



**ROSA MARIA DA
SILVA GOMES**

**(RE)CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
NA PREVENÇÃO DO STRESSE NA INFÂNCIA**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de doutor no Programa Doutoral em Psicologia, realizada sob a orientação científica da Doutora Anabela Maria Sousa Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Ao meu filho João e ao meu marido Afonso.
Que os inspire a (re)ativar o seu *self*, na evidência das suas peculiares
criatividades.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Celeste da Silva do Carmo
professora catedrática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Carlos Fernandes da Silva
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga
professor associado com agregação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutora Anabela Maria Sousa Pereira
Professora auxiliar com agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias
professora adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

agradecimentos

O meu especial agradecimento à Professora Doutora Anabela Pereira, pela orientação científica, franca disponibilidade, encorajamento, bem como as sugestões e análises críticas cujo rigor científico e invulgares sabedorias me enriqueceram.

A todos(as) os (as) Educadores(as) que participaram neste estudo, aos Agrupamentos, Jardins-de-infância e “IPSS” envolvidos, pela colaboração empenhada, o meu obrigado por tornarem possível esta pesquisa.

Às alunas da Licenciatura em Educação de Infância, da Universidade de Aveiro do ano letivo 2008/09, deixo o meu agradecimento pela colaboração na parte da recolha de dados.

Às crianças portuguesas, brasileiras e cabo-verdianas que participaram e tornaram possível esta investigação, o meu reconhecimento ímpar pela sua inteligência e criatividade.

À Professora Natália Abrantes, deixo com especial carinho e amizade, o meu agradecimento, por acreditar e deixar-me acreditar, no potencial da Infância e por todas as sugestões que ajudaram a enriquecer esta investigação.

Ao Professor Doutor Kenneth W. Merrell (*in memoriam*) pelo apoio e contributo dado a este estudo.

À minha família e a todos os amigos, o meu obrigado pela compreensão, apoio, tolerância e encorajamento.

À Doutora Lénia Carvalhais, o meu especial agradecimento pelas sugestões e revisão do texto.

À Prof^a. Doutora Paula Vagos, o meu obrigado pelo apoio na condução de alguns dos resultados.

Ao Dr. Sobral um especial agradecimento pelo apoio e sensibilidade com que me recebeu.

Ao Departamento de Educação, pelo apoio possível durante o desenvolvimento deste estudo.

A todos os que diretamente ou indiretamente me apoiaram de modo carinhoso e desinteressado.

palavras-chave

stress, *coping*, infância, currículo, psicologia da educação, comportamento social.

resumo

O presente trabalho resulta do estudo que procurou analisar a reconfiguração das práticas educativas na prevenção do stress na infância. O principal objetivo foi o de analisar de que forma os educadores podem desenvolver práticas educativas, estruturadoras e estruturantes do bem-estar da criança, investindo intencionalmente no desenvolvimento de atividades educativas, de modo a prevenir os índices de stress das crianças, na educação pré-escolar.

Foram realizados cinco estudos complementares, de natureza quantitativa e qualitativa. O estudo 1: contextualização e caracterização de indicadores sociofamiliares de crianças que frequentam a educação pré-escolar; Estudo 2: adaptação/avaliação do PKBS-2 de Merrell, para identificação das aptidões sociais e os problemas de comportamento em crianças dos 3 aos 6 anos numa amostra portuguesa (N=150) e estudos comparativos Portugal/Brasil (N=300) e Portugal/Cabo-Verde (N=150); Estudo 3: validação da Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt, versão portuguesa do PKBS-2 em crianças dos 2 aos 7 anos (N=581); Estudo 4: contributos para a reconfiguração das práticas pedagógicas e o stress na infância sob o olhar dos educadores. No âmbito deste estudo 4, desenvolvemos e validamos o Protocolo para a Avaliação do Stress na Infância–PASI, constituído por três subescalas que aplicamos a educadores ou equiparados (N=188): ESISI, EPELSI e ECPLSI; Estudo 5: análise das competências dos profissionais da educação ao nível da ansiedade (IAB de Beck) e estratégias de *coping*; (EC de Gomes & Pereira). Para análise estatística dos dados utilizamos o programa SPSS e o Excel.

Os resultados evidenciaram a validade e fidelidade dos instrumentos: ESISI, EPELSI, ECPLSI e PKBSpt, bem como a validação para a língua portuguesa deste último. A variável género apresentou diferenças estatisticamente significativas nas aptidões sociais e problemas de comportamento, no entanto não estão correlacionadas com os problemas de ansiedade. Os Educadores focalizam a sua *praxis* educativa na observação, identificação e definição de estratégias orientadas para o stress na infância e, ainda, na cooperação escola/família e na prevenção das situações indutoras de stress. Contudo apontam algumas fragilidades na formação básica e contínua, para lidarem com o stress na primeira infância. As causas psicossociais são preditoras das situações indutoras de stress na infância e são explicadas pelas causas externas de componente escolar, ou seja, as perturbações de ansiedade na infância poderão ter repercussões no contexto escolar. Importa que a comunidade educativa perspetive particular atenção às crianças que estão em situação de maior vulnerabilidade, de modo a prevenir e a intervir nas situações de stress na educação pré-escolar. São referidas implicações psicopedagógicas deste estudo.

keywords

stress, coping, childhood, preschool context, education psychology, social behaviors.

abstract

This paper results from the study that sought to analyze the reconfiguration of educational practices in the prevention of stress in childhood Education, the main objective was to analyze how educators can develop educational practices, developmental and structuring of the welfare of the child, intentionally investing in development educational activities, to prevent stress indices of children in pre-school education.

Five complementary studies were performed with a quantitative and qualitative sequence. Study 1: characterization and contextualization of indicators of children's social-familial attending pre-school education; Study 2: Adaptation / Evaluation PKBS 2-Merrell that sought to identify the social skills and behavior problems in children from 3 to 6 years in a Portuguese sample (N = 150) and comparative Portugal / Brazil (N = 300) and Portugal / Cape Verde (N = 150); Study 3: Validation of the Behavioral Scale for children in Preschool - PKBSpt, Portuguese version the PKBS-2 in children from 2 to 7 years (N=581); Study 4: Contributions to the reconfiguration of pedagogical practices and stress in childhood from educators's perspective, develop and validate the Protocol for the Assessment of Stress in Childhood, PASI, consists of three subscales that apply to educators or equivalent (N = 188): ESISI, and EPELSI ECPLSI; Study 5: analyzing the skills of professionals in the education level of anxiety (Beck IAB) and coping strategies; (EC Gomes & Pereira). For statistical analysis we used SPSS and Excel.

The results showed the validity and reliability of instruments: ESISI, EPELSI, and ECPLSI PKBSpt as well as the validation into Portuguese of the latest. The gender variable showed statistically significant differences in social skills and behavior problems, but is not correlated with anxiety problems. Educators focus their educational praxis in the observation, identification and definition of strategies aimed at stress in childhood, and also cooperation in school / family and in the prevention of stress-inducing situations. However, they indicate weaknesses in basic training, to deal with stress in early childhood. The causes are psychosocial predictors of stress-inducing situations in childhood and are explained by external causes of school component, nevertheless, anxiety disorders in children developed may have implication in the school context. It is important that the educational community to give special attention to children who are more vulnerable to prevent and intervene in situations of stress on preschool education. Psychopedagogical implications are referred to this study.

Índice

Índice	I
Índice de anexos.....	III
Índice de figuras	IV
Índice de gráficos.....	IV
Índice de tabelas.....	V
Abreviaturas.....	VI
Introdução.....	1
Parte I	7
REVISÃO DA LITERATURA.....	7
Capítulo 1	9
1 A Educação Pré-Escolar	9
1.1 Contexto Educacional e Social.....	11
1.2 Desenvolver uma noção do eu e a construção da identidade	16
1.3 As Relações Interpessoais.....	20
1.4 Contextos Educativos e o Currículo	24
1.5 A Especificidade de ser Educador e sua Formação	27
1.6 A Especificidade das Práticas Educativas nos Contextos da Infância.....	34
Capítulo 2	41
2 A Infância e o Stresse	41
2.1 Promoção da Saúde em Contexto Escolar	43
2.2 O Desenvolvimento Psicossocial	46
2.3 Stresse e Coping na Educação Pré-Escolar	51
2.4 Ansiedade de Separação na Infância.....	59
2.5 Perturbação da Ansiedade	62
2.6 Neurociências e Stresse.....	65
Parte II.....	73
CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA	73
Capítulo 3	75
3 Metodologia Geral.....	75
3.1 Problemática e tipo de Estudo.....	77
3.2 Objetivos.....	81
3.3 Hipóteses.....	81
3.4 Amostra	82
3.5 Instrumentos	83
3.6 Procedimentos.....	86
3.7 Análise dos Dados.....	89
Capítulo 4	91
4 Levantamento dos Indicadores Sociofamiliares de Crianças da Educação Pré-Escolar: caracterização e contextualização (estudo 1).....	91
4.1 Metodologia Específica	93
4.1.1 Enquadramento	93
4.1.2 Objetivos.....	93
4.1.3 Participantes.....	93
4.1.4 Instrumento.....	94
4.1.5 Procedimentos.....	94
4.2 Resultados.....	95
4.3 Discussão e Conclusão	101
Capítulo 5	103
5 Caracterização dos Tipos de Comportamentos em Idade Pré-Escolar – PKBSpt (estudo 2)....	103
5.1 Metodologia Específica	105
5.1.1 Participantes.....	105
5.1.2 Instrumento de avaliação	105
5.1.3 Procedimentos.....	107

