensão conforto-confiança, e maiores na dimensão ansiedade são categorizados como “amedrontados” e, os que patenteiem, em pelo menos um dos fatores um valor igual a 3, são considerados como “Não Classificáveis”.

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

6.4.2 Inventário do Comportamento da Criança para Professores (TRF)

O *Teacher's Report Form* (TRF) (Achenbach & McConaughy, 1997), adaptado para a população portuguesa pelos autores Gonçalves & Simões (2000), remete para o relato acerca dos problemas e competências da criança (5/6-18 anos) mediante a informação de professores ou outros profissionais educativos familiarizados com o comportamento do individuo a ser avaliado. O TRF engloba 113 itens que contém descrições de problemas comportamentais, sociais e emocionais (exemplo, “Exige muita atenção”; “Tem dificuldade em seguir instruções”; “Não se dá bem com as outras crianças”) classificadas numa escala tipo *Likert* de 0 a 2 pontos em que 0 corresponde a “Não é verdadeira” e 2 “Muitas vezes verdadeira”.

Este inventário avalia o funcionamento adaptativo, formado por desempenho académico, dedicação escolar, comportamento, aprendizagem, felicidade e problemas internalizantes e externalizantes- dado a não ser um contexto escolar alguns destes pontos não foram

aplicados. Bordin e seus colaboradores (2013) afirmam que o instrumento é considerado padrão para a avaliação de problemas de comportamento e é dos mais utilizados no mundo, com boa confiabilidade teste-reteste (.90) e consistência interna, medida pelo alfa de *Cronbach*, variando de .72 a .97 (Borba & Marin, 2017).

6.4.4. Escala de Relacionamento Aluno- Professor- Versão Reduzida (ERAP)

A escala *Student Teacher Relationship Scale- Short Form (STRS-SF)* desenvolvida por Robert Pianta em 1992, foi traduzida e adaptada para a população portuguesa em 2015 por Joana Patrício, Clara Barata, Manuela Calheiros e João Graça, na sua versão portuguesa designada de Escala de Relacionamento Aluno-Professor-Versão Reduzida (ERAP-VR).

Esta escala avalia a percepção dos professores face à qualidade do relacionamento professor-aluno, mediante os indicadores de proximidade e de conflito. Recorre a uma escala tipo *Likert*, de 1 a 5, sendo que 1 alude a “Definitivamente não se aplica” e 5 “Definitivamente se aplica” (Patrício et al., 2015). É composta por 15 itens, sendo que sete (itens 1,3,5,6,7,9 e 15) avaliam a proximidade, mediante a ilustração de relações positivas, afetuosas e pautadas por uma comunicação aberta (Ex.: “Eu tenho um relacionamento afetuosos e caloroso com esta criança”), e os restantes itens (2,4,8,10,11,12,13 e 14) examinam o conflito por meio de exemplos de ligações negativas, conflituosas e distantes (Ex.: “Esta criança e eu parecemos que estamos sempre a lutar um com o outro”) (Ferreira & Andrade, 2017; Petrucci et al., 2014). O professor responde a cada item considerando se a situação exemplificada se aplica ou não ao seu caso com um determinado aluno, em que posteriormente deverá pensar.

Posteriormente, é realizada a soma dos itens que compõem os dois indicadores. No indicador “proximidade” deve apresentar uma pontuação entre 7 e 35, e o indicador “conflito” deve exibir uma pontuação variável de 8 e 40. Posto isto, deve ser realizada uma soma geral de todos os itens que constituem a escala, em que os valores alcançados deverão

situar-se entre os 15 e os 75, sendo que os itens do indicador conflito devem ser todos contabilizados de modo invertido. Quanto maior for o valor obtido na escala total, menos conflituosa e mais próxima é a relação entre o professor-aluno.

Relativamente às características psicométricas da escala, podemos constatar elevados níveis de consistência interna expondo um valor de *Alpha* de *Cronbach* (α) de 0,84, ao passo que, o indicador conflito expõe um $\alpha = 0,87$ e o indicador afetividade demonstra um $\alpha = 0,86$ (Patrício et al., 2015).

6.4.5. Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional

Após ter sido solicitada e obtida autorização da autora, a escala de autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional foi traduzida e adaptada por Dora Pereira & Jéssica Jesus, a partir de *Greenwood*, 2020, baseado no trabalho de Paul Greenhalgh, *Emotional Growth and Learning* (London: Routledge, 1994). É composta por 26 itens que consistem numa lista de capacidades de contenção emocional (“Ser capaz de não julgar”; “suportar ser odiado – não considerar algo pessoal”), em que a medida que o sujeito preenche a escala conforme o grau que considere ter - “Baixo”, “Médio” e “Elevada” - em cada uma delas reflete acerca de cada habilidade, sendo que esta escala pode ser utilizada para pensar sobre nossas próprias capacidades e aquelas que podemos vir a adquirir.

6.4.6. Guião do Focus Group

Foi elaborada um guião para o *Focus group* (anexo 2) considerando os objetivos da investigação para obter informação acerca da vivência, da percepção atual e futura das práticas educativas em contextos não formais considerando a formação “*Thinkspace*”. O guião contempla os seguintes blocos temáticos a explorar: a) Pontos a melhorar da metodologia; b) Impacto da metodologia; c) pontos facilitadores da ação educativa; d) aplicabilidade da metodologia; importância da teoria da vinculação na aprendizagem; e) Sugestões de alterações nas práticas educativas nos centros comunitários.

6.4.7. Questionário de aplicação da metodologia *Thinkspace*

Foi construído no *Google Forms* (anexo 3) um questionário de avaliação acerca da aplicação da metodologia *Thinkspace* de modo a obter uma medida de avaliação através do *feedback* dos participantes acerca desta metodologia. Especificando, os pontos que contemplam este questionário são: (a) conteúdos lecionados e métodos; (b) dinamizadoras; (c) metodologia – *Thinkspace*; e (d) sugestões.

6.5. Procedimentos

A realização do estudo requereu: a) autorização ao Instituto de Segurança Social da Madeira, mais concretamente, a autorização do Vice-presidente do Conselho Diretivo (anexo 4); b) autorização para o uso dos instrumentos dos respetivos autores; e c) autorização dos participantes (anexo 5).

Após o consentimento informado a todos os participantes, no qual eram assegurados os requisitos éticos e formais, foi preenchido um questionário sociodemográfico e aplicou-se presencialmente, os instrumentos (ERAP, EVA e a Escala de Autoavaliação de Competências de Contenção e de Apoio Emocional) com duração de 10 minutos.

O período de recolha de dados ocorreu em março e julho de 2021. Os dados recolhidos foram inseridos e analisados com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 25.0 e QSR Nvivo, versão 12.

Posto isto, passamos a aplicação da metodologia “*Thinkspace*” via online em 4 momentos distintos, dada a impossibilidade de decorrer presencialmente. O período de aplicação do programa decorreu de março a abril de 2021 via *ZOOM*, no qual pedimos permissão para que as sessões pudessem ser gravadas, única e exclusivamente para fins de investigação.

O primeiro momento centrou-se nos conteúdos teóricos acerca da vinculação e as suas implicações na aprendizagem, concretamente, a definição de vinculação, a vinculação e a aprendizagem e por fim, as práticas educativas baseadas na vinculação. Antes de passar ao

segundo encontro, foi disponibilizado aos participantes o material abordado na primeira sessão para que se apropriassem dos conteúdos para as sessões seguintes (anexo 6).

Na segunda e terceira sessão decorreu a apresentação de casos, a reflexão e a discussão de todos os participantes acerca deste. Por último, uma das dinamizadoras da sessão, resumiu o conteúdo da discussão e enfatizou as estratégias apontadas como mais pertinentes para o caso em discussão, de forma a auxiliar a prática dos participantes (anexo 7).

No quarto momento foi realizado o *focus group* acerca da avaliação da formação e a aplicabilidade das estratégias utilizadas. As informações acerca dos participantes foram suprimidas ao longo do estudo, utilizando códigos de modo a facilitar o reconhecimento (P1, P2) e salvaguardar o anonimato. Depois de transcritas as entrevistas do *focus group*, foram eliminadas todas as gravações e após a conclusão deste estudo, será eliminada a transcrição inteira das entrevistas, assim como o consentimento informado.

O *focus group* foi executada consoante o objetivo do estudo e elaborado um guião para a mesmo, tendo como destinatárias as 13 técnicas dos centros comunitários, optando-se por uma entrevista semiestruturada, comumente a mais usada, abarca dimensões da entrevista estruturada e da não estruturada (Fortin, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2008). Esta, é munida de grande flexibilidade, possibilita ao entrevistado falar abertamente sobre o assunto em questão.

No presente estudo, o guião do *focus group* é constituído por nove temas, concretamente: Pontos fortes da metodologia; Pontos fracos da metodologia *Thinkspace*; Pontos a melhorar da metodologia; Impacto da metodologia; Pontos facilitadores da ação educativa; aplicabilidade da metodologia; Importância da teoria da vinculação na aprendizagem; Sugestões de alterações nas práticas educativas nos centros comunitários consoante a formação.

Ao longo da sua realização o guião serviu de base, não sendo seguido de forma rígida, as perguntas foram realizadas conforme a ordem, por vezes, juntamos duas questões que poderiam decorrer do seguimento.

O *focus group* decorreu online recorrendo ao ZOOM, e em grupo, sendo realizado pela investigadora, tendo sido gravado em formato vídeo pois o único modo “(...) é registá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana (...) e a distorção” (Gil, 1999).

De forma a avaliar o impacto da metodologia *Thinkspace* nas práticas educativas em contextos não formais, aplicou-se os questionários passados dois meses da mesma, pois a situação pandémica impossibilitou a aplicação simultânea com a metodologia. Após a primeira aplicação dos questionários foi pedido as técnicas que tivessem em conta as estratégias e conteúdos aprendidos ao longo da formação, assim como mantido um acompanhamento junto das técnicas de modo a facilitar o esclarecimento de dúvidas na sua aplicação. A segunda aplicação realizou-se um mês depois. O intervalo de tempo entre os diferentes momentos do estudo foi influenciado pelos constrangimentos associados a situação pandémica.

6.6. Procedimentos de Análise de Dados

6.6.1. Análise dos Dados Qualitativos

O focus grupo foi transcrito na íntegra pela investigadora em suporte informático com recurso ao WORD, obtendo um total de 14 páginas de discurso concebido pelos participantes.

Após a transcrição da entrevista, foi realizada uma leitura de todo o documento transcrito e findo várias leituras, foi possível codificar o material mais relevante de modo a criar categorias e subcategorias. Este processo remete para uma transformação dos dados que

foram sucessivamente reajustados de modo a maximizar o potencial compreensivo da categorização dos dados.

Como refere Fortin (2003) “a análise dos dados recolhidos durante as entrevistas consistem essencialmente em proceder a uma análise de conteúdo”. Recorremos a análise temática dos dados, que é um método de análise qualitativa de dados de modo a analisar, interpretar e identificar, proporcionando organização, descrição e explicação detalhada acerca dos dados, caracterizando-se pela sua praticidade e aplicabilidade (Braun & Clarke, 2006).

Os dados foram analisados com recurso ao programa Nvivo 12, onde foi codificado e criado um *Codebook* (Clarke, 2017), que contém as categorias, as subcategorias, e as respetivas descrições (Ludke & André, 1986; Carmo & Ferreira, 1998).

6.6.2. Análise dos Dados Quantitativos

Os dados foram analisados através do programa estatístico *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 25.0). Para a caracterização da amostra foram executadas medidas de localização central (média, moda, mediana, mínimo e máximo) e medidas de dispersão (frequências, percentagens e desvio padrão), assim como para a análise descritiva dos dados recolhidos através dos instrumentos.

7.Resultados

7.1. Avaliação da Metodologia

Na tabela 4, observamos as categorias/subcategorias que emergiram da análise temática do focus grupo sobre a avaliação da metodologia *Thinkspace*.

Tabela 4 - Avaliação da Metodologia *Thinkspace*

Categorias/Subcategorias	R*	Descrição
Processo	21	Referências que remetem para a avaliação do processo da Metodologia <i>Thinkspace</i> .
Pontos a Melhorar no <i>Thinkspace</i>	9	Referências que remetem para os pontos que podem ser melhorados na metodologia <i>Thinkspace</i> , de modo que possam ser tomados em consideração numa próxima aplicação.
Pontos fortes	9	Referências que remetem para os pontos fortes destacados pelos técnicos acerca da metodologia <i>Thinkspace</i>
Pontos Fracos da Metodologia	4	Referências que remetem para os pontos fracos destacados pelos técnicos acerca da metodologia <i>Thinkspace</i> .

Aplicabilidade	25	Referências que remetem para a aplicabilidade da Metodologia e da teoria da vinculação nas práticas educativas.
Conteúdos	21	Referências que remetem para a aplicabilidade da teoria da vinculação nos contextos educativos não formais.
<i>Thinkspace</i>	12	Referências que remetem para a aplicabilidade da formação <i>Thinkspace</i>
Impacto na Ação educativa	53	Referências que remetem para o impacto da metodologia nas práticas educativas.
Pontos Facilitadores da Ação Educativa	40	Referências que remetem para a os pontos facilitadores destacados pelos técnicos acerca da metodologia <i>Thinkspace</i> .
Pontos Fortes da Metodologia	15	Referências que remetem para os pontos fortes destacados pelos técnicos acerca da metodologia <i>Thinkspace</i> .

*Referências;

Relativamente a categoria “Processo”, um dos pontos a melhorar na metodologia é o acompanhamento ao longo do tempo, proferindo que a metodologia tem “*que ser mantida, isto é, (...) ela não pode circunscrever a um determinado momento (...) teria que ser mantida em determinados espaços ao longo do tempo, haver follow ups*”, “*(...) porque os momentos únicos trazem sensibilização e informação pá aquele momento*”. (P1)

Relativamente ao ponto forte da metodologia, os técnicos aludem a organização da metodologia, sendo que a “*metodologia torna mais fácil ou torna mais produtiva a própria discussão dos casos na medida em que prevê estes 3 momentos (...) bem delimitados, isto é, haver um momento em que há o técnico que expões a situação sem ser interrompido (...), há um outro momento em que o mesmo técnico (...) tem que aguardar e também sem interrupções perceberem aquilo que são as perceções dos restantes sobre aquela mesma situação e o facto de toda a gente ser aqui convidado a efetivamente a dizer a sua opinião ou perspetiva, (...) portanto isto traz alguma diversidade a toda a situação e paralelamente também acho que o facto de depois o técnico que esta com o caso puder efetivamente depois de ouvir todas aquelas perspetivas puder não só responder dentro daquilo que ele sabe as sugestões que são feitas e que possam até ter sido vistas pela a equipa mas também ter a oportunidade de reformular aquilo que é a sua perspetiva com os contributos todos*”. (P1)

Por último, existem dois pontos fracos, um deles refere-se a um possível enviesamento da forma como expõe o caso, ou seja, a técnica refere “(...) os casos (...) foram descritos com base na análise da pessoa que os descreveu” (P2). Outro ponto fraco, é a possível inibição da opinião, “se o grupo que está a fazer este trabalho não se conhecer bem e que existam pessoas que não se sintam à vontade para dar o contributo.”(P6) ou “o à-vontade para exercer essa crítica que embora seja de uma forma construtiva eu tenho algum receio de como é que vai ser acolhida do outro lado da parte daquele colega que eu gosto (...) a pessoa até pode calar-se porque não quer ferir os sentimentos do outro colega”. (P1)

Na categoria aplicabilidade, emergiu 2 subcategorias, particularmente, aplicabilidade: ao conteúdo e ao *Thinkspace*;

No conteúdo abarca os C.C., outros contextos e outros profissionais. Relativamente a aplicabilidade do conteúdo aos C.C., as técnicas dizem que “Relativamente as questões da vinculação, nós aqui ficamos digo já, bastante interessadas (...) e nós estávamos dispostos a fazer essa ponte com as escolas que temos relação e com quem intervimos e porque de facto (...) a teoria em si, que está por detrás daquilo, (...) positivamente impactante para o trabalho” (P1).

As técnicas apontaram para a aplicabilidade dos conteúdos em outros contextos, tais como, associações de apoio a família, centros de apoio, “(...)associações de apoio à família, os centros de apoio”(P4), escolas “nas escolas é uma mais valia” (P1), concretamente, aos professores “levar aos professores primeiramente porque são eles que lidam diretamente com os miúdos e sei que é difícil” (P2 e P6), aos diretores da escola “próprios diretores das escolas” (P11, P7, P1) e aos funcionários “pessoal não docente”. (P1)

As técnicas explicitam os benefícios destes conteúdos para outros profissionais, particularmente, “técnicos psicossociais” (P1) e “da terapia familiar/casal (...) esta questão da teoria da vinculação, ser abordada de uma forma mais evidente junto, com todos os seus

benefícios (...) para que haja um melhor suporte à família (...) sobretudo aquilo que é o exercer do papel parental.”(P4). Neste seguimento, a técnica enaltece que este conhecimento acerca da teoria da vinculação deve ser disseminado, visto que, amplia a compreensão do comportamento da criança “estudei psicologia e não tive esta visão das coisas, imagino que outras pessoas que não tenham estudado psicologia e que não estejam ligados a vinculação também não tenham tido (...) é uma visão completamente diferente de nós vermos aquilo que nós temos a nossa frente e (...) que existe este background (...) eu acho que é muito aplicável”. (P6) Portanto, pode ajudar a lidar com as respetivas “(...) angústias, é fundamental ter alguém ali (...) que os ajude a compreender o que se tá a passar dentro deles, naquela ansiedade, naquela agonia.” (P11)

As participantes evidenciam as implicações da teoria da vinculação no relacionamento com os demais “*Ia ser benéfico tanto para os profissionais, para as famílias (...) o que é efetivamente os benefícios da teoria da vinculação e a forma como ela transforma a nossa forma de viver e (...) de nos relacionarmos enquanto, filhos, pais, profissionais etc.” (P4)*

Concluindo esta questão, as técnicas concordam que o conteúdo inerente à metodologia “*é aplicável a todos...*” “*que estão com as crianças*”. (P3)

Quanto a categoria de aplicabilidade da metodologia “*Thinkspace*” nos C.C., as técnicas referem que “*é fundamental esta aposta de formação*” pois “*trouxe frutos, (...) enquanto técnicos tarmos mais abertos (...) com a população.*”(P1) Afirmam, ainda que, uma das coisas a alterar nas suas práticas educativas será “*exercer naquilo que são os nossos momentos de discussão de trabalho (...) esta metodologia associada ao Thinkspace, isto é, quando estamos reunidos , o colega que está a expor a situação, tenha oportunidade de expor o seu ponto de vista até ao fim e que façamos aqui um esforço maior (...) de poder esperar e escutar ativamente até o dar e também, o colega depois (...) nos escutar relativamente as diferentes perspetivas , que (...) no final integrarmos aqui um trabalho mais*

rico e da parte de todos, portanto (...) os benefícios da própria metodologia foi utilizada para aquilo que seria o trabalho dos centros comunitários.”(P1)

Os técnicos apontaram para a aplicabilidade do *Thinkspace* em outras instituições, como as escolas “*levamos isto as escolas*”, (P6) pois a “*aplicação da metodologia Thinkspace na discussão de situações pode ser importante (...) em contexto escolar (...) desenvolverem estes espaços de reflexão, supervisão, de formação, com os profissionais docentes e não docentes.*”, (P1) salientando as diferentes perspectivas que o *Thinkspace* faz emergir sobre um caso “*ela não tinha conhecido, ter realmente aquele lado engraçado, que a experiência que teve com ele não foi positiva*”.(P2)

Enfatizaram que a estrutura do *Thinkspace* poderia ser transposta junto das crianças “*outra forma com um grupo de crianças onde todas poderão estar envolvidos na resolução de um problema*”. (P4) Evidenciaram, por fim, que o *Thinkspace* “*seria 100% aplicável e produtivo*”.(P2)

Por último, na categoria “Impacto na Ação educativa”, distinguem-se duas subcategorias: pontos facilitadores da ação educativa e pontos fortes da metodologia.

Na primeira, as técnicas identificaram que um dos pontos facilitadores é auxiliar a prática profissional através de um espaço de desenvolvimento profissional como um “*espaço de reflexão, supervisão, de formação, com os profissionais docentes e não docentes.*” (P1) que enriquece as discussões acerca de um aluno “*isto enriquecia muito as discussões (...) quando é necessário decidir alguma coisa*”, (P2) assim como, no modo como os professores atuam junto destes jovens “*ajudar os professores nesse sentido também.*”. (P11)

Outro ponto facilitador é o aprofundamento dos conhecimentos acerca da teoria da vinculação, que conduz a (1) alterações na postura, isto é, ser mais compreensiva, tecer menos julgamento e integrar diferentes perspectivas “*A partir do momento que tu entendes a teoria da vinculação, faz com que tu possas perceber o que está por detrás de alguns*

comportamentos, as formas de relacionar das crianças (...) passas a ter uma postura (...) mais compreensível (...) não tao julgativa (...) porque há sempre um porquê.” (P4), tendo “uma visão completamente diferente (...)” (P6) e que “(...)vai facilitar porque vai dar um conhecimento da criança (...) E todo o historial familiar... que qualquer pessoa fica muito mais sensível (...) muito mais aberta (...) mais interessada e preocupada (...) em ajudar e contribuir para que ela tenha uma aprendizagem muito mais facilitada”. (P11)

Referem ainda como ponto facilitador desta metodologia a aquisição de “*estratégias práticas, essa parte é fulcral*” (P4), reforçando que “*as ideias/estratégias que ela deu a uns dias atrás foram muito interessantes e é possível por em prática, estando atento e também estando disponível para isso*”. (P4)

Por fim, outro ponto é que pode ajudar a colmatar um conjunto de necessidades dos contextos educativos: (1) ausência de recursos nas escolas “*escassez de recursos*” (P1) e também “*considerando todo o panorama de dificuldade que os estabelecimentos de ensino têm a lidar com comportamentos novos, desafios novo, que os próprios miúdos (...) que vêm de ambientes familiares mais complicados*”; (P1) (2) ausência de abertura do sistema educativo “*é necessário haver uma articulação muito diferente (...) é a tal colaboração, os professores têm que tar mais abertos, (...) é todo o sistema*”; (P11) (3) comportamentos compreendidos de forma errada “*essas crianças têm comportamentos desviantes (...) são automaticamente rotulados*” (P11) e (4) a ausência de abordagens de intervenção “*nem sempre têm as melhores das abordagens*”. (P1 e P2)

Na subcategoria de “Pontos Fortes da Metodologia”, um ponto forte é a diversidade de perspetivas, considerando “*um maior leque de visões*” e “*de possibilidades e isso é um dos pontos fortes, é uma das coisas boas que nos traz a metodologia ... varias cabeças pensam melhor do que quatro*”(P6), facilitando a procura de soluções através do envolvimento e interajuda de todos “*haver com a postura colaborativa de toda a equipa naquilo que é a*

procura de uma espécie de solução ou resposta, isto é positivo estão todos naquele momento envolvidos (...) para poder ajudar e ser um reforço, uma solução alternativa (...) é quase como se fosse um trabalho solidário e interajuda de todos”. (P4)

Outro ponto forte é a mudança de atitude, nomeadamente, a adoção de uma postura de maior aceitação e de humildade “(...) *uma postura um pouco mais humilde quando ouvimos sugestões que podem não ser aquelas que eu pensei a partida, mas que fazem sentido e que também é importante aceitar outras formas de trabalhar*”, trabalhar a escuta ativa “*fazer esta escuta ativa que é um chavão de facto nas nossas áreas*”. (P4)

Na tabela abaixo, constam o número de referências codificado em cada das categorias/subcategorias consoante a caracterização da amostra.