5.2	Resultados	107
5.3	Discussão e Conclusão.....	113
Capítulo 6	117
6	Estudo Comparativo entre Portugal e Brasil sobre a Avaliação Comportamental de Crianças.	117
6.1	Metodologia Específica.....	119
6.1.1	Participantes	119
6.1.2	Instrumentos de avaliação.....	119
6.1.3	Procedimentos	120
6.2	Resultados	121
6.3	Discussão e Conclusão.....	122
Capítulo 7	125
7	Estudo Comparativo entre Portugal e Cabo Verde sobre a Avaliação Comportamental de Crianças	125
7.1	Metodologia Específica.....	127
7.1.1	Participantes	127
7.1.2	Instrumentos de avaliação.....	127
7.1.3	Procedimentos	128
7.2	Resultados	128
7.3	Discussão e Conclusão.....	132
Capítulo 8	135
8	Estudo Psicométrico da Escala Comportamental para Crianças em Idade Pré-Escolar – <i>PKBSpt</i> (Estudo 3).....	135
8.1	Metodologia Específica.....	137
8.1.1	Objetivos	137
8.1.2	Participantes.....	137
8.1.3	Instrumentos de avaliação	139
8.1.4	Procedimentos	139
8.2	Resultados	140
8.2.1	Análise fatorial exploratória da Escala EAS.....	140
8.2.2	Análise fatorial exploratória da EPC	145
8.2.3	Análise fatorial confirmatória (AFC) da EAS e EPC	152
8.2.4	Correlações entre os fatores EAS e EPC e as variáveis género e idade da criança	161
8.2.5	Relação entre os fatores das escalas: AS e PC e a variáveis género, tempo de serviço docente e tipo de instituição.....	162
8.2.6	Níveis de avaliação das escalas AS e PC e avaliação da população estudada.	165
8.3	Discussão e Conclusão.....	168
Capítulo 9	173
9	Contributos para a (re)Configuração das Práticas Pedagógicas: o stresse na infância sob o olhar dos educadores (Estudo 4).....	173
9.1	Metodologia Específica.....	175
9.1.1	Objetivos:	175
9.1.2	Participantes.....	175
9.1.3	Instrumento	176
9.1.4	Procedimentos	177
9.2	Resultados	178
9.2.1	Caracterização das variáveis sociodemográficas.....	178
9.2.2	Análise Fatorial Exploratória da ESISI.....	184
9.2.3	Análise Fatorial Exploratória da (EPELSI)	191
9.2.4	Análise Fatorial Exploratória da (ECPLSI).....	198
9.2.5	Situações Indutoras de Stresse na Infância (análise descritiva e correlações) ..	201
9.2.6	Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (análise descritiva e correlações)	204
9.2.7	Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (análise descritiva e correlações).....	206
9.3	Discussão e Conclusão.....	208
9.3.1	Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI).....	208
9.3.2	Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)	209
9.3.3	Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)....	210

Capítulo 10	213
10 Competências dos profissionais na educação: ansiedade e estratégias de <i>coping</i> (Estudo 5)	213
10.1 Metodologia Específica	215
10.1.1 Objetivos	215
10.1.2 Participantes	215
10.1.3 Instrumentos de avaliação	215
10.1.4 Procedimentos	216
10.2 Resultados	217
10.2.1 Sintomas de ansiedade (IAB)	217
10.2.2 Estratégias de coping (escala EC)	218
10.3 Discussão e Conclusão	219
Capítulo 11	221
11 Conclusão integrativa dos resultados da investigação	221
11.1 Principais Conclusões	223
11.2 Limitações do estudo	236
11.3 Implicações	237
11.4 Investigação para o futuro	238
12 Bibliografia	241
13 Anexos	261

Índice de anexos

Anexo I: <i>Alunos matriculados no ensino Pré-Escolar por sexo e por subsistema de ensino</i>	263
Anexo II: <i>Famílias portuguesas e sua caracterização</i>	265
Anexo III: Autorização do Autor para utilização do Instrumento PKBS - 2	269
Anexo IV: Tradução e retroversão da escala PKBS – 2	272
Anexo V: Versão portuguesa do PKBS – 2	276
Anexo VI: Protocolo para a Avaliação do Stresse na Infância– <i>PASI</i>	279
Anexo VII: Carta aos Educadores para aplicação do PKBpt	283
Anexo VIII: Autorização da DGIDC para aplicação do instrumento em meio escolar	284
Anexo IX: Autorização para utilização dos dados pela Coordenadora Pedagógica da LEI/UA ..	285
Anexo X: Classificação das profissões do Instituto Nacional de Estatística	286
Anexo XI: Carta de apresentação do PASI aos Educadores	297
Anexo XII: Modelos teóricos de avaliação do PKBSpt	298
Anexo XIII: Níveis de avaliação de competências sociais da escala PKBSpt	302
Anexo XIV: Avaliação das aptidões sociais	303
Anexo XV: Avaliação dos problemas de comportamento externos e internos	305
Anexo XVI: Avaliação dos problemas de comportamento e suas dimensões	306
Anexo XVII: Inventário de Ansiedade de Beck (IAB)	307
Anexo XVIII: Escala de Estratégias de Coping (EC)	308

Índice de figuras

Figura 1: Níveis da estrutura escolar e do conhecimento	49
Figura 2: Modalidades de estratégias para lidar com as situações indutoras de stresse, proposto por Vaz-Serra (2002, p. 367)	57
Figura 3: Sistema límbico.....	66
Figura 4: Constituição do neurónio	67
Figura 5: Taxonomia da memória de longo prazo e respetivas estruturas cerebrais.....	68
Figura 6: Desenho do estudo empírico.....	79
Figura 7: Diagrama dos estudos da investigação.....	86
Figura 8: Modelo teórico de avaliação das aptidões sociais (29 itens)	154
Figura 9: Modelo teórico de avaliação dos problemas de comportamento (38 itens).....	156
Figura 10: Modelo teórico de avaliação dos problemas de comportamento externos (25 itens)	158
Figura 11: Modelo teórico de avaliação dos problemas de comportamento internos (13 itens)	159
Figura 12: Estrutura fatorial da ESISI	191
Figura 13: Estrutura fatorial da EPELSI.....	197
Figura 14: Estrutura fatorial da ECPLSI.....	201

Índice de gráficos

Gráfico 1: Docentes em exercício com licenciatura, mestrado ou doutoramento, no Continente, segundo o nível de educação/ensino por ano letivo (%)	14
Gráfico 2: Distribuição da amostra nos diferentes estudos (valores de N)	82
Gráfico 3: Idade das crianças (N=148)	96
Gráfico 4: Anos de frequência da Educação Pré-Escolar (N=148)	96
Gráfico 5: Idade dos pais (N=231)	97
Gráfico 6: Habilitações académicas dos pais (N=231)	97
Gráfico 7: Caracterização (CNP-94) profissional dos pais em % (N=227)	98
Gráfico 8: Caracterização das crianças ao nível da fratria (N=148)	99
Gráfico 9: Deslocação da criança até ao jardim-de-infância (N=148)	100
Gráfico 10: Distribuição da amostra segundo o género	138
Gráfico 11: Distribuição da amostra segundo o país	138
Gráfico 12: Avaliação das aptidões sociais na amostra em estudo (%).....	167
Gráfico 13: Avaliação dos problemas de comportamento na amostra em estudo (%)	168
Gráfico 14: Idade dos educadores em % (arredondamentos a 0 casas decimais)	179
Gráfico 15: Planeamento da PP em % (arredondamentos a 0 casas decimais).....	180
Gráfico 16: Distância entre a escola e o local de residência em % (arredondamentos a 0 casas decimais).....	180
Gráfico 17: Distribuição da população alvo (%).....	181
Gráfico 18: Distribuição da amostra por instituição que conferiu o grau (%)	182
Gráfico 19: Distribuição das crianças em grupos	183
Gráfico 20: Distribuição dos sintomas de ansiedade nos estudantes ES	217
Gráfico 21: Níveis de ansiedade	218