Tabela 5 - Referências distribuídas pela caracterização da amostra

Categorias/ Subcategorias	Área Profissional			Idade		Anos Profissional		Anos C.C.		Vinculação e Aprendizagem		Tempo com as crianças		
	P (4)	E (4)	S (5)	20- 40 (6)	41- 60 (7)	0- 15 (6)	16- 30 (7)	0- 10 (4)	+10 (9)	Sim (7)	Não (6)	1h- 3h (2)	3h- 5h (5)	6h- 9h (6)
Aplicabilidade	8	12	2	8	14	8	14	8	14	8	14	12	5	5
Conteúdos	7	9	2	6	12	7	11	7	11	7	11	9	5	4
Thinkspace	4	7	1	5	7	2	10	2	10	4	8	7	1	4
Impacto na Ação educativa	21	24	8	22	31	26	27	22	31	28	25	17	21	15
Pontos Facilitadores da Ação Educativa	16	16	7	15	24	21	18	17	22	21	8	10	16	13
Pontos Fortes da Metodologia	4	8	2	6	8	4	10	4	10	6	8	7	4	3
Processo	5	14	1	8	12	4	16	4	16	6	14	14	1	5
Pontos a Melhorar no Thinkspace	1	7	0	2	5	2	6	2	6	1	7	7	0	1
Pontos fortes	2	6	1	3	6	1	8	1	8	3	6	6	0	3
Pontos Fracos da Metodologia	3	1	0	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	2

* P- Psicologia; E- Educação; S- Social.

Na área profissional, verifica-se que a Social é a que mais se pronuncia sobre cada categoria, seguida da Psicologia e da Educação. Já a faixa etária que mais se pronuncia pelas diferentes categorias é 41-60 anos, à exceção da subcategoria dos pontos fracos. Entre os 16-30 anos de prática na área profissional são as que possuem um maior número de referências

pelas categorias, à exceção da subcategoria de pontos facilitadores da ação educativa.

Referente aos anos de prática em C.C., as técnicas com mais de 10 anos são as que mais se pronunciam. As participantes que não possuem formação em vinculação e aprendizagem são as que mais falam nas diferentes categorias, exceto no impacto da ação educativa e nos pontos facilitadores da ação. Por fim, os profissionais que despendem entre 1h a 3h com as crianças são os que mais se pronunciam sobre os diferentes temas, seguidos dos que passam entre 3h a 5h.

7.2. Questionário de Avaliação da Formação

Os resultados estão apresentados por blocos temáticos de modo a facilitar a compreensão.

I. “Metodologia – Thinkspace”

Tabela 6 - Questões acerca da avaliação da metodologia Thinkspace

Numa escala de <i>Linkert</i> de 1 a 10: Quão se sente satisfeito com esta metodologia?	
EL*	N
7	3
8	4
9	6
Numa escala de <i>Linkert</i> de 1 a 5: Qual considera a probabilidade de colocar em prática o que aprendeu na formação?	
4	9
5	4
Considera que a metodologia aumentou o seu leque de estratégias para lidar com crianças com comportamentos desafiantes?	
Sim	13
Não	0
Impacto do Programa	
Positivo	13
Negativo	0

*EL: Escala de *Linkert*.

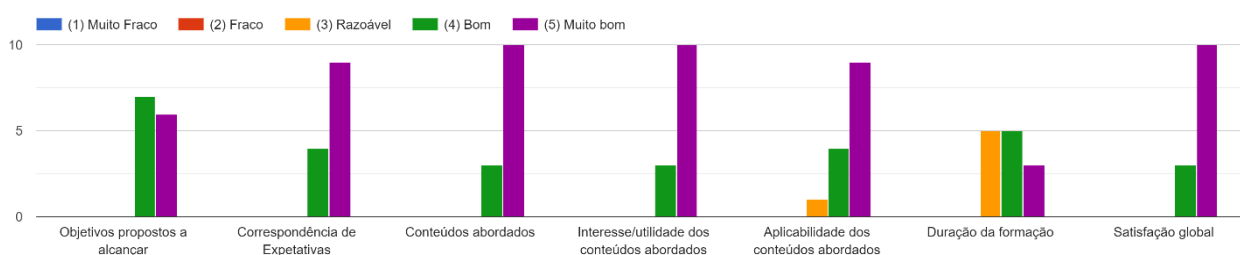
A pergunta “Quão se sente satisfeito com esta metodologia?” numa escala de *Linkert* de 1 a 10, cerca 23,1% dos participantes responderam 7, 38,5% participantes assinalaram 8 e 38,5% participantes indicaram 9. As respostas dos participantes a pergunta 2, numa escala de *Linkert* de 1 a 5 é que 1 é “nula” e que 5 é “uma certeza”, 9 participantes responderam “4” e 4 participantes responderam “5”. Na questão 3, “De 1 a 5, considera que esta metodologia aumentou o seu leque de estratégias para lidar com crianças com comportamentos

desafiantes?” Todos responderam que “sim”. A quarta questão “Que impacto considera que este programa irá ter no seu trabalho?” as 13 respostas concedidas foi “Positiva”.

II- Conteúdos lecionados e métodos

Os participantes responderam numa escala tipo *Linkert* de 1 a 5 em que 1 é “Muito fraco” e 5 é “Muito Bom” as seguintes afirmações relativamente a “Como classifica a formação que frequentou, considerando os pontos abaixo indicado”: (a) “Conteúdo da formação” - 3 participantes responderam “bom” e 10 responderam “muito bom”; (b) Interesse/utilidade dos conteúdos abordados - 3 participantes responderam “bom” e 10 responderam “muito bom”; (c) “Duração da formação ” - 5 responderam “razoável”; 5 responderam “bom” e 3 participantes responderam “muito bom”;(d) “Objetivos propostos a alcançar” - 7 participantes responderam “bom” e 6 responderam “muito bom”; (e) Correspondência de Expetativas 4 participantes responderam “bom” e 9 responderam “muito bom”; (f)Aplicabilidade dos conteúdos abordados -1 responderam razoável; 4 responderam 4 “bom” e 9 participantes responderam “muito bom”; e por ultimo, (g) Satisfação global 3 participantes responderam “bom” e 10 responderam “muito bom”.

Gráfico 1 - Avaliação dos conteúdos abordados e métodos pedagógicos

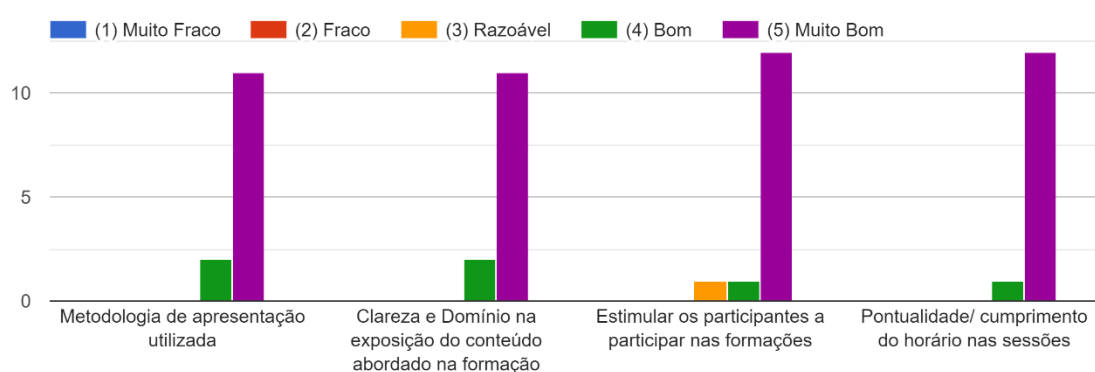


III- Dinamizadoras

Foi pedido aos participantes que “De 1 a 5, como classifica as dinamizadoras” numa escala de *Linkert* em que 1 é “muito mau” e 5 é “muito bom”, obtendo as seguintes respostas: (a) Metodologia de apresentação utilizada. - 2 participantes responderam 4 “bom e 11 responderam “muito bom”; (b) Clareza e Domínio na exposição do conteúdo abordado na

formação 2 participantes responderam 4 “bom e 11 responderam “muito bom”; (c) Incentivo à participação ativa na formação - 1 responderam “3” razoável; 1 responderam 4 “bom” e 12 participantes responderam “muito bom”. – um participante colocou 2 vezes; (d) Pontualidade/ cumprimento do horário nas sessões 1 participantes responderam 4 “bom e 12 responderam “muito bom”.

Gráfico 2- Avaliação sobre as Dinamizadoras



IV. Sugestões/Comentários

Relativamente a última questão “Por favor, deixe-nos, as suas sugestões ou comentários” existiram 5 respostas.

Tabela 7 - Sugestões/Comentários em relação a Formação.

Sugestões/Comentários sobre a Formação	
1	Parabéns pela excelente formação, foi muito positiva!
2	Agradeço, são conteúdos fundamentais para fazer nos refletir e melhorar a nossa intervenção com os meninos.
3	Gostaria de ter mais formação neste tema
4	Considero que foi muito interessante e importante para o trabalho que desenvolvemos, gostaria de aprofundar mais conhecimentos.
5	Excelente formação, gostei muito

7.3. Impacto da Metodologia *Thinkspace*

Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP)

Podemos verificar na tabela 8, as diferenças de médias relativamente as dimensões do ERAP.

Tabela 8- Diferenças entre médias das dimensões da ERAP no 1º e no 2º momento de aplicação

	1º momento			2º momento				
	Média	D.P	Mínimo	Máximo	Média	D.P	Mínimo	Máximo
Proximidade	24,23	3,42	17	29	27,31	4,35	18	34
Conflito	18,92	3,68	12	24	18,00	6,19	10	29
Escala Total	53,30	5,76	42	64	55,77	10,27	34	70

Na 1ª aplicação do ERAP, averiguamos que existe uma média superior na utilização das estratégias de Proximidade ($M=24,23$; $DP=3,42$) por partes das profissionais quando comparado com as estratégias de Conflito ($M= 18,92$; $DP=3,68$).

A pontuação do indicador de Proximidade deve variar entre o valor 7 e o valor 35, sendo que, a pontuação mais baixa nesta dimensão encontra-se no 17 e a pontuação mais alta no 29. Já no que concerne, ao indicador Conflito, a sua pontuação varia entre os seguintes valores 8-40, sendo 12 o valor mínimo obtido nesta dimensão, e o valor máximo de 24.

Verificamos que a pontuação mínima da escala total da ERAP é de 42 valores, enquanto a máxima corresponde a 64 valores. A média situa-se no 53,30 com um desvio padrão igual a 5,76. Quanto maior for o valor obtido nesta escala total mais próxima é considerada a relação entre o aluno e o professor e vice-versa.

Relativamente a 2ª aplicação do ERAP, verificamos que os profissionais utilizam em média mais estratégias de Proximidade ($M= 27,31$; $DP=4,35$) comparativamente as estratégias de Conflito ($M=18,00$; $DP=6,19$).

A pontuação do indicador de Proximidade mais baixa nesta dimensão encontra-se no 18 e a pontuação mais alta no 34. Já no que concerne ao indicador Conflito, 10 é o valor mínimo obtido nesta dimensão, e o valor máximo é de 29.

Verificamos que a pontuação mínima da escala total da ERAP é de 34 valores, enquanto a máxima corresponde a 70 valores. A média situa-se no 55,77 com um desvio padrão igual a 10,27.

Inventário do Comportamento da Criança para Professores (TRF)

Abaixo apresenta-se a tabela com os resultados do TRF no 1º e 2º momento de aplicação

Tabela 9 - Diferenças entre a 1ª e a 2ª aplicação do TRF

Técnico	Sexo	Idade	TRF					
			1º Momento			2º momento		
			I	E	ET	I	E	ET
1	M	14	(15) nc*	(10) b	(51) b	(15) – nc	(10) b	(51) b
2	M	9	(13) –nc	(14) b	(57) b	I (11) nc	(6) n	(48) b
3	M	13	(14) - nc	(16) b	49) b	(12) –bl	(6) n	(34) n
4	M	7	(4) – n*	(28) nc	(62) nc	(8) – b	(17) nc	(52) b
5	M	14	(9) – b*	(10) b	(34) b	(5) – n	(10) b	(20) n
6	F	8	(22) – nc	(30) nc	(120) nc	(22) nc	30) nc	(120) nc
7	F	9	(11) – b	(22) nc	55) nc	(9) – b	(17) nc	(55) nc
8	M	11	(26)– nc	(46) nc	(119) nc	(18) – nc	(30) nc	(107) nc
9	M	14	(12)– b	(2) n	(21) n	(10) – b	(2) n	(19) n
10	M	8	(12)– nc	(2) n	(21) n	10) – b	(2) n	19) n
11	M	15	(5)– n	(25) nc	62) n	(1) – n	(13) n	(15) n
12	F	17	(13) – nc	(10) nc	(43) nc	(2) – n	(2) n	(10) n
13	M	18	(19) – nc	(1) n	(24) n	(1) – n	(8) nc	(15) n

* N- Nível Normal; NC- Nível Clínico; B- Borderline; I – Internalização; E- Externalização; ET- Escala Total

Averiguamos que os participantes avaliaram o impacto da metodologia na sua atividade educativa junto de 13 jovens, sendo que 10 jovens correspondem ao sexo masculino, em que 4 pertencem a faixa etária dos 6-11 anos e 6 pertencem a faixa etária dos 12-18 anos. Do sexo feminino existem 3 jovens, 2 delas pertencentes a faixa etária dos 6-11 anos e 1 dos 12-18 anos.

Na 1ª aplicação verificamos que existem 5 crianças que se encontram no nível clínico para internalização (1,2,3,10 e 13) e no nível de externalização temos 3 (4,7,11). No nível *borderline* temos 2 crianças, sendo que 1 corresponde a todos os níveis (5) e outra está na internalização (9). Por fim, existe 3 crianças com todos os níveis clínicos (6,8,12).

Na 2ª aplicação, grande parte baixou os valores em cada escala passando para o nível *borderline* ou normal, exceto 1 e o 6 que mantiveram os mesmos valores. O 2 desceu o valor na internalização, na externalização encontrava-se no nível *borderline* e passou para o normal. Ou seja, os participantes consideram que após a aplicação das estratégias sugeridas a partir da metodologia *Thinkspace* o comportamento dos seus educandos foi percebido positivamente na maioria das situações.

Autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional

A primeira aplicação teve como instrução “As frases abaixo correspondem a competências de contenção e suporte emocional. Por favor, assinale o grau em que considera ter cada competência: Elevado (E), Médio (M) ou Baixo (B).” e na segunda aplicação as instruções foram: “As frases abaixo correspondem a competências de contenção e suporte emocional. No seguimento desta formação, em que grau considera que seria importante desenvolver estas competências: Elevado (E), Médio (M) ou Baixo (B).”

Tabela 10 - Diferenças entre a 1ª e a 2ª aplicação da Escala de Competências

Item	1ª aplicação			2ª aplicação		
	B	M	E	B	M	E
1	0	7	6	0	2	11
2	0	8	5	0	5	8
3	0	8	5	0	4	9
4	1	11	1	1	6	6
5	0	3	10	0	4	9
6	0	3	10	0	3	10
7	0	7	6	0	2	11
8	2	7	4	1	3	9
9	2	9	2	0	6	7
10	1	5	7	0	3	10
11	2	2	9	1	4	8
12	0	7	6	0	2	11
13	0	3	10	0	2	11
14	0	7	6	0	4	9
15	0	6	7	0	2	11

16	Ser capaz de não ser diretivo/a, como também de ser diretivo/a.	0	10	3	0	6	7
17	Ser capaz de aproveitar as oportunidades para abordar problemas difíceis de modo empático.	0	4	9	0	2	11
18	Demonstrar consciência do mundo interno da criança.	1	6	6	0	2	11
19	Ajudar a criança a fazer associações entre experiências.	1	5	7	0	5	8
20	Comunicar frequentemente "lembranças" dos interesses, histórias e imagens da criança.	1	6	6	1	5	7
21	Comunicar que mantém a criança no pensamento nas separações e transições	0	4	9	0	8	5
22	Facilitar a capacidades para brincar da criança.	0	4	9	1	2	10
23	Ser capaz de respeitar a confidencialidade.	0	0	13	1	2	10
24	Conhecer os meus próprios limites.	0	4	9	0	2	11
25	Ser capaz de pedir ajuda.	0	0	13	1	1	11
26	Apreciar e respeitar os sentimentos, preocupações e ansiedades dos colegas mesmo que sejam diferentes dos meus.	0	4	9	0	2	11

Na tabela acima, encontra-se os itens da escala de autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional e as respetivas pontuações de cada item, tanto na primeira aplicação como na segunda aplicação. A primeira aplicação deste instrumento decorreu antes do início da formação *Thinkspace* e a segunda aplicação decorreu após o fim da formação.

Na 1ª aplicação os itens com mais menções “Elevado” são o 5, 6, 13, com 10 indivíduos e os itens 23 e 25 com os 13 indivíduos. Em relação a menção “Médio” existiu 2 itens, nomeadamente, o 4 com 11 indivíduos e o 16 com 10 indivíduos. Por fim, no “Baixo” o máximo de indivíduos que avaliou as suas competências foi 2 nos seguintes itens: 8, 9 e 11.

Na 2ª aplicação, 11 foi o maior número de indivíduos que considerou “Elevado” que considerem que devem ser melhoradas competências nos itens: 1,7,12,13,15,17,18,24,25 e 26. Relativamente a “Média” o número máximo de indivíduos foi 8 e foi no item 21. Por último, apenas 1 sujeito que percecionou como “baixa” a necessidade de desenvolvimento das suas competências nos itens: 4, 8, 11, 20, 22, 23, 25.

8. Discussão

Com o presente estudo procurou-se avaliar a metodologia *Thinkspace* e o seu impacto nas práticas educativas à luz da teoria da vinculação em contexto ENF perante crianças/jovens que possuam comportamentos desafiantes.

A amostra do estudo é constituída por 12 indivíduos com vínculo autónomo e 1 com vínculo desligado, tal como acontece na população em geral, em que o estilo de vinculação com maior incidência no adulto é o seguro/autónomo, sendo o estilo desligado o terceiro (Canavarro et al., 2014).

Os sujeitos cujo vínculo é seguro percebem as suas experiências como seguras para estabelecer relacionamentos de apoio e confiança. Portanto, refletem e aceitam as várias visões, não julgam os demais, tem uma boa capacidade de adaptação, resiliência, uma visão positiva e realista acerca de si e bons níveis de autorregulação (Main & Solomon, 1990). Por sua vez, indivíduos com um vínculo desligado entendem as suas vivências com base na rejeição/negligência. Logo, não gostam de depender de outros, mantendo o distanciamento emocional, a elevada percepção de si, sobrevalorizando as atividades independentes em que indicam a sua aptidão de autossuficiência (Main & Solomon, 1990). Relativamente a primeira hipótese em estudo, atendendo aos resultados obtidos no *focus group* e no questionário de avaliação, verificamos que todos os participantes avaliaram positivamente a metodologia *Thinkspace*, tanto os autónomos como o desligado.

No que concerne aos resultados obtidos através do *focus group*, acerca da avaliação da metodologia *Thinkspace* quanto a sua aplicabilidade, ao seu impacto na ação educativa e ao processo, podemos apurar que relativamente a aplicabilidade os participantes referiam que os conteúdos e a própria estrutura do *Thinkspace* deveriam ser disseminados noutros contextos além dos C.C. e por outros profissionais que trabalhem com crianças. **Este resultado** vai ao encontro do que referem os autores Civís e Díaz-Gibson (2021) acerca da importância da coesão entre os diversos agentes do sistema educativo e sugerem a utilização da ferramenta *NetEdu Tool*, com vista a alcançar tal objetivo entre a educação formal, não formal e informal.

A metodologia tem como referencial teórico a teoria da vinculação que cada vez mais tem vindo a ser estudada e generalizada em diversos níveis ((Fraley, 1999; Scharfe & Bartholomew, 1994; Mena-Matos, 2002; Hazan & Shaver, 1987; van IJzendoorn, 1995; Canavarro, 1999; Carlson & Sroufe, 1995; Dozier, 1990; Eng et al., 2001) devido à sua importância ao longo de toda a vida (Bowlby, 1973, 1977, 1988). As técnicas referiam que a teoria pode ser impactante no seu trabalho e enfatizam a importância destes conteúdos de modo a auxiliar na compreensão do comportamento das crianças facilitando a atuação dos profissionais junto das mesmas e na forma como nos relacionamos com os outros. Estes resultados corroboram a teoria uma vez que “o modelo de vinculação (...) é uma lente mais apropriada através da qual ver a relação professor-aluno”, e concede aos professores “novas maneiras de informar e melhorar a sua prática” (Riley, 2009; Cameron & Maginn, 2011; Geddes, 2006; Kennedy, 2008).

As técnicas afirmam ser crucial apostar no *Thinkspace* pois é uma metodologia que “traz frutos” e que é “100% aplicável e produtiva”, sendo que, enfatizam a sua utilização nos momentos de discussão de trabalho apontando especialmente para o facto de haver um momento para expor o caso, escutar, responder e salientam ainda os momentos de formação, reflexão e supervisão. De acordo com Macfarlane et al. (2014), a reflexão é uma parte crucial da prática integral para a aprendizagem e o desenvolvimento sendo que, pode ser executada por conta própria, sob supervisão ou em equipa e, inevitavelmente, envolve o ciclo de experiência-reflexão-ação (Cameron et al. 2015), espelhando na metodologia *Thinkspace* (Swann & York 2011). Segundo Macfarlane et al. (2014), a chave para qualquer supervisão é conceder ao profissional uma estrutura para a sua prática, como evidenciam os participantes que esta metodologia facilita a sua prática profissional.

As participantes referenciaram que o *Thinkspace* auxilia na prática profissional, sugerindo estratégias que facilitem a sua ação junto das crianças existindo deste modo uma modificação

de atitude dos profissionais para com os jovens e ainda, concede uma diversidade de perspectivas sobre um caso impactante na ação educativa. Tal como a literatura sugere a metodologia *Thinkspace*, pode auxiliar os profissionais a reenquadrar alunos "difíceis", "problemáticos" e/ou alunos com dificuldades emocionais através da adoção de novas perspectivas/estratégias que podem ser trazidas de maneira a manter os relacionamentos. Pode auxiliar a não criar rótulos aos jovens como “problemáticos”, “desafiadores” ou “disruptivos” proporcionando um espaço para reconsiderar a resposta mais conducente à gestão do comportamento dos alunos mais problemáticos e vulneráveis (Nash & Schlosser, 2015).