Índice de tabelas

Tabela 1: Caracterização das Famílias.....	15
Tabela 2: Como lidar com as situações indutoras de stresse na infância.....	30
Tabela 3: Caracterização do Protocolo das Estruturas Comportamentais e de Sustentabilidade do Stresse na Infância–PECSSI.....	84
Tabela 4: Caracterização da amostra por jardim-de-infância.....	94
Tabela 5: Níveis de Bem-estar emocional da criança por jardim-de-infância (%).....	100
Tabela 6: Níveis de implicação da criança por jardim-de-infância (%).....	101
Tabela 7: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Aptidões Sociais.....	109
Tabela 8: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento externos – EPC'E.....	111
Tabela 9: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento internos – EPC'I.....	112
Tabela 10: Matriz de correlações entre os fatores e a EAS.....	112
Tabela 11: Matriz de correlações entre os fatores e a EPC.....	113
Tabela 12: Comparação entre Portugal e Cabo Verde.....	131
Tabela 13 – Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Aptidões Sociais (34 itens).....	141
Tabela 14 – Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Aptidões Sociais (29 itens).....	144
Tabela 15: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento - EPC.....	146
Tabela 16: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento Externos – EPC'E (25 itens).....	148
Tabela 17: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento Externos – EPC'E (25 itens).....	149
Tabela 18: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento internos – EPC'I (13 itens).....	150
Tabela 19: Resultados KMO e Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i> (N = 581).....	151
Tabela 20: Intercorrelações entre Subescalas e Resultados Totais PKBSpt.....	152
Tabela 21: Índices de validade fatorial confirmatória para a escala EAS.....	153
Tabela 22: Índices de validade fatorial confirmatória para a escala EPC.....	155
Tabela 23: Índices de validade fatorial confirmatória para a escala PC'E e PC'I.....	157
Tabela 24: Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt.....	160
Tabela 25: Matriz de correlações entre os fatores EAS e as variáveis género e idade da criança.....	161
Tabela 26: Matriz de correlações entre os fatores EPC e as variáveis género e idade da criança.....	162
Tabela 27: Análise da variância ANOVA na EPC e o tempo de serviço.....	163
Tabela 28: Análise da variância ANOVA na EPC e o tipo de instituição.....	164
Tabela 29: Níveis de avaliação de Aptidões Sociais (EAS).....	165
Tabela 30: Níveis de avaliação de problemas de comportamento (EPC).....	166
Tabela 31: Avaliação do PKBSpt na amostra em estudo (%).....	166
Tabela 32: Variáveis: idade, planeamento PP e distância entre o jardim-de-infância e o local de residência.....	179
Tabela 33: Análise da distribuição das respostas aos itens da ESISI.....	185
Tabela 34: Análise dos Componentes Principais (ACP) ESISI (20 itens).....	186
Tabela 35: Análise dos Componentes Principais (ACP) ESISI (18 itens).....	188
Tabela 36: Análise final dos Componentes Principais (ACP) da ESISI por fator (18 itens).....	190
Tabela 37: Análise da distribuição das respostas aos itens da EPELSI.....	192
Tabela 38: Análise dos Componentes Principais (ACP) da PELSI (23 itens).....	193
Tabela 39: Análise final dos Componentes Principais (ACP) da EPELSI (18 itens).....	196
Tabela 40: Análise da distribuição das respostas aos itens da ECPLSI.....	198
Tabela 41: Análise dos Componentes Principais (ACP).....	200
Tabela 42: Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente (ESISI).....	202
Tabela 43: Matriz de correlações entre os fatores ESISI.....	203

Tabela 44: Análise descritiva da escala EPELSI por ordem decrescente.....	204
Tabela 45: Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente	205
Tabela 46: Análise descritiva da escala CPLSI por ordem decrescente	207
Tabela 47: Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente (CPLSI)	207
Tabela 48: Matriz de correlações entre os fatores (CPLSI).....	208

Abreviaturas

- EAS - Escala de Aptidões Sociais
- EC - Escala de Estratégias de *Coping*
- ECPLSI - Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância
- EPC - Escala Problemas de Comportamento
- EPELSI - Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância
- ESISI- Escala das Situações Indutoras de Stresse na Infância
- IAB - Inventário de Ansiedade de Beck
- IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
- JI – jardim-de-infância
- PKBSpt – Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar
- PP – Prática Pedagógica
- PECSSI - Protocolo das Estruturas Comportamentais e de Sustentabilidade do Stresse na Infância
- PASI - Protocolo para a Avaliação do Stresse na Infância

Introdução

A presente investigação surge no seguimento da nossa colaboração no Laboratório de Investigação e Intervenção em Stress (*StressLab*), da Universidade de Aveiro, coordenado pela Professora Doutora Anabela Pereira, colaboração esta, em parte, expressa na Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, subordinada ao tema *O stresse na infância e o impacto das atividades de iniciação às ciências naturais* (Gomes, 2006a). O interesse em desenvolver estudos sobre o stresse em contexto de Educação Pré-Escolar foi-se desenvolvendo e expressando enquanto Educadora preocupada com as situações emergentes da infância, que cada vez mais se depara com a institucionalização. Por outro lado, os estudos nesta área da psicologia da educação aplicada à educação de infância são recentes e reduzidos, sendo a maior parte originários de outros países e aplicados a contextos educativos do 1º, 2º e 3º ciclos (Crnic & Hoffman, 2005; Rudasil & Konold, 2008; Gross, Fogg, Garvey & Julion, 2004; Little, 2005; Martinez, Justicia & Cabezas, 2009; Merrell & Walker, 2004; Macabe & Altamura, 2011). No Brasil, destacam-se os trabalhos de Lucarelli e Lipp, (1999) e em Espanha os estudos de Trianes e Correa (2002), com a implementação de programas de intervenção psicoeducativa, que procuraram promover competências sociais, emocionais e interpessoais na infância.

O Educador de Infância é atualmente um profissional autónomo e competente, capaz de lidar e partilhar diferentes quadros teóricos e de se apoiar na (re)construção de saberes para (re)pensar e (re)criar a sua prática pedagógica. Assim, ao assumir o seu papel de gestor pedagógico (Rodrigues & Costa, 2006) no atual contexto educativo, como consequência do seu reconhecimento profissional, terá uma função acrescida na adequação das práticas às necessidades da criança. Dahlberg, Moss e Pence (2003), a este respeito, propõem uma intervenção educativa designada por “discurso da construção de significado” (p. 144) como processo de (co)construção, em que através da relação com o outro extraímos significados do mundo. Partindo de um processo interativo e dialógico, sustentado pela ação pedagógica, o diagnóstico das situações indutoras de stresse podem permitir ao educador potenciar currículos construtivos e atentos à diversidade emocional, que ajudem a criança a desenvolver meios para lidar com as tensões e os desafios, de modo positivo.

O stresse tem sido referido como uma reação normal do organismo aos estímulos que o agridem. Na realidade, estar em situação de stresse não significa apenas estar em

contacto com algum estímulo mas, sobretudo, implica um conjunto de alterações ocorridas num organismo, em resposta a um determinado estímulo capaz de colocá-lo sob tensão. Ou seja, um indivíduo entra em stresse quando as exigências da situação são superiores aos seus recursos, independentemente dos fatores como a idade, raça, sexo e situação sócioeconómica. Para Vaz-Serra (2002), as circunstâncias indutoras de stresse podem ser de natureza física, psicológica e social, podendo ter implicações ao nível dos sintomas fisiológicos, cognitivos e comportamentais. Alguns autores (Lipp, 1991; Trianes, 2004; Gomes, 2006a, 2007a) consideram que os sintomas de stresse em crianças podem ocorrer ao nível físico e psicológico. O stresse infantil pode ter causas externas e internas, do mesmo modo como ocorre com o adulto. Algumas das fontes externas que mais causam stresse na infância, de acordo com Lipp (2000) e Trianes (2004), são as mudanças significativas ou constantes, responsabilidades em excesso, sobrecarga de atividades, brigas ou separações dos pais, morte na família, entre outras. Uma situação pode ou não ser indutora de stresse, dependendo do estágio de desenvolvimento sócio afetivo em que a criança se encontra e ainda da avaliação que faz da situação em si e do meio ambiente em que se insere.

Na sociedade atual, a criança em idade Pré-Escolar já está exposta precocemente a transições ecológicas muito acentuadas (Gomes, Pereira, Abrantes, et al., 2011), os contextos de vida deixaram de ser unicamente familiares para serem contextos sociais alargados. A relação entre pares, a adaptação ao funcionamento e regras dos Centros Educativos para a Infância, a exposição aos meios de comunicação, que fornecem muita informação, entre outras constituem exemplos de como o tempo e o espaço da Infância na atualidade, exige outras competências que a criança terá de construir desde muito cedo.