A segunda hipótese em estudo é se o tipo de estratégias utilizadas na relação professor-aluno alteram na sequência da formação. Antes do início da formação a estratégia mais utilizada pelos técnicos é a de proximidade (ERAP), o que indica que a relação entre o professor-aluno é caracterizada por interações positivas, afetuosas e uma comunicação aberta (Ferreira & Andrade, 2017; Petrucci et al., 2014). Na segunda aplicação – após a metodologia – verificamos que, apesar de se manter as estratégias de proximidade como as mais frequentemente utilizadas, verificou-se um aumento do valor desta dimensão, assim como uma descida nos valores da estratégia de conflito.

Considerando as pontuações obtidas na dimensão Conforto com Proximidade, que remete para a maneira como os técnicos se sentem confortáveis a estabelecer relações próximas com os demais (Canavarro et al., 2014), corroborando a investigação visto que, grande parte dos sujeitos possui o seu MID seguro/autónomo estabelecem com maior facilidade relações com os demais, possuindo uma boa capacidade de adaptação, resiliência e bons níveis de autorregulação (Main & Solomon, 1990). Estes resultados do ERAP demonstram que existiu uma alteração na relação professor-aluno na sequência desta metodologia, aumentando a relação de proximidade e diminuindo a de conflito mesmo com a grande parte da amostra ter

MID seguro, isto só demonstra ainda que tenham esta característica, foi possível obter melhorias com esta metodologia.

As investigações apontam, ainda que, para que exista sucesso acadêmico é fundamental que o aluno se sinta em segurança, possibilitando ao cérebro integrar as novas aprendizagens (Geddes, 2006), logo, como refere Bombér (2011) os docentes como base segura representam uma resposta fundamental para a resolução dos “problemas” disciplinares.

Passando à hipótese “Os técnicos alteraram a percepção das suas competências de contenção e apoio emocional”. Este instrumento teve dois tipos de indicações na sua aplicação. Na primeira aplicação - “grau considerava ter as competências descritas na lista”- grande parte da distribuição dos itens pelos sujeitos foi homogênea entre o “Médio” e o “Elevado”, porém na segunda aplicação - “em que grau considera que seria importante desenvolver estas competências”- verificamos que grande parte dos sujeitos alterou de “Baixa” e “Média” para “Elevada” a classificação dos itens 5, 6, 21, 23 e 25. São itens relacionados com estratégias abordadas na formação e que os técnicos consideram – neste segundo momento - que seria importante desenvolver essas competências, nomeadamente, estar próximo da criança sem ser intrusivo, pedir ajuda, dizer a criança que se lembra dela, manter-se em silêncio e atento.

Estes resultados são indicadores de que os sujeitos parecem estar mais atentos as suas práticas e que a metodologia *Thinkspace* poderá ter contribuído para que os técnicos desenvolvessem o seu sentido de reflexão acerca das suas competências junto das crianças, considerando não só a teoria da vinculação, mas a própria metodologia dada que está procura conceder aos técnicos um espaço de reflexão e interajuda sem que se sintam julgados. Logo, os resultados desta escala corroboram as investigações (Greenwood, 2019), dado que é crucial os técnicos tomarem consciência das suas próprias capacidades de contenção quando estão com crianças vulneráveis em circunstâncias adversas. Se estas desencadarem por parte

dos adultos uma resposta negativa, as crianças podem inconscientemente sentir-se desafiadas, podendo despoletar mais comportamentos negativos da criança para com o profissional.

Portanto, afigura-se importante os educadores terem em conta os interesses, estar conscientes e aceitarem-se a si mesmo (Greenwood, 2019), salienta-se que quando as pessoas possuem um MID seguro - 92,3% da nossa amostra - são mais capazes de criticar a si próprios, autorregular-se e aceitar diferentes visões, o que se espelha nos resultados obtidos.

Ainda no seguimento dos resultados anteriores, as participantes apontaram no *focus group* e no questionário de avaliação que, o facto de possuírem um conhecimento do que está por detrás do comportamento das crianças com base na teoria da vinculação faz com que se posicionem de modo diferente, o que vai ao encontro daquilo que Kennedy e Kennedy (2004) consideram, isto é, os professores muitas vezes entendem o comportamento de um aluno inseguro de modo incorreto - e achar que o aluno está a manifestar uma conduta desafiadora - assim sendo, os professores necessitam de compreender que as manifestações comportamentais do aluno (comportamentos defensivos) advêm de experiências e representações acerca da vinculação e afetam a relação professor-aluno, bem como, afetando o comportamento e o desempenho escolar do aluno (Kennedy, 2008; Bergin & Bergin, 2009).

Outra hipótese é se existem diferenças na perceção dos profissionais acerca do comportamento externalizante ou internalizante da criança após a aplicação da metodologia *Thinkspace*. Averiguamos que existiram alterações nas perceções dos técnicos face aos comportamentos dos alunos. Grande parte dos comportamentos de internalização e de externalização desceram do nível clínico ou *borderline* (nível normal), à exceção de 3 indivíduos, nos quais dois mantiveram os valores e um manteve-se na internalização, mas baixou o nível de externalização.

Existe uma associação entre a qualidade de vínculo e os problemas de comportamento (Buist et al., 2004). As investigações demonstram que as crianças com vinculação insegura e

desorganizada possuem uma maior possibilidade de exibir problemas de comportamento (Moss et al., 1998; Lyons-Ruth et al., 1993; Moss et al., 1996; Moss et al., 1999; Solomon et al., 1995; Speltz et al., 1990; Fearon et al., 2010; Wood et al., 2004). A vinculação desorganizada liga-se aos problemas de internalização como de externalização (Moss et al., 2004), a vinculação insegura ambivalente está mais associado aos problemas de externalização e as crianças com vinculação insegura evitantes estão associados a níveis mais altos de problemas de internalização (Moss, et al., 1998).

Podemos indicar que o facto dos sujeitos terem em consideração as estratégias e o conteúdo abordado ao longo da formação *Thinkspace*, poderá ter contribuído para a diminuição da perceção dos professores acerca dos comportamentos desafiantes dos alunos, (Howes & Ritchie, 1999; Ahnert et al., 2006; Cassidy, 2008; Zajac & Kobak, 2006; Bergin & Bergin, 2009). Estes resultados são indicativos de que os participantes consideram que após a aplicação das estratégias sugeridas a partir da metodologia *Thinkspace*, o comportamento dos seus educandos se alterou positivamente na maioria das situações.

Resumindo, a pontuação obtida na ERAP vai ao encontro dos resultados obtidos no TRF, ou seja, uma melhoria a nível da relação professor-aluno pode estar associado positivamente a perceção dos profissionais face ao comportamento dos educandos. Os professores ao usarem estratégias diferentes conduziu a alterações na perceção do educador face ao comportamento do educando e percecionando o comportamento do aluno como menos desafiador leva a uma menor ativação dos MID do educador, o que faz com que sejam utilizadas mais estratégias de proximidade. Neste estudo não nos é possível afirmar com segurança se o comportamento do jovem efetivamente alterou-se, para isso seria necessário completar com mais informações, mas sabe-se que com estes instrumentos foi possível denotar alterações na perceção do educador relativamente ao comportamento do educando o que já é uma mais valia pois o educador ao alterar a sua perceção entende como menos

desafiador e irá adotar estratégias de proximidade. Na Escala de Competências de Contenção Emocional também se denotou uma alteração na consciência das técnicas relativamente as competências a desenvolver nas suas práticas.

9. Conclusão

O desenvolvimento da presente investigação possibilitou avaliar a metodologia *Thinkspace*, assim como o impacto da mesma nas práticas educativas tendo na sua base a teoria da vinculação em contextos não formais.

Grande parte dos estudos realizados acerca da vinculação remetem para a psicologia clínica e nem tanto a psicologia da educação (Bergin & Bergin, 2009; Kennedy, 2008; Riley, 2009; Pereira et al., 2018).

Os psicólogos educacionais têm como intuito intervir no comportamento em contextos educacionais, de formação e de desenvolvimento (pessoal ou social). O seu campo de atuação é amplo, sendo que, a intervenção realizada pelo psicólogo da educação é de extrema importância na prevenção de fenómenos de violência e comportamentos de risco, discriminação e de exclusão social (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2017). Nos centros comunitários, - conhecido como um local desafiante, onde são acompanhadas múltiplas crianças com processos sinalizados pela CPCJ e alterações de comportamento- a atuação do psicólogo educacional torna-se relevante dada a pertinência de potenciar os processos de aprendizagem. Portanto, este estudo mostra que a aplicação desta metodologia teve um impacto positivo nas participantes no sentido de ajudar a resolver e a fomentar competências e recursos de apropriação da sociedade, aprimorar o bem-estar e a qualidade de vida e atuar numa ótica preventiva no que concerne as situações de risco, vulnerabilidade, discriminação e exclusão social (OPP, 2019).

A expectativa dos profissionais que receberam esta formação era de que esta parecia dar resultados, devido a sua estrutura como o conteúdo inerente, e podemos verificar que efetivamente houve uma alteração a nível da relação educador-educando.

Considerando os resultados na presente investigação é possível constatar que a metodologia auxilia os profissionais nas suas práticas educativas à luz da teoria da vinculação dos profissionais de contextos não formais.

No que se refere as implicações práticas a metodologia *Thinkspace* pode constituir-se como uma ferramenta de elevado valor para os profissionais que trabalham com crianças cujo comportamento é desafiante, uma vez que possibilita adequar as suas práticas junto dos mesmos. A presente investigação permite ainda prevermos a adequação desta metodologia em contextos de educação não formal. Sabe-se que cada vez mais a educação é baseada na colaboração entre diferentes agentes educacionais em prol da melhoria contínua de uma perspectiva de ecossistema- interconexões entre os agentes educacionais que incluem interdependências internas (dentro da própria organização) e interdependências externas (organizações na comunidade, serviços sociais, famílias, etc.) (Civís et al., 2018; Lukshaet et al., 2018). Logo, entendemos o ecossistema educacional como o conjunto de agentes socioeducativos numa região (formal, não formal e informal) que trabalha de forma interligada para compartilhar objetivos educacionais (Civís & Longás, 2015).

Apesar das contribuições do presente estudo, este apresenta também algumas limitações. Mais precisamente, o estudo foi desenvolvido em condições de trabalho diferentes das suas condições habituais devido a situação pandémica em que estiveram com os centros fechados durante cinco meses e meio e apenas tiveram um mês para preparar a reabertura, sendo que as práticas tiveram que ser repensadas. Todavia, podemos afirmar que mesmo em condições diferentes das habituais os resultados obtidos são positivos e antevemos que está metodologia poderia ser potenciada se ocorresse em situações pré-pandémicas. Outra limitação, passa pelo

facto dos segundos questionários terem sido aplicados 2 meses após o final da formação altura em que foi possível retomar a atividade presencial. Seria interessante em futuras investigações realizar a formação presencialmente e a respetiva aplicação dos instrumentos de avaliação logo após a sua conclusão.

Relativamente as implicações para futuras investigações, deveríamos verificar se “será que pessoas com estilos de vínculos diferentes avaliam a metodologia de forma diferente?”, isto é, pode ser pertinente aumentar a amostra de participantes e verificar o impacto diferenciado com pessoas com MID diferenciados.

Considerando o anteriormente referido, uma vez que a qualidade da relação professor-aluno é uma determinante em termos desenvolvimentais e modifica as experiências educativas, a teoria da vinculação (Bowlby, 1969; Bowlby, 1992; Davis, 2003) deve ser considerada em termos de investigação e intervenção nos educativos a teoria da vinculação como referência, sobretudo em circunstâncias de maior adversidade (Schuengel, 2012).

Concluindo, o presente estudo é exploratório, inovador, desenvolvido num contexto que habitualmente não é alvo deste tipo de intervenções e os resultados demonstram-se promissores. Esta metodologia tem potencial para ser aplicada noutros contextos educativos e pode melhorar a prática educativa dos profissionais uma vez que estes revelaram ter impacto nas suas práticas, repensaram as suas competências e percecionaram a conduta dos alunos de modo distinto, colocando estas questões à luz de um modelo que possui implicações em diversas áreas da vida dos sujeitos, na aprendizagem e no estabelecimento de relações interpessoais.

10. Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. M. (1978). The child behavior profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*(3), 478. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.46.3.478>
- Achenbach, T. M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile. Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & McConaughy, S. H. (1997). *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: Practical applications*. Sage Publications, Inc.
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles: Child Behavior Checklist for Ages 6-18, Teacher's Report Form, Youth Self Report*. ASEBA.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 77*(3), 664-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709.
- Ainsworth, M., Blehar, M., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associ.
- Allen, J. P., Marsh, P., McFarland, C., McElhaney, K. B., Land, D. J., Jodl, K. M., & Peck, S. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 56-66. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.70.1.56>
- Alves, D. R. S., Passos, M. M., & de Mello Arruda, S. (2012). A educação não formal no Brasil: o que apresentam os periódicos em três décadas de publicação (1979-2008). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 12*(3), 131-150.

- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147-178.
<https://doi.org/10.1177%2F0265407590072001>
- Belsky, J., & Fearon, M. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving?. *Attachment & human development*, 4(3), 361-387.
<https://doi.org/10.1080/14616730210167267>
- 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(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Berlim, L. & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships: contributions from attachment theory and research. In J. Cassidy & P. Shaver. (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (688-712). The Guilford Press.
- Bettencourt, M., Carroll, C., Wall, K., Munroe, J., Walsh-Saunders, K., & Rothwell, S. (2019). Promoting the achievement of looked after children and young people in Barnet. *Instituto de Educação da UCL*.
- Boldrini, T., Giovanardi, G., Mancinelli, E., Erbuto, D., Lingiardi, V., Muzi, L., Salcuni, S., Tanzilli, A., Venturini, P., & Pompili, M. (2021). Affective temperaments and depressive symptoms: The mediating role of attachment. *Journal of Affective Disorders*, 29(3), 476-483. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.026>
- Bombèr, L. (2011). *What about me? Inclusive strategies to support pupils with attachment difficulties make it through the school day*. Worth Publishing.

- Bombèr, L. M. (2007). *Inside I'm hurting: practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. Worth Publishing.
- Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69(2), 427-442.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06200.x>
- Borba, B. M. R., & Marin, A. H. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes. *Psico*, 49(4), 348-357.
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.4.26941>
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveira, E. F. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de saúde pública*, 29, 13-28.
- Borelli, J. L., Palmer, A., Vanwoerden, S., & Sharp, C. (2017). Convergence in reports of adolescents' psychopathology: A focus on disorganized attachment and reflective functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1399400>
- 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. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock.
- Bowlby, J. (1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *American journal of psychoanalysis*, 44(1), 9-27.
<https://doi.org/10.1007/BF01255416>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. Routledge.

- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buist, K. L., Deković, M., Meeus, W., & van Aken, M. A. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of adolescence*, 27(3), 251-266. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.012>
- C. Carroll and C. Cameron (2017). *Taking Action for Looked After Children in School*. UCL Institute of Education Press.
- Cameron, C., Connelly, G. and Jackson, S. (2015). *Educating Children and Young People in Care: Learning Placements and Caring Schools*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cameron, S., & Maginn, C. (2011). Living psychology: The 'emotional warmth' dimension of professional childcare. *Educational and child psychology*, 28(3), 44.
- Campehouth, L. V., & Quivy, R. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva Publicações.
- Canavarro, M. C., Dias, P., & Lima, V. (2006). A avaliação da vinculação do adulto: Uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (ASS-R) na população portuguesa. *Psicologia*, 20(1), 156-186. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v20i1.381>
- Canavarro, M.C., Dias, P., & Lima, V. (2014). A avaliação da vinculação do adulto: Uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (AAS-R) na

população portuguesa. *Psicologia*, 20(1), 156.

<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v20i1.381>

- Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. *Developmental psychopathology*.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição). *Universidade Aberta*, 15, 16.
- Carroll, C., & Cameron, C. (2017). *Taking Action for Looked after Children in School: A Knowledge Exchange Programme*. UCL IOE Press, UCL Institute of Education, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, UK.
- Carroll, C., Brackenbury, G., Herbert, E., Lee, F., Roberts, A., Cameron, C., ... & Stanbridge, P. (2018). Promoting the Achievement in Schools of Children and Young People in Care: Promoting the Achievement of Looked after Children. *Institute of Education-London*.
- Carvalho, M., Martins, E. C., Neves, L., & Soares, I. (2009). Vinculação e emoções. *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. (2ª ed). 159-191.
- Cassidy, J. (1988). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Cassidy, J. (2001). Truth, lies, and intimacy: An attachment perspective. *Attachment & human development*, 3(2), 121-155. <https://doi.org/10.1080/14616730110058999>
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (2nd ed.). Guilford Press.

- Cazelli, S., Costa, A. F., & Mahomed, C. (2010). O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus?. *Ensino em Re-Vista*.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/ formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 541-565.
- Civís, M., & Díaz-Gibson, J. (2021). Validation of micro-strategies in the NetEdu Tool: a tool to connect educational ecosystems (Validación de microestrategias en la NetEdu Tool: una herramienta para conectar ecosistemas educativos). *Culture and Education*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1951501>
- Civís, M., & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación*, 18(1), 213–236. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12318>
- Civís, M., Díaz-Gibson, J., Longás, J., Riera, J., & Fontanet, A. (2018). NetEduProject: Avances en la herramienta de análisis “LIC” para la mejora de los ecosistemas educativos. In Congreso internacional – XXXI seminario interuniversitario de pedagogía social: “Pedagogía social, investigación y familias (pp. 200–203). Palma de Mallorca.
- Clarke, V. (2017). *Thematic analysis: What is it, when is it useful, & what does "best practice" look like?*
- Collins, N., & Read, S. (1990). Adult attachment relationships, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-663. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.58.4.644>

- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. WW Norton & Company.
- Craik, K. (1967). *The nature of explanation*. 1943. Cambridge University.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crittenden, P. M., & Landini, A. (2011). *Assessing adult attachment: A dynamic-maturational approach to discourse analysis*. WW Norton & Company.
- Cruz, M. (2011). *Relação de Vinculação, Práticas Educativas e Ajustamento Emocional da Díade de Pais - Filhos* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Dagan, O., Facompré, C. R., & Bernard, K. (2018). Adult attachment representations and depressive symptoms: A meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 236, 274-290.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.091>

- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Dent, H., & Golding, K. (2006). Engaging the network: Consultation for looked after and adopted children. In K. Golding, H. Dent, R. Nissim, & L. Stott (Eds.), *Thinking psychologically about children who are looked after and adopted – Space for reflection* (pp. 164–194). John Wiley & Sons, Ltd.
- Department for Education. (2018). *Mental health and behaviour in schools*. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/755135/Mental_health_and_behaviour_in_schools_.pdf
- Dozier, M. (1990). Attachment organization and treatment use for adults with serious psychopathological disorders. *Development and psychopathology*, 2(1), 47-60. <https://doi:10.1017/S0954579400000584>
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 27–38. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Ehrenthal, J. C., Dinger, U., Horsch, L., Komo-Lang, M., Klinkerfuss, M., Grande, T., & Schauenburg, H. (2012). Der OPD-Strukturfragebogen (OPD-SF): Erste Ergebnisse zu Reliabilität und Validität [The OPD Structure Questionnaire (OPD-SQ): First results on reliability and validity]. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 62(1), 25– 32. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1295481>
- Eng, W., Heimberg, R. G., Hart, T. A., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2001). Attachment in individuals with social anxiety disorder: The relationship among adult attachment

- styles, social anxiety, and depression. *Emotion*, 1(4), 365-380.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1528-3542.1.4.365>
- Fanti K.A., e Henrich C.C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Development Psychology* 46(5), 1159-75. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020659>
- Farias, A. (2015). *Padrões de vinculação, autoestima e estados emocionais em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas* (Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).
- Ferreira, V.S., & Andrade, M.S. (2017). A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Perceção do Professor de Escola Pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 245-252. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121111>
- 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
- Fortuna, K., & Roisman, G. I. (2008). Insecurity, stress, and symptoms of psychopathology: Contrasting results from self-reports versus interviews of adult attachment. *Attachment & human development*, 10(1), 11-28. <https://doi.org/10.1080/14616730701868571>
- Fraley, R. C. (2019). Attachment in Adulthood: Recent Developments, Emerging Debates, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 70, 401-422.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102813>
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Institut Internacional des Droits de 1º Enfant*, 1-11.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing

psychopathology. *Journal of adolescence*, 28(5), 619-631.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.12.009>

- Geddes, H. (2006) *Attachment in the Classroom: The links between children's early experience, emotional wellbeing and performance in school*. Worth Publishing.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.) Editora Atlas SA.
- Gohn, M. D. G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenwood, A. (2019). *Understanding, Nurturing and Working Effectively with Vulnerable Children in Schools: 'Why Can't You Hear Me?'*. Routledge.
- Guedeney, N. (2004b). Conceitos-chave da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 33-43). Climepsi Editores.
- Hamby, S., & Grych, J. (2013). *The Web of Violence* (pp. 9-66). Springer.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1
- Hesse, E. (2008). The adult attachment interview: Protocol, method of analysis, and empirical studies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory, research, and clinical applications* (pp. 552– 598). The Guilford Press.
- Hinshaw SP. (1987) On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*. 101(3), 443–463. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.101.3.443>
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory. Attachment theory and Psychotherapy*. Routledge.

- Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. Routledge.
- Hong, Y. R., & Park, J. S. (2012). Impact of attachment, temperament and parenting on human development. *Korean Journal of Pediatrics*, 55(12), 449-454.
<https://dx.doi.org/10.3345%2Fkjp.2012.55.12.449>
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251-268.
<https://doi:10.1017/S0954579499002047>
- Hughes, J.N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>
- Instituto da Segurança Social. (2014). *Guia prático – apoios sociais – família e comunidade em geral*. Instituto da Segurança Social, I.P.
- Kearns, S., & Hart, N. (2017). Narratives of ‘doing, knowing, being and becoming’: examining the impact of an attachment-informed approach within initial teacher education. *Teacher development*, 21(4), 511-527.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1289976>
- Kennedy, B. L. (2008). Educating pupils with insecure attachment histories: Toward an interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211–230.
<https://doi.org/10.1080/02643940802472148>
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
<https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child development*, 135-146.
<https://doi.org/10.2307/1130395>

- Kobak, R., & Bosmans, G. (2019). Attachment and psychopathology: A dynamic model of the insecure cycle. *Current opinion in psychology*, 25, 76–80. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.018>
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59. <https://doi.org/10.1023/A:1005169004882>
- Lieberman, A. F., Chu, A., Van Horn, P., & Harris, W. W. (2011). Trauma in early childhood: Empirical evidence and clinical implications. *Development and psychopathology*, 23(2), 397-410. <https://doi:10.1017/S0954579411000137>
- Lindsey, C., & Barratt, S. (2006). A systemic conceptual framework. In J. Kenrick, C. Lindsey, & L. Tollemache (Eds.), *Creating new families: Therapeutic approaches to fostering, adoption, and kinship care* (pp. 13–23). Karnac Books.
- Liu J., Cheg X., & Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: Analysis and implications. *Journal Psychiatric Mental Health Nurs*, 18(10), 884-94.
- Liu, J. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal Childhood Adolescence Psychiatry Nurs*, 17(3), 93–103.
- Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31).
- Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., & Ninenko, I. (2018). Ecosistemas educativos para la transformación de la sociedad. *Global Education Futures*. http://globaledufutures.org/uploads/files/Results/GEF_Report2018_ES.pdf
- Luyten, P., Lemma, A., & Target, M. (2012). Mentalizing and depression. In A. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Mentalizing in mental health practice* (pp. 385– 418). American Psychiatric Publishing Inc.