Considerando que a criança que lida mal com situações indutoras de stresse será, muito provavelmente, um adulto pouco capaz de lidar com situações adversas, torna-se relevante intervir precocemente, com base em estratégias pedagógicas para lidar com o stresse, não somente para preservar a saúde e o bem-estar nesta etapa do desenvolvimento da criança, mas também para garantir uma sociedade com adultos mais capazes, mais bem ajustados e mais resilientes às inúmeras dificuldades, que a vida coloca. Quando as situações que desencadeiam o stresse são identificadas adequadamente em contexto educativo, o educador poderá prevenir precocemente e potenciar também, currículos construtivos, que permitam à criança desenvolver meios para lidar com as tensões e os desafios, de modo positivo e assertivo.

O desenvolvimento infantil, em consonância com uma política de bem-estar nos Cuidados Primários de Saúde e de Educação é hoje, considerada uma prioridade pela OMS (Organização Mundial de Saúde), pela EU (União Europeia) e por todos aqueles que apostam de facto, no progresso das comunidades. Para a OMS (Stengård, 2010), o desenvolvimento de serviços de apoio e intervenção promovendo a saúde mental dos jovens, é um investimento no presente e no futuro, especialmente na “nova morbilidade” (new-morbidity) que, de acordo com a mesma organização, inclui problemas emocionais, problemas de conduta e dificuldades de aprendizagem. Também o Plano Nacional de Saúde para 2010 e o Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 (Ministério da Saúde, 2008), enfatizam a Prevenção e a Educação, mais especificamente através de Programas de educação sobre saúde mental na idade escolar, a sensibilização de professores, prevenção da violência juvenil e programas de desenvolvimento pessoal e social.

Entendemos como válido no desenvolvimento desta pesquisa identificar as práticas educativas na prevenção do stresse na primeira infância e como potenciar estratégias de *coping* que permitam à criança lidar com as situações de stresse. No entanto, é já na idade Pré-Escolar que a criança vivência múltiplos papéis (Gomes & Pereira, 2007; Gomes, 2009), nomeadamente o de criança, o de filho, o de aluno e o de cidadão. Igualmente a família valoriza as aprendizagens construídas neste período de vida da criança e integra-a ainda em atividades suplementares. A infância hoje é consequentemente uma infância institucionalizada em centros de educação de infância, razão pela qual temos necessidade de estudar e refletir sobre a diversidade e a especificidade dos contextos educativos para a infância.

O Educador/Professor observador/avaliador/construtor-reconstrutor de significados a partir do que a criança vive e experiencia; o educador-organizador de um ambiente físico em que espaços e materiais são esteticamente cuidados e investidos; o educador-organizador de um ambiente educacional rico, estimulante, diversificado e sustentador das iniciativas e do ímpeto exploratório de cada criança; o educador-gestor de um tempo educacional que lê e compreende a compacta rede de relações sociais e que atenta no clima relacional e comunicacional entre todos, crianças e adultos; um educador-cuidador defensor dos direitos e do bem-estar da criança; um educador-planificador de atividades capazes de valorizar também a inteligência emocional e as competências sociais; o educador-integrador da diversidade que intencionalmente investe numa ação de atenção e de apoio positivo àquela criança que, no seu aqui e agora, necessita de um

tempo/espço educacional, que a ajudem particularmente a expandir todas as suas potencialidades, num ambiente educativo promotor do seu bem-estar.

É neste âmbito que surge o presente trabalho. Procurou-se investigar em que medida as práticas educativas, desenvolvidas em contexto educativo, podem prevenir e intervir precocemente no stresse na infância. A finalidade da presente investigação é desenvolver práticas educativas, estruturadoras e estruturantes do bem-estar da criança, investindo intencionalmente no desenvolvimento do currículo, de modo a prevenir os índices de stresse na infância. Procuramos ainda identificar e estudar como os Educadores/Professores podem desenvolver uma *praxis* educativa, atenta à individualidade da criança e complexidade dos contextos em que esta interage e promoverem uma colaboração mais próxima dos pais e outros agentes educativos, no processo educativo.

É ainda nosso propósito analisar as representações dos educadores e dos alunos/futuros educadores acerca das manifestações de stresse na primeira infância, e como potenciar práticas educativas que permitam a estes profissionais lidar com as situações de stresse, identificar a diversidade da organização familiar, estruturar conhecimento na área do stresse, em crianças dos 3 aos 6 anos de idade, e refletir sobre as estratégias de *coping* e ansiedade.

Esta investigação tem como objetivo geral alertar para a necessidade de reconfigurar as práticas educativas na Educação Pré-Escolar, como atenuante das situações indutoras de stresse e sugerir uma colaboração mais próxima dos pais no processo educativo. Como objetivos pretende-se caracterizar o contexto sociofamiliares das crianças que frequentam o jardim-de-infância; identificar e compreender as competências sociais e os problemas de comportamento que as crianças manifestam em contexto educativo; adaptar e avaliar para a língua portuguesa o instrumento *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2*, 2ª Edição (Merrell, 2002), através da *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar-PKBSpt*; identificar as situações indutoras de stresse em crianças dos 2 aos 6 anos; estudar e analisar as práticas educativas desenvolvidas no jardim-de-infância, para prevenção do stresse na criança; averiguar quais as competências pedagógicas do Educador de Infância para lidar com o stresse na infância; avaliar se o tempo de planeamento da prática pedagógica e a formação académica, têm alguma influência no modo como o educador lida com o stresse na infância e analisar as competências dos profissionais da educação relativamente à ansiedade e estratégias de *coping* em contexto de formação.

Atendendo aos objetivos propostos, o estudo contempla um conjunto de reflexões organizadas dentro de um formato de uma dissertação de doutoramento, composto por introdução, uma parte com a revisão da literatura e a segunda parte com a descrição do estudo empírico. Desta forma, iniciamos a nossa reflexão por um enquadramento conceptual, revisão da literatura, que se encontra subdividida em dois capítulos. O primeiro apresenta o estado da arte ao nível do contexto socio educacional das crianças, que frequentam o ensino Pré-Escolar em Portugal, refletindo ainda sobre a organização familiar. Este quadro, ao nível da Educação Pré-Escolar, constitui constrangimentos que influenciam o desenvolvimento da criança e a construção da sua identidade. Compreender a criança é situar-nos nos microssistemas da escola e da família, apreender de cada um, os indicadores e referentes, imprescindíveis ao desenho da nossa ação educativa. O desenvolvimento pessoal e social no currículo da infância é um tema central, na medida em que procura entender as relações interpessoais, possibilitando o exercício de comportamentos que promovam um desempenho socialmente competente, fazendo face a situações de vulnerabilidade que podem desencadear distúrbios emocionais e problemas de conduta, como sejam as situações indutoras de stresse.

O segundo capítulo aborda a problemática do stresse na infância, discutindo e analisando conceitos básicos de saúde e bem-estar, o desenvolvimento psicossocial, o stresse e *coping*, o contributo das neurociências e as manifestações de ansiedade na infância

A segunda parte deste trabalho engloba o estudo empírico constituído pela nossa contribuição pessoal e encontra-se dividido em nove capítulos. Em termos organizativos e de sequencialidade no capítulo 3 optamos por apresentar uma metodologia geral, que caracteriza a problemática e tipo de estudo, os objetivos, as hipóteses do estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos de avaliação, os procedimentos e análise dos dados. A metodologia específica para cada um dos estudos, que engloba o enquadramento, os objetivos específicos, participantes de cada estudo, o(s) instrumento(s) e procedimentos, que serão especificados em cada um dos estudos.

No capítulo 4, apresentamos o levantamento dos indicadores sociofamiliares de crianças da Educação Pré-Escolar, caracterização e contextualização e que se insere no primeiro estudo. No capítulo 5, apresentamos a caracterização dos tipos de comportamentos em idade Pré-Escolar inserido no segundo estudo. Em consonância com este último estudo apresentamos no capítulo 6, um estudo comparativo entre Portugal e Brasil sobre a avaliação sócio emocional de crianças e no capítulo 7, um

estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde sobre a avaliação sócio emocional de crianças.

No capítulo 8, apresentamos o estudo psicométrico da *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt*, que apresenta a *Escala de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento* adaptada para a língua portuguesa, inserido no terceiro estudo. No capítulo 9 apresentamos os contributos para a (re)configuração das práticas pedagógicas: o stresse na infância sob o olhar dos educadores inseridos no quarto estudo, em que desenvolvemos a escala das “*Situações Indutoras de Stresse na Infância*”, a escala “*Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância*” e a escala “*Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância*”, inseridos no quarto estudo.