- M. Darmody, L. McMahon & J. Banks (2013). Education of children in care in Ireland: an exploratory study.
https://www.oco.ie/app/uploads/2013/05/11873_Education_Care_SP1.pdf.
- Macfarlane, K., Casley, M., Cartmel, J., & Smith, K. (2014). 'Understanding the "how": A model of practice for critical reflection for children's services practitioners.' *Journal of Playwork Practice* 1(1), 47–59. <https://doi.org/10.1332/205316214X13944641803030>
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Pinto, A. (2014). Modelos internos dinâmicos de vinculação: Uma metáfora conceptual?. *Análise Psicológica*, 32(3), 279-288.
<https://doi.org/10.14417/ap.853>
- Main, M., & Solomon, J. (1988). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective Development in Infancy* (pp. 95-124).
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment during the Preschool Years* (pp. 121-160). University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Main, M., Tomasini, L., & Tolan, W. (1979). Differences among mothers of infants judged to differ in security. *Developmental Psychology*, 15(4), 472.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.15.4.472>
- Mattys, W., & Lochman, J. E. (2017). *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Childhood* (2nd Edition). Wiley-Blackwell.

- 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.
- Meins, E. (1997). Security of attachment and maternal tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 129-144. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00730.x>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World Psychiatry*, 11(1), 11-15. <https://doi.org/10.1016/j.wpsyc.2012.01.003>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2020). Broaden-and-build effects of contextually boosting the sense of attachment security in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 22-26. <https://doi.org/10.1177%2F0963721419885997>
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Miljkovitch, R. (2004). A vinculação ao nível das representações. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp.45-53). Climepsi Editores.
- Monteleone, A. M., Ruzzi, V., Patriciello, G., Pellegrino, F., Cascino, G., Castellini, G., & Maj, M. (2020). Parental bonding, childhood maltreatment and eating disorder psychopathology: an investigation of their interactions. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 25(3), 577-589. <https://doi.org/10.1007/s40519-019-00649-0>
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child development*, 69(5), 1390-1405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06219.x>

- Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazzarello, T., & Berthiaume, C. (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and psychopathology*, *18*(2), 425-444. <https://doi:10.1017/S0954579406060238>
- 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.
- Nash, P., & Schlosser, A. (2015). Working with schools in identifying and overcoming emotional barriers to learning. *Educational Studies*, *41*(1-2), 143-155. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955738>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Nivard, M. G., Lubke, G. H., Dolan, C. V., Evans, D. M., Pourcain, B. S., Munafò, M. R., & Middeldorp, C. M. (2017). Joint developmental trajectories of internalizing and externalizing disorders between childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, *29*(3), 919-928. <https://doi:10.1017/S0954579416000572>
- OPD, T force (Ed.) (2014). *Operationalisierte psychodynamische Diagnostik OPD-2 [Operationalized Psychodynamic Diagnosis OPD-2]* (3rd ed.). Hogrefe AG.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses - OPP (2017). *Perfil das/os psicólogas/os da educação*. Disponível em: [Prop02-perfil-psicologos-trabalho \(ordemdospsicologos.pt\)](http://prop02-perfil-psicologos-trabalho(ordemdospsicologos.pt)).
- Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP (2019). *Os/as psicólogos/as valorizam as instituições sociais e comunitárias*. Disponível em: https://issuu.com/ordemdospsicologos/docs/perfil-psicologos-institui_es_soci.

- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale–short form. *The Spanish journal of psychology*, 18, E30. <https://doi:10.1017/sjp.2015.29>
- Pavitola, L., & Usca, S. (2016). Building Pedagogical Relationships in Diverse Educational Environments. *Journal of Teaching and Education*, 5(1), 263-274.
- Peluso, P. R., Peluso, J. P., White, J. F., & Kern, R. M. (2004). A comparison of attachment theory and individual psychology: A review of the literature. *Journal of Counselling & Development*, 8(2), 139-145. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00295.x>
- Pereira, D., Castro, R., & Carvalho, S. (2018). As implicações da vinculação no processo educativo: Revisão sistemática da literatura. *Revista AMAzônica*, 21(2), 310-327.
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakely, T. L., Baker, W. L. & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How states became traits. *Infant Mental Health Journal*, 1(6), 271-291. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199524\)16:4%3C271::AID-IMHJ2280160404%3E3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199524)16:4%3C271::AID-IMHJ2280160404%3E3.0.CO;2-B)
- Petrucci, G.W., Borsa, J.G., Barbosa, A.J.G., & Koller, S.H. (2014). Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 133-142.
- Pianta, R. C. (Ed). (1992). *New directions for child development Vol 57. Beyond the parent: The role of other adults in children’s lives*. Jossey Bass.
- Pinto, L. (2005). *Sobre educação não-formal*. Cadernos D’Inducar. Recuperado em 2013, janeiro 6, de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. SAGE Publications.

- Riem, M. M. E., van Hoof, M. J., Garrett, A. S., Rombouts, S. A. R. B., Van der Wee, N. J. A., Van Ijzendoorn, M. H., & Vermeiren, R. R. (2019). General psychopathology factor and unresolved-disorganized attachment uniquely correlated to white matter integrity using diffusion tensor imaging. *Behavioural Brain Research*, *35*(9), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.026>
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the pupil-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, *2*(5), 626–635. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.018>
- Riley, P. (2010) *Attachment Theory and Teacher Student relationships*. Routledge.
- 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.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher pupil relationships on pupils' school engagement and achievement. A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>
- Salvaterra, M. F. (2011). *Vinculação e Adopção*. Universitárias Lusófonas.
- Schmidt, E. B., & Argimon, I. I. L. (2009). Vinculação da gestante e apego materno fetal. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *19*(43), 211-220. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000200009>
- Schuengel, C. (2012). Teacher–child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 329-336. doi: 10.1080/14616734.2012.675639.
- Shahab, M. K., de Ridder, J. A., Spinhoven, P., Penninx, B. W., Mook-Kanamori, D. O., & Elzinga, B. M. (2021). A tangled start: The link between childhood maltreatment,

- psychopathology, and relationships in adulthood. *Child abuse & neglect*, 12(1), 105228. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105228>
- Smith, D. J. (2006). *School experience and delinquency at ages 13 to 16*. University of Edinburgh, Centre for Law and Society.
- Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Psiquilibrios.
- Soares, I. (2009). *Relações de Vinculação ao longo do Desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Psiquilibrios Edições.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (1999). One Social World: The Integrated development of parent-child and peer relationship. In W. A. Collins, & B. Laursen (Eds.), *Relationships as development context: The 30th Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 241 - 262). Erlbaum.
- Sroufe, L., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. (2005). *The development of the person: the Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.
- Steele, H. & Steele, M. (2005). The construct of coherence as an indicator of attachment security in middle childhood: the friends and family interview. In K. Kerns & R. Richardson, (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 137-160). The Guilford Press.
- Stovall-McClough, K. C., & Dozier, M. (2016). Attachment states of mind and psychopathology in adulthood. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 715-738.
- Strauss, B., & Brenk-Franz, K. (2016). The relevance of attachment theory in medical care. In J. Hunter & R. Maunder (Eds.), *Improving patient treatment with attachment theory: A guide for primary care practitioners and specialists* (pp. 39– 52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23300-0_4

- Swann, R. C., & York, A. (2011). THINKSPACE- the creation of a multi-agency consultation group for Looked After Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *16*(1), 65–71. <https://doi.org/10.1177%2F1359104509355018>
- Swanson, H. (2011). *Attachment security: The role of infant, maternal, and contextual factors*. Washington State University.
- Thompson, R. (1999). Early Attachment and Later Development. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 265-286). Guilford Press.
- Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(2), 173–193. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574405>
- Uytun M., Oztop D., & Esel, E. (2013). Evaluating the attachment behaviour in during puberty and adulthood. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, *26*(2), 177-189.
- Disponível em:
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=89566275&site=ehost-live&scope=site>. Acesso em: 9 set. 2021
- Van der Kolk, B. A. (2003). The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *12*(2), 293–318. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(03\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(03)00003-8)
- Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and psychopathology*, *11*(2), 225-250. <https://doi:10.1017/S0954579499002035>

- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, *14*(3), 205-211.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- von Simson, O. R. D. M., Park, M. B., & Fernandes, R. S. (2001). *Educação não-formal: Cenários da criação*. Editora da Unicamp.
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 379–389). National Association of School Psychologists.

11. Anexos

Anexo 1- Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, sob orientação da Professora Doutora Dora Pereira, encontramos-nos a desenvolver um projeto de investigação, onde é pretendido estudar o Impacto da metodologia *Thinkspace* em instituições educativas não formais.

Todos os dados são anónimos, confidenciais e serão apenas tratados, pela equipa de investigação.

1. Código (últimos números do telemóvel): _____
2. Sexo: Masculino _____ Feminino _____
3. Idade: _____
4. Área profissional: _____
- 4.1. Anos exercidos na sua área da sua profissão: _____
5. Quantos anos de prática em centros comunitários: _____
6. O seu trabalho envolve articular com outras pessoas para além das crianças:
 Sim: _____ Não: _____ se sim, quais? _____
7. Recebe supervisão de casos: Sim _____ Não _____
8. Faz supervisão: Sim _____ Não _____
9. Possui formação na área da vinculação: Sim _____ Não _____
- 9.1. Possui formação acerca da vinculação e aprendizagem: Sim _____ Não _____

9.1.1. Se respondeu sim na opção anterior, sente que foi útil? Sim____ Não____ 10.

Trabalha com crianças com processo na comissão de proteção de crianças e jovens: Sim____ Não____

11. Com que faixa etária de crianças já trabalha/ou:

12. Cresce____ Jardim de Infância ____ 1º ciclo ____ 2º ciclo ____ 3º ciclo____
Secundário _____

13. Numa escala de Linkert de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Muito Mau” e 5 corresponde a “Muito Bom”, assinale com um X a opção pretendida.

13.1. Como caracteriza o ambiente da sua equipa de trabalho:

____1 ____2 ____3 ____4 ____5

14. Assinale com X a alínea pretendida.

14.1. Em média, quanto tempo passa com as crianças, por semana?

____1h a 3h ____3h a 5h ____5h a 9h

Anexo 2 - Guião da Entrevista do *Focus Group*



Faculdade de Artes e Humanidades
Mestrado em Psicologia da Educação

Focus grupo

1. Quais os pontos fortes e fracos que gostaria de destacar nesta metodologia?
2. Quais considera ter sido os momentos de maior impacto desta metodologia? Porquê?
3. Considera que esta metodologia pode facilitar (promover a qualidade de aprendizagens) a ação educativa junto das crianças e jovens com comportamentos desafiantes? Se sim, de que forma?
4. O que poderá ser feito para melhorar esta metodologia?
5. Considera que este tipo de conhecimentos deveria ser disseminado por outros profissionais? Porquê?
6. Qual lhe parece ser agora a importância da vinculação para os processos de aprendizagem?
7. Na sequência desta formação que sugestões faria em termos das alterações das práticas profissionais nos centros comunitários?