No capítulo 10 apresentamos um estudo sobre as competências dos profissionais na educação: ansiedade e estratégias de *coping* inserido no quinto estudo. No capítulo 11, apresentamos a conclusão integrativa dos resultados da investigação, que apresenta as principais conclusões do estudo, as suas limitações, bem como as implicações práticas e a sugestão de alguns tópicos para futuras pesquisas, considerando as questões levantadas por este estudo. Por último apresentamos a bibliografia e os anexos.

Parte I

REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1

1 A Educação Pré-Escolar

1.1 Contexto Educacional e Social

O sistema de educação em Portugal rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Decreto-lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986) e incluiu como primeira etapa deste sistema a Educação Pré-Escolar, que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória (+/- 6 anos). Esta é ministrada em jardins-de-infância públicos ou privados, de frequência facultativa. Por sua vez, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro) estabelece como princípio geral pedagógico promover o desenvolvimento pessoal e social (alínea a), proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança (alínea g), quer na saúde individual quer na saúde coletiva, em consonância com o princípio geral (artigo 2), favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. A integração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo português ocorre em 1973, mas os primeiros jardins-de-infâncias sob a alçada do Ministério da Educação surgem em 1978 e a expansão deste subsistema de ensino só virá a acontecer em 1995 (Arroteia, 2008).

Ao nível do currículo, este nível de ensino rege-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97 de 10 de julho), documento de âmbito nacional, diferenciando-se dos currículos clássicos que são mais gerais e abrangentes. Este documento não é um programa, pois adota uma perspetiva centrada em indicações para os educadores e não na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Assume os educadores como construtores e gestores do currículo e enuncia os princípios epistemológicos que fundamentam as opções educativas dos educadores, ao propor um currículo integrado e aberto, em diferentes áreas de conteúdo. Este documento em articulação com perfil geral de desempenho profissional do educador (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) enfatiza as diferentes dimensões do currículo ao colocar a sua atenção na(o):

- criança como sujeito e não como objeto do processo educativo, ou seja, a criança desempenha um papel ativo e não passivo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, em que são respeitadas e valorizadas a sua cultura e características individuais;
- ambiente educativo ao proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; ambiente educativo

organizado no sentido de escutar e valorizar a própria criança de modo a reforçar a sua autoestima e desejo de aprender, onde as necessidades psicológicas e físicas sejam atendidas;

- articulação de diferentes áreas de conteúdo que permita despertar a curiosidade e o espírito crítico da criança;
- educador como observador atento do individual e do grupo, enfatizando a diferenciação pedagógica ao elaborar planos do processo educativo integrando aprendizagens significativas e diversificadas, recorrendo à reflexão das suas práticas em articulação com as áreas de conteúdo, e ao incluir neste processo a participação da criança;
- opção educativa dos educadores em incluírem uma abordagem sistémica e ecológica da Educação Pré-Escolar, pressupondo que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o próprio indivíduo é influenciado e influencia o meio em que se insere.

Para o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal contribuíram ainda as políticas de expansão da rede nacional de educação pré-escola, estabelecida pelo Decreto – Lei n.º 147/97, de 11 Junho, que tinha como objetivo aumentar a taxa de cobertura em 20% até ao ano 2000, de modo a que 90% das crianças com 5 anos, 75% com 4 anos e 60% com 3 anos frequentassem este nível de ensino e fixou ainda o número de crianças por sala entre 20 e 25 (artigo 10º), como valores mínimos e máximos. No âmbito destas políticas de expansão desenvolveram-se ainda linhas de apoio financeiro para o alargamento da rede de Educação Pré-Escolar, destinada à iniciativa dos Municípios e das Instituições Particulares de Solidariedade Social, com a publicação do Despacho n.º 23403/2008, de 16 de Setembro, e o Despacho n.º 9620/2009, de 7 de abril.

Segundo dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação- GEPE (2009), o ensino Pré-Escolar público teve início em 1977 e em 1978 foram criados jardins-de-infância dependentes do Ministério da Educação, mas só em 1995 é que assistimos por parte deste Ministério ao plano de expansão da rede de Educação Pré-Escolar (Arroteia, 2008), embora tenhamos assistido a partir dos anos 80 (GEPE, 2009), ao incremento da oferta pública da Educação Pré-Escolar. De acordo com a mesma fonte, no ano letivo 2007/08, o número de crianças inscritas a nível nacional era de 266.158, em que 183.146 frequentavam a rede do Ministério da Educação e 83.012 frequentavam outras redes de outros Ministérios. No ano 2003/2004 (Neto-Mendes, 2004), a distribuição de crianças e educadores pelo sistema público e privado atinge o

equilíbrio, embora de modo desigual no território, característica esta diferente dos outros níveis de ensino, em que a oferta privada é menos expressiva.

Relativamente ao género, os dados indicam ainda que 132.387 são do sexo masculino e 128.776 são do sexo feminino. O número de crianças inscritas na região centro no ano letivo 2007/2008 é de 45.879, o que representa cerca de 17,24% das crianças inscritas nesta região. Segundo a GEPE (2009), a distribuição das crianças inscritas (ano letivo 2006/07), por idade foi de 70.256 crianças com 3 anos (63%), 91.501 crianças com 4 anos (80,5%), 99.396 crianças com 5 anos (88,5%) e 2.734 crianças com 6 anos de idade (2,0%).

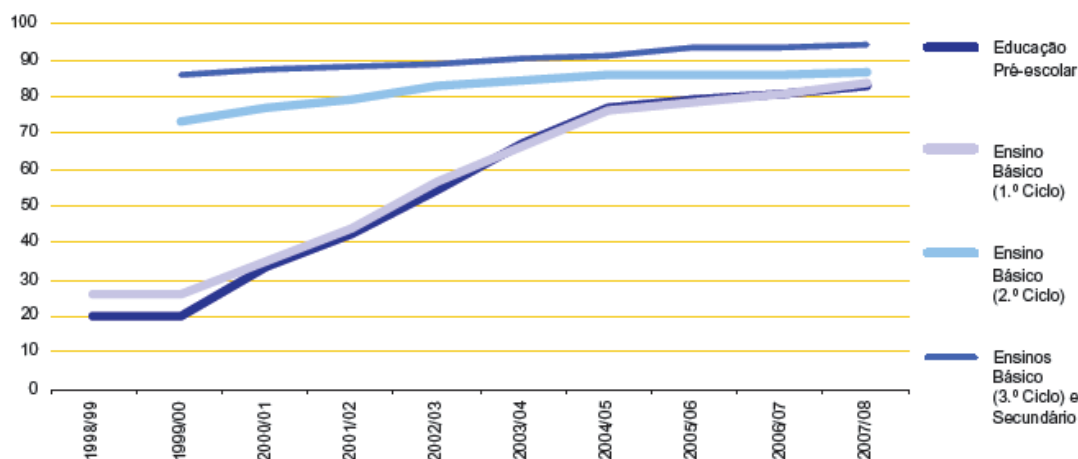
A partir de dados obtidos na Pordata, *Base de Dados de Portugal Contemporâneo*, iniciativa da Fundação Francisco Manuel dos Santos, consultado em www.pordata.pt a 1 de abril de 2010, procuramos analisar os dados disponíveis, tendo como preocupação caracterizar a evolução das crianças que frequentam o ensino Pré-Escolar e os dados sobre a organização familiar em Portugal, dentro do grupo familiar nuclear (o indivíduo, o casal, o casal e os filhos, a mãe e os filhos, o pai e os filhos), de modo a perceber a evolução da estrutura base para o desenvolvimento holístico da criança.

A evolução das crianças matriculadas no ensino Pré-Escolar, entre 1999 e 2009 (Anexo I), por género, situa-se numa taxa aproximada de 50% de crianças do sexo masculino e feminino. Nos últimos três anos denota-se um ligeiro decréscimo do número de crianças matriculadas do sexo feminino, embora ainda dentro dos limites que foram observados durante o período em análise. O subsistema de ensino que frequentam são o público e o particular cooperativo e segundo os dados do Pordata entre 1986 e 2000, o maior número de criança frequentava o subsistema particular e cooperativo e só a partir do ano 2001 é que vamos encontrar um aumento do número de crianças matriculadas no subsistema público (Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias), que passa de 117 226 para 142 347, o que corresponde a 52% de crianças matriculadas. No mesmo período em análise (2001-2009) no subsistema de ensino particular cooperativo (Ensino promovido sob iniciativa e responsabilidade de gestão de entidade privada com tutela pedagógica e científica do Ministério da Educação), o número de crianças matriculadas passa de 118 384 para 132 281, correspondendo a uma taxa de 48% de crianças matriculadas. Verificamos ainda que do total de estabelecimentos existentes no ensino Pré-Escolar no ano 2009, 65,8% são estabelecimentos de ensino público.

Ao nível da formação dos educadores os resultados mostram que a partir do ano letivo de 1998/99 até 2007/08 (cf. Gráfico 1), a qualificação docente ao nível da formação

graduada, teve uma acentuada evolução, passando de 20% para 83% no último ano em análise, embora ainda não tenha atingido o nível de qualificação de outros níveis de ensino do 2º e 3º ciclo.

Gráfico 1: Docentes em exercício com licenciatura, mestrado ou doutoramento, no Continente, segundo o nível de educação/ensino por ano letivo (%)



Fonte: GEPE e INE (2009), V. 1, p. 32

No último ano (2007/08), cerca de 94% dos docentes do ensino secundário e do 3.º ciclo do ensino básico possuíam no mínimo uma licenciatura, na Educação Pré-Escolar a percentagem de diplomados com o grau de licenciado era de 83%. Assistimos ainda ao aumento crescente do número de docentes deste subsistema de ensino que é constituído essencialmente por mulheres, sempre acima de 95% (GEPE, 2009). Procuramos ainda conhecer qual a percentagem de alunas matriculadas no ensino superior no ano de 2009 e de acordo com os dados da Pordata é de 53,4%, em que a maioria (84%) frequenta cursos da área da Educação (incluindo a formação de professores/formadores e ciências da educação) seguida da área da Saúde e Proteção Social (77%) e os cursos da área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (engenharia e técnicas afins, indústrias transformadoras, arquitetura e construção) são os menos procurados (25,3%) pelas mulheres.

Atendendo aos objetivos de melhor conhecer o retrato sócio familiar da Educação Pré-Escolar procuramos ainda obter um registo que caracterizasse as famílias portuguesas relativamente à sua dimensão, forma de organização e estado civil no período de 1999 a 2009 (Anexo II).

Tabela 1: Caracterização das Famílias

		1999	2009
Famílias clássicas	Casal c/ filhos	45%	40%
	Casal s/ filhos	20%	23%
	Famílias monoparentais	7%	9%
	1 indivíduo	15%	17,5%
	Outros	13%	11%
	Dimensão média de famílias (por indivíduo)	3	2,7
Famílias monoparentais	Masculino	30 000	45 000
	Feminino	225 000	290 000
	Taxa mortalidade	11,5%	9,5%
Idade média ao primeiro casamento por sexo	Masculino	26	30
	Feminino	24	28
	Divórcios (por 100 casamentos)	13%	65%
	Divórcios	9 216	26 176
	Taxa bruta de divorcialidade	0,9‰	2,5‰
	Taxa bruta de nupcialidade	7,2 ‰	3,8‰

A organização familiar na sociedade portuguesa em 1999 (*cf.* Tabela 1), fim do século XX, correspondia ao padrão clássico (conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco), em que 45% das famílias eram constituídas pelo casal com filhos, 20% de casais sem filhos, 15% das famílias tinham um só elemento e as famílias monoparentais representavam já 7,5% das famílias. No início do século XXI mais precisamente em 2009 verificamos um decréscimo de 5% nas famílias constituídas pelo casal com filhos, um aumento de 2,5% dos casais sem filhos e as famílias monoparentais sobem 1,5% relativamente ao ano de 1999, situando-se nos 9% das famílias. Na sociedade portuguesa (Aboim & Wall, 2002) não encontramos modelos dominantes na organização familiar, mas sim uma pluralidade considerável de formas de viver em casal e em família. As taxas de desemprego também apresentam na sociedade portuguesa um problema social que tende a agravar-se. Da população ativa no ano 2000, 3,9% estava desempregada e em 2010, a percentagem de desempregados era de 10,8%. Quando analisamos esta taxa por grupo etário verificamos que ela aumentou na última década e atinge os grupos mais jovens. A percentagem de indivíduos desempregados com menos de 25 anos é de 22, 4%, entre 25 a 54 anos a mesma taxa é de 10,7% e entre os 55 a 64 anos de idade é de 8,9%, no ano 2010. Já a taxa de desemprego no ano 2000, era de 8,6%, 3,5% e 3,2% respetivamente. A taxa de desemprego por sexo mostra que é maior nas mulheres (11,9%) do que nos homens (9,8%), dados referentes ao ano 2010.

Uma referência nos cuidados da primeira infância em países economicamente desenvolvidos apresentado no relatório da UNICEF (2008), sobre os indicadores de

referência (*benchmarks*) propostos em matéria de cuidados e educação da criança ao nível dos países da OCDE, coloca Portugal no nível 4 numa escala de 10 pontos. Esta posição mostra que Portugal não cumpre seis indicadores de referência, como a licença parental de um ano com 50% de salário, serviços subsidiados e regulados para 25% das crianças menores de 3 anos, rácio mínimo de funcionários por criança (1:15), gastos em serviços para a primeira infância de 1.0%, do PIB, taxa de pobreza infantil inferior a 10% e serviços essenciais de saúde infantil de alcance quase universal, como padrões mínimos básicos.

Os avanços na qualidade de apoio à primeira infância facilitados pelas políticas públicas deverão enfatizar ainda, a qualidade das interações e relacionamentos, que são cruciais para o desenvolvimento emocional, psicológico e cognitivo das crianças.

1.2 Desenvolver uma noção do eu e a construção da identidade

A forma com as crianças pequenas se veem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que, para elas são importantes e significativas as abordam e reagem. Para a criança, seja de uma forma consciente ou inconsciente, a questão mais importante é: «Será que sou aceite, será que sou amada?» (Roberts, 2005). As abordagens e as reações das pessoas que as rodeiam influenciam profundamente, positiva ou negativamente, a noção do «eu» que se está a desenvolver. As suas pulsões são a base do desenvolvimento e organização da sua vida emocional e socio-afetiva e que a criança tem necessidade de experienciar, essencialmente através do jogo simbólico. O papel do adulto na forma como interpreta e orienta as suas pulsões é essencial e, não a forma como impede ou penaliza. Para Zabalza (1992a), o desejo pulsional desencadeará o desejo cognitivo e como a agressividade nesta fase do desenvolvimento infantil é a expressão de uma apetência primária, que a criança controlará expressando-a, construindo assim, o autocontrolo das suas pulsões. A socialização surge como uma competência essencial que ela irá edificando através do autocontrolo e da adaptação às condições e exigências do meio sociocultural, como consequência da consciência do outro. Neste sentido, o educador na sua prática educativa deverá procurar desenvolver os interesses da criança, estimular a sua autonomia em relação aos adultos, promover o relacionamento e a resolução de conflitos entre pares, para que sejam independentes e tenham curiosidade, iniciativa, confiança nas suas capacidades e que sejam capazes de competir construtivamente (Kamii & Devries, 1980; Winter, 2007).

Importa refletir sobre o que procuramos significar com o termo autonomia, não só numa perspetiva behaviorista, que incide sobre indicadores comportamentais (tomar iniciativa, executar ações sem ajuda), mas também numa perspetiva psicodinâmica, como um movimento gradual do ser humano da dependência para a independência (Bernardes, 1993) e numa perspetiva cognitivista construtivista, que enfatiza a dimensão moral. Piaget (1973), ao analisar o desenvolvimento moral, colocou em evidência a importância dos pares no processo de socialização, enfatizando que a relação de obediência da criança com o adulto favorece o desenvolvimento de uma moral heterónoma. É através da cooperação entre pares que a criança é capaz de desenvolver uma moral autónoma. Por mais que o adulto tente estabelecer uma relação de igual para igual e compreender o ponto de vista da criança, as relações entre eles permanecem hierarquizadas. Pelo contrário, as relações entre crianças reforçam sentimentos de reciprocidade e de respeito mútuo, elementos indispensáveis para a autonomia (Camino, Camino & Moraes, 2003). Nesta linha de pensamento, a autonomia é um processo que vai sendo construído pela criança em interação com os diferentes contextos ecológicos (Brofenbrenner, 1999; Portugal, 1992) em que se insere. Assim, o contexto relacional importa, enquanto guia do comportamento social da criança e na emergência do conceito e sentido do *self*. A família, pares, representações, inserção nas estruturas afiliativas (Santos, Vaughn, Stayer, et al., 2008) e perceções de si próprio influenciam a relação entre pares em diferentes aspetos, em particular na sua aceitação (Emídio, Santos, Maia et al., 2008), bem como na construção de relações interpessoais mais próximas.

A autonomia como dimensão moral que se desenvolve a partir das relações assimétricas e de autoridade promovem sentimentos de respeito e de dever, necessários à moralidade, permitindo que a criança passe da moral heterónoma à moral autónoma, que La Taille (1998, 2002) designa por senso moral e que se desenvolve por volta dos quatro a cinco anos. Para Piaget estas duas tendências morais (heteronomia e autonomia) são co construídas durante o desenvolvimento da criança, nas interações que estabelece entre pares e adultos, nos processos de socialização. A passagem para a autonomia é conseguida através das relações de cooperação e de respeito mútuo. As interações criança/criança, que mais contribuem para a autonomia, são as que se desenvolvem em contexto de jogo lúdico e/ou simbólico. Já as interações educador/criança ocorreram com mais frequência nas atividades dirigidas e nas rotinas. Para tal contribui a formação especializada dos educadores, que tem impacto na qualidade da interação (Silva & Sperb, 1999). O desenvolvimento moral no contexto de uma orientação sociocultural construtivista foi apresentado por Martins e Branco (2001),

como um fenómeno que envolve a inter-relação de aspetos culturais, cognitivos, afetivos e sociais da subjetividade humana, numa orientação dialógica e sistémica dos fenómenos ligados à vida moral do sujeito e própria dos sistemas complexos (Morin, 1995, 1996).

Neste sentido, o sucesso, a autoestima e a resiliência, são domínios considerados significativos para o desenvolvimento holístico da criança e que favorecem o desenvolvimento de competências. Segundo Pereira (2001, 2005a), o sucesso depende essencialmente da maturidade psicológica, e não tanto do rendimento escolar. A autoestima refere-se à avaliação afetiva do autoconceito, que por sua vez corresponde à perceção que o indivíduo tem de si próprio. Já a resiliência numa perspetiva psicológica é entendida como a capacidade de resistir às adversidades humanas (Cyrułnik, 1999), é um processo que se desenvolve ao longo da vida, a partir das relações que a criança estabelece com o meio (Anaut, 2005) e que se adquire pela educação e pela experiência das dificuldades ultrapassadas. A autoestima das crianças é um fator-chave não apenas para a promoção do seu bem-estar, mas também para os resultados da aprendizagem. Um suporte parental positivo e a harmonização das relações entre irmãos (Abreu, Veiga et al., 2006; Veiga, 2009) potenciam o aumento dos níveis de autoconceito, bem como nas atitudes face à escola (relação com os professores, desinteresse pela frequência da escola, relação com os colegas), em jovens alunos do 2º ciclo. Para os autores, os alunos com níveis inferiores de atitudes face à escola revelam também níveis inferiores de autoconceito. Destacam ainda a importância da relação escola/família e do apoio parental na prevenção da violência escolar e na promoção de um autoconceito positivo.

O desenvolvimento de uma autoestima elevada e de um autoconceito positivo é, assim, uma prioridade que se revela apropriada em qualquer reflexão acerca do desenvolvimento pessoal e social, tanto por si mesma, como pelo impacto que tem na aprendizagem. O autoconceito positivo depende, em grande medida, de duas das perspetivas teóricas do desenvolvimento pessoal e social: a noção de «eu» e as relações com as outras pessoas. Existe uma terceira perspetiva, no que diz respeito ao desenvolvimento deste autoconceito positivo e que é crucial para o desenvolvimento cognitivo: as predisposições de aprendizagem. Uma predisposição pode ser definida como uma tendência para exibir com frequência, de forma consciente e voluntariamente, um padrão de comportamentos que é orientado para um objetivo alargado (Katz, 1995; 2006). Estes padrões podem ser positivos ou negativos, como por exemplo: persistência numa determinada tarefa; uma predisposição para a curiosidade, para a generosidade, uma tendência para ler ou para resolver problemas.

De entre as características das crianças que estão predispostas a aprender incluem-se, provavelmente, todas ou a maior parte das seguintes, cuja utilização pode ser designada de predisposição: a capacidade de comunicar bem, de explorar, experimentar, ouvir bem, de se concentrar, perseverar, pedir ajuda, aprender com os erros, mostrar independência, ter ideias, resolver problemas e refletir. A predisposição para cooperar, para se proteger ou se relacionar podem ser inatas (Katz, 2006), mas também deve ser exercitada ou praticada, de forma a ser fortalecida. Estas são as crianças que tendem a dizer «Eu consigo» em vez de «Eu não consigo», e das quais se pode dizer que têm uma predisposição positiva para aprender. São também as crianças que, tendencialmente possuem um autoconceito positivo. Em contexto educativo, o enfoque deverá ser colocado na *“aprendizagem de predisposições e em sentimentos desejáveis, de modo a que predisposições e sentimentos saudáveis estejam bem estabelecidos nos primeiros cinco ou seis anos de vida”* (Katz, 2006, p. 11) da criança.

Cabe ao educador promover aprendizagens no sentido de possibilitar à criança momentos significativos, que a apoiem a desenvolver o autoconceito positivo. Assim uma *praxis* que se movimenta no interior de grupos de crianças que vivenciam a sua primeira infância no ofício de ser aluno em instituições educativas têm no profissional em educação, um dos seus principais pilares para a vivência de um direito inquestionável: o direito a ser criança. No entender de Pereira e Gomes (2012), a estes profissionais compete a conceptualização, a implementação e a redinamização de práticas de intervenção de qualidade, práticas simultaneamente contextualizadas e contextualizadoras. A *National Association for the Education of Young Children* (NAYEC, 1997) responsabiliza estes profissionais pela promoção das condições necessárias a um desenvolvimento saudável e positivamente significativo de cada uma das suas crianças. Responsabilidade, comprometimento, pluralidade, diversidade, complexidade, tomadas de decisão em contextos caracterizados pela emergência permanente do novo e do não esperado, redes de análise e de questionamento dessas tomadas de decisão, subjetividade e alteridade inscrevem-se, continuamente, no agir profissional em educação de infância. A Prática Pedagógica constitui-se, então, como um processo uno de múltiplas instâncias corporalizadas em fatores e funções que apontam numa direção: traçar no horizonte prático linhas de rumo que invistam e fortaleçam o reconhecimento dos atores sociais, crianças e adultos, enquanto sujeitos criativos, pensantes e coparticipantes. Não há um desenvolvimento igual ao outro, seja físico, emocional ou social entre outros. Cada criança é um ser singular, que segundo Gomes, Pereira, Abrantes (2011) portador de uma história-de-vida única e intransferível, que se situa no

entre-a-família e o-centro-de-educação-de-infância. Compreender a criança é situar-se nesses dois microssistemas e apreender de cada um os indicadores e referentes, imprescindíveis ao desenho da nossa ação educativa.

Katz (1995) sugere quatro objetivos principais para a educação: conhecimento, capacidades, predisposições e sentimentos. Enquanto os dois primeiros constam habitualmente da documentação e da implementação curricular, os outros geralmente não recebem mais do que uma menção breve. No entanto, todos sabemos, enquanto educadores, que as predisposições e os sentimentos são fundamentais para o provável sucesso, no que toca à aquisição de conhecimentos e capacidades. O facto de o desenvolvimento pessoal e social, se relacionar, essencialmente, com predisposições e sentimentos é um argumento forte a favor da sua inclusão no cerne de qualquer currículo, sobretudo no caso da Educação de Infância, quando a noção do «eu», dos outros e do ambiente ainda se encontra numa fase formativa e muito vulnerável.

1.3 As Relações Interpessoais

O argumento de se colocar a educação pessoal e social no cerne do currículo escolar está relacionado não apenas com as necessidades das crianças nesta faixa etária, mas também com a preparação para a aprendizagem futura. Uma análise ao impacto da aprendizagem Pré-Escolar no desenvolvimento posterior das crianças conclui que a aprendizagem mais importante efetuada ao nível da Educação de Infância diz respeito à aspiração, ao empenho nas tarefas, às aptidões sociais (Del Prette & Del Prette, 2005) e aos sentimentos de eficácia (Sylva, 1994, citado por Roberts, 2005). As predisposições e os sentimentos da criança contribuem de modo significativo para ampliar as suas capacidades e lhe devolver sucesso na aprendizagem. O desenvolvimento pessoal, social e emocional é central (Trianes, 2002) para a mais plena realização das crianças, enquanto pessoas e para a sua capacidade de serem alunos bem-sucedidos. Nos nossos esforços concertados para elevar o nível educativo das crianças é de primeira importância que tenhamos em consideração a forma como apoiamos esse desenvolvimento, de um modo informado, eficaz e transversal ao currículo (Roberts, 2005). Um estudo de Seçer e colaboradores (2009), que procurou avaliar a relação entre as aptidões sociais e problemas de comportamento através da escala PKBS de Merrell (2002) e o estilo cognitivo reflexividade-impulsividade, através da escala KRISP de Wright (1971), com crianças de 6 anos de idade, a frequentar a Educação Pré-Escolar, revelou que as crianças com estilo cognitivo impulsivo revelam

mais problemas de comportamento e as crianças com estilo cognitivo de reflexividade mostram mais habilidades sociais. Estes estudos mostram que as crianças impulsivas são menos eficientes do que as reflexivas ao nível das aptidões sociais, como a cooperação social, a interação social e autonomia social.

Nas sociedades atuais, quer as que defendem e aplicam os direitos da criança ou não, continuamos a assistir direta ou indiretamente, através dos meios de comunicação, a situações que demonstram que muitas das crianças crescem e se desenvolvem em contextos e situações que constituem ameaças à sua saúde psicológica. Ao enfrentarem situações de stresse e risco no seu quotidiano, podem apresentar distúrbios emocionais e problemas de conduta, sendo vulneráveis. Entretanto, observa-se que nem todas as crianças que vivenciam as mesmas situações de risco apresentam problemas. Pelo contrário, algumas delas conseguem adaptar-se e superar essas situações, demonstrando, entre outras habilidades, competência social (Cecconello, 2000). Estas crianças são chamadas resilientes. Vulnerabilidade refere-se a uma predisposição individual que potencia os efeitos de uma situação de stresse (Garmezy & Masten, 1994). Ao contrário da resiliência, vulnerabilidade caracteriza-se por respostas mal-adaptadas, que resultam em consequências negativas para o desenvolvimento psicológico. Ao nível dos comportamentos faz todo o sentido diferenciar o que se entende por aptidões sociais e competências sociais que, embora pareçam ser semelhantes, apresentam características peculiares. O fator idade ou desenvolvimento humano poderá ajudar a perceber os limites de cada uma das expressões.

As aptidões sociais são aprendidas e compreendidas em situação e englobam a dimensão pessoal, situacional e cultural (Del Prette & Del Prette, 2001), ou seja, possuir um bom repertório de aptidões sociais não garante, por si só, um desempenho socialmente competente. As competências sociais pressupõem uma avaliação e, portanto, qualifica a proficiência de um desempenho e estão interligadas com a capacidade do indivíduo em organizar pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, articulando-os com as exigências imediatas e mediatas do ambiente em que está inserido. As competências do indivíduo em contexto social, como constructo avaliativo, pressupõem, segundo Del Prette e Del Prette (2001), alguns critérios de avaliação tais como: consecução dos objetivos da interação; manter ou melhorar a autoestima e a qualidade da relação; maior equilíbrio entre ganhos e perdas entre pares e respeito e ampliação dos direitos humanos. Campbell (1995) considera que os problemas iniciais de comportamento no jardim-de-infância permanecem relativamente

estáveis e predizem não só problemas na escola, mas também de saúde grave e problemas de comportamento na adolescência, incluindo depressão e ansiedade.

Nas interações sociais negativas, as crianças tendem a ser rejeitadas entre pares. Este padrão de comportamento social irá desencadear uma reação dos outros de acordo com o padrão percebido, quer seja positivo ou negativo.

Sabemos muito de como ajudar crianças envolvidas num ciclo negativo.

Mas sabemos também que temos de as ajudar precocemente! Uma criança de três – ou de quatro anos de idade – pode ser ajudada numa questão de semanas. Mas se esperarmos até que uma criança tenha oito ou onze anos ou seja mais velha, necessitaremos de toda uma equipa de saúde mental – e poderá ser tarde demais (Katz, 2006:19).

Num estudo desenvolvido no Brasil por Cecconello e Koller (2000), que procurava avaliar a competência social e empatia em crianças (6 aos 9 anos), que viviam em situação de pobreza, mostrou que as meninas são mais competentes socialmente e mais empáticas do que os meninos. Da mesma forma, as crianças mais empáticas tendem a ser mais competentes socialmente do que as outras. De um modo geral, os dados obtidos enfatizam a importância dessas duas características como fatores de proteção, contribuindo para a resiliência e adaptação, nas situações de stresse e de vulnerabilidade. As raparigas revelam ser mais competentes na utilização de estratégias de resolução de conflitos, recorrendo significativamente menos vezes quer à retaliação quer à agressão física (Walker, Irving, & Berthelsen, 2002). A investigação de Simões, Dias e Sanches (2006), que procurou estudar a influência da idade e do género na resolução de conflitos em crianças dos 3 aos 14 anos, mostrou que a idade tem influência nas estratégias utilizadas na resolução de conflitos e que as crianças mais velhas apresentam tipos mais elaborados de respostas. Para os autores, as estratégias são a agressão, o apelo à autoridade, o evitamento ou fuga e as respostas de natureza pró social.

Estudos de Walker (2005), com crianças dos 3 aos 5 anos, mostraram que as crianças de 4 anos, tipicamente em desenvolvimento, são capazes de fazer inferências sobre as crenças e desejos de outros para usar essa informação e para interpretar o seu comportamento. Os rapazes são vistos como mais agressivos e as raparigas como mais

tolerantes, dialogantes e pró sociais, embora nos estudos de Simões (2006) não se tenha verificado um efeito significativo dos conflitos interpessoais nas diferenças de género. Também a qualidade das relações interpessoais entre pares parece ter influência no desenvolvimento social da criança desde idades precoces. As interações positivas com grupos de pares, nos primeiros anos de vida, desenvolvem na criança competências sociais mais ajustadas, tais como “sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais” (Lopes, Rutherford, Cruz et al., 2011, p. 34). Já as interações pobres entre os pares, como a rejeição, podem desencadear fraco ajustamento social, emocional, académico, refletindo-se mesmo em problemas de adaptação na idade adulta (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Parker & Asher, 1987). Mas, estudos de Asher e Coie (1990) mostram que as crianças do Pré-Escolar fazem as suas opções de amizade baseadas nos comportamentos observáveis, ou seja, se os pares apresentarem comportamentos positivos eles estabelecem interações positivas, mas se os pares apresentarem comportamentos negativos eles rejeitam e não os escolhem como parceiros de brincadeira. Este comportamento de exclusão ocorre por considerarem que os pares são responsáveis pelos resultados negativos, quando estão em situações de atividades lúdicas e que, por conseguinte, os impedem de terem sucesso. Esses comportamentos, por sua vez, podem levar a criança a responder de uma forma que perpetua as percepções de pares. As crianças não aceites podem desencadear comportamentos de raiva e agredir como resposta a um tratamento injusto ou podem optar pelo isolamento social, como resultado de ansiedade e insegurança social (Lopes, et al., 2011). As crianças pouco aceites são mais solitárias e estão em situação de maior vulnerabilidade e de desenvolverem sérios problemas de vida futuros, em termos de saúde mental.

Os educadores têm responsabilidade e devem assumir o seu papel na tentativa de resolução dos problemas comportamentais e emocionais da criança em contexto educativo, não intervindo de forma redutora mas proactiva no sentido de dotar as crianças, ainda que numa fase precoce, de técnicas e métodos ajustados, como a aprendizagem cooperativa, lidar com a ira, reduzir o stresse em crianças propensas a reações agressivas. Técnicas de relaxamento e autocontrolo cognitivo e estratégias de *coping*, técnicas de auto diálogo e resolução de problemas são exemplos que podem ser reajustados aos contextos educativos da infância, onde a criança participa e (re)constrói as suas interações sociais entre pares.

1.4 Contextos Educativos e o Currículo

A estrutura curricular tem como grande finalidade a construção da autonomia intelectual e social da criança. Mas, para que esta finalidade seja autêntica terá de se enquadrar numa perspetiva holística (Miller, 1997), em que, no desenvolvimento da personalidade global de cada criança entram todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspetos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano. O currículo, ao expressar-se através da *praxis*, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade, aquilo que essa depuração permita que seja. A ideia de que o currículo emerge da ação da criança, já se encontrava latente nos trabalhos clássicos de Freidrich Froebel ou Maria Montessori, que partiam da observação das crianças como origem do currículo. No seguimento destas perspetivas curriculares, Zabalza acrescenta que o currículo é um “conjunto de ideias, de conteúdos e de atuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (1992b, p. 87), mas também um “itinerário formativo específico e intencional de uma etapa escolar” (1998, p. 5) quer seja a creche, Pré-Escolar ou outro nível de ensino.

Para que a criança experiencie o Mundo de diferentes ângulos, aprendendo interagindo, fazendo uma aprendizagem ativa, construindo o seu próprio conhecimento à medida que transforma as suas ideias e interações em sequências lógicas de pensamento em ação é fundamental uma organização adequada do espaço em áreas e a diversificação de materiais. Nas Orientações Curriculares