Anexo 3 – Questionário de Avaliação das práticas

Questionário de Avaliação da Formação “Práticas educativas baseadas na vinculação”

Coloque o mesmo código utilizado no preenchimento dos questionários anteriores (últimos dígitos do nº de telemóvel): _____

Bem-vinda! A sua opinião acerca da formação que terminou é muito importante para nós, pois permitirá melhorar o conteúdo e métodos em futuras formações. O preenchimento deste questionário é anónimo e confidencial.

I. Conteúdos lecionados e métodos

De 1 a 5, como classifica a formação que frequentou, considerando os pontos abaixo indicados.

1. Conteúdo da formação
2. Interesse/utilidade dos conteúdos abordados
3. Duração da formação
4. Objetivos propostos a alcançar
5. Correspondência de Expetativas
6. Aplicabilidade dos conteúdos abordados
7. Satisfação global

II. Dinamizadoras

De 1 a 5, como classifica as dinamizadoras

1. Metodologia de apresentação utilizada
2. Clareza e Domínio na exposição do conteúdo abordado na formação
3. Incentivo à participação ativa na formação
4. Pontualidade/ cumprimento do horário nas sessões

III. Metodologia – Thinkspace

1. Quão se sente satisfeito com esta metodologia?
(Nada Satisfeito- Muito Satisfeito 0-9)
2. O que pretendem mudar nas suas práticas educativas na sequencia desta formação.
3. De 1 a 5, qual considera ser a probabilidade de colocar em prática o que aprendeu na formação? (Nula – Uma certeza)
4. De 1 a 5, considera que esta metodologia aumentou o seu leque de estratégias para lidar com crianças com comportamentos desafiantes? (Sim, Não e Não sei)
5. Que impacto considera que este programa irá ter no seu trabalho
 - a. Nenhum
 - b. Positivo, descreva
 - c. Negativo, descreva

Por favor, deixar-nos, as suas sugestões ou comentários:

Anexo 4 - Pedido de Autorização de Aplicação da Metodologia *Thinkspace*

*Exma. Dra. F*****,*

Eu, Jéssica Sofia Teixeira de Jesus, integrada no curso de Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, sob orientação da Dr^a Prof.^a Dora Pereira, e encontro-me a estagiar no Centro de Apoio a Crianças e Jovens em Câmara de Lobos, sob orientação da Dr^a Ana Licínia, venho por este meio solicitar a colaboração da V. prestigiada instituição no sentido de realizar a aplicação de um programa direcionado aos profissionais dos vossos Centros de Apoio a Crianças e Jovens.

O programa intitula-se *Thinkspace* e consiste numa metodologia inovadora, que visa o desenvolvimento de um espaço de reflexão crítica e compreensão entre profissionais com competências educacionais na sua atuação junto dos jovens com comportamento desafiante com o principal intuito de fornecer aos jovens um ambiente escolar securizante no âmbito da aprendizagem, o que é uma mais valia para crianças ou jovens inseguros ambivalentes, inseguros evitantes e desorganizados, tendo por base o processo de vinculação.

Consiste na realização de uma formação acerca dos processos vinculativos e no preenchimento de um conjunto de escalas pelos profissionais de forma anónima e confidencial, nomeadamente, um questionário sociodemográfico, escala de vinculação no adulto (EVA), inventário do comportamento da criança para professores (TRF), escala de relacionamento aluno-professor (ERAP), e por fim na realização de uma entrevista semi-estruturada individual, que irá conter os seguintes pontos gerais: utilidade da metodologia, impacto da metodologia, satisfação. Cada instrumento terá sensivelmente uma duração estimada de 20 a 30 minutos.

Aguardo atentamente a vossa resposta, com os melhores cumprimentos,

Jéssica Jesus

Anexo 5 - Consentimento Informado

Consentimento Informado

Eu, Jéssica Sofia Teixeira de Jesus, estudante do 2º ano do segundo ciclo em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, e responsável pela pesquisa “Estratégias dos profissionais em instituições educativas não formais perante alunos com comportamento desafiante com recuso a metodologia *Thinkspace*” sob orientação da Professora Doutora Dora Pereira, (docente da Universidade da Madeira) peço a vossa colaboração, de modo voluntário, informado e responsável, no presente estudo.

Esta pesquisa tem como principal finalidade avaliar a utilidade de estratégias educativas baseadas na vinculação perante alunos que possuam comportamentos desafiantes e compreender como é que a metodologia inovadora *Thinkspace* pode ser uma estratégia adequada para a sua disseminação. Este programa visa o desenvolvimento de um espaço de reflexão crítica e compreensão entre profissionais com competências educacionais na sua atuação junto dos jovens com comportamento desafiante com o principal intuito de fornecer aos jovens um ambiente educacional securizante no âmbito da aprendizagem.

A sua participação constitui-se como um fator crucial pois contribuirá para uma maior recolha de dados acerca desta temática em estudo. A participação nesta investigação consiste na participação de uma formação/discussão acerca da Vinculação e estratégias educativas junto de alunos desafiantes, no preenchimento de um conjunto de inquéritos anónima e confidencial, nomeadamente, um questionário sociodemográfico, escala de vinculação no adulto (EVA), escala de relacionamento aluno-professor (ERAP), Escala de autoavaliação de competências de contenção e apoio emocional, e por fim, um focus grupos, que irá conter os seguintes pontos gerais: utilidade da metodologia, impacto da metodologia, satisfação. Cada instrumento terá sensivelmente uma duração estimada de 10 minutos.

Pedimos ainda a permissão para que as sessões (via zoom) possam ser gravadas única e exclusivamente para a análise por parte da equipa de investigação, sendo que após a conclusão do trabalho estes registos serão eliminados.

Durante toda a execução da pesquisa, é possuidor do direito de esclarecer qualquer dúvida, para tal basta entrar em contato com algum dos investigadores, através do número 9*****2 ou do endereço eletrónico jessica*****@gmail.com.

É-lhe, ainda, garantido o direito de não participar ou de retirar a sua permissão, a qualquer momento, sem que exista algum tipo de represália ou prejuízo, pela sua decisão de ser voluntário neste estudo. A participação nesta investigação não acarreta qualquer risco para os sujeitos. Os dados recolhidos são usados exclusivamente para fins de investigação e durante todo o processo serão mantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes e das informações recolhidas. Os dados serão tratados de forma coletiva e poderá aceder aos resultados do mesmo, no final do estudo através da consulta de um documento que será enviado ao centro onde constará os resultados gerais deste estudo.

Assinatura: _____

Assinatura do participante: _____

Anexo 6 - Pontos abordados na formação *Thinkspace*

Ponto 1. Teoria da Vinculação;

Ponto 2. Teoria da Vinculação e Aprendizagem;

Ponto 3. Estratégias para a Prática Educativa;

Ponto 4. Discussão de Casos

Anexo 7 - Casos Abordados na Formação

Conceptualização do Caso -1	Centro Comunitário
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Jovem do género masculino, tem 14 anos; ❖ Nos primeiros anos de vida, ficava com a tia porque os pais trabalhavam muito; ❖ Queixas regulares da escola: mau comportamento, agressões; ❖ Avó materna é encarregada de educação e protege demasiado o neto, desresponsabilizando de todos os seus atos, deitando as culpas nos outros (escola, CC, etc.), entrando em discussões com estes serviços; ❖ Mudou de escola e os seus comportamentos agravaram-se; ❖ Suspenso da escola diversas vezes; ❖ Iniciou o consumo de tabaco e haxixe; ❖ Deixou de ser acompanhado pela CPCJ passando o processo a ser acompanhado pela EMAT; ❖ Desde o ano passado que não frequenta a escola, aumentando o consumo de estupefacientes, existindo suspeitas de consumo de novas drogas. <p>Atualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Está suspenso da escola; ❖ Comportamentos de vandalismo; ❖ Agrediu a mãe, intervenção policial; ❖ Recebe acompanhamento da Unidade de Tratamento de Toxicodependência e pela psicóloga do centro de saúde, faltando regularmente às consultas. 	<p>Jovem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Iniciou a frequentar com 1 ano de idade; ❖ Aos 6 anos frequentou a capoeira e as atividades de férias; ❖ Jovem desmotivado, desinteressado de forma generalizada, inconstante; ❖ Evitava contacto visual com os técnicos; ❖ Com a pandemia deixou de comparecer; ❖ Jovem que se deixa influenciar pelos demais tanto para não realizar as tarefas, assim como por quem não frequentava o que incentivava a abandonar o local sem qualquer tipo de aviso; <p>Família:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ A mãe frequenta o projeto dinamizado pelo CC “Sim, Somos pais” - competências educativas parentais; ❖ A irmã frequenta todas as atividades do centro de forma assídua; ❖ Avó sai sempre em defesa do neto, muitas vezes sobrepõe-se ao papel da mãe e quando o jovem não é selecionado para as atividades fora do CC, discute; ❖ As primas também costumam sair em defesa do jovem, sempre que é chamado a atenção;
Conceptualização do Caso – 2	Centro Comunitário
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Jovem do género masculino, tem 11 anos; ❖ A família é carenciada com problemas sociais; ❖ São muito trabalhadores e estão sempre dispostos a ajudar; ❖ O pai tem problemas de alcoolismo, saúde mental, violência doméstica, pouco escolarizado, sem paciência, pouco tempo para os filhos, passa grande parte do seu dia a trabalhar, usa a punição física como modo de ensinar; vivenciou situações 	<p>Jovem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Agitado, recusa em cumprir tarefas e regras; Comportamento agressivo; Frustração elevada; Não sabe interagir com os pares; Manipulador; Pouca Concentração e Atenção; ❖ Nas tarefas realizadas pelo centro o jovem procura modificá-las, rapidamente cansa-se,

<p>traumáticas (perda da 1ª a mulher e filho, e os outros filhos foram institucionalizados);</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ A mãe é semelhante na forma de educar os filhos, é submissa, anula-se enquanto pessoa, gosta das atividades do centro; ❖ O irmão é agressivo, impulsivo, intolerante e instável. ❖ Os pais demonstram alguma dificuldade de compreensão e desresponsabilizam-se das tarefas; ❖ O jovem foi referenciado pela escola devido ao seu comportamento disfuncional, dificuldades em concentrar-se e motivar-se; ❖ Quando o jovem faz algo que de mal, o pai até referencia que sente vergonha do comportamento e é muitas vezes punido fisicamente e isso traduz-se na relação com os pares; ❖ Distingue o certo do errado, ajuda os mais velhos; ❖ Muitas vezes fica sozinho na rua e faz o que quer, passa fome. ❖ Originou denuncia a CPCJ e mais tarde a EMAT; ❖ Atualmente: ❖ Institucionalizado, com reavaliação para 6 meses; <p>Toda a vizinhança fez uma espécie de protesto de apoio ao jovem;</p>	<p>demonstrando resistência as tarefas e quer distrair os outros meninos. Quando é mandando sair do CC, tende a ficar na rua a chamar a atenção dos meninos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Quando tem um adulto por perto acaba sempre por fazer as tarefas; ❖ Procura sempre ajudar as técnicas, mas as vezes ultrapassa o seu limite; ❖ Quando chateasse com os pares fica muito descontrolado, as vezes quase sem ar; ❖ Descarrega a sua frustração em objetos; ❖ As vezes vitimiza-se para ter bens materiais; ❖ As técnicas dizem que é um bom miúdo assim como a vizinhança, sendo muito querido pelos demais,
---	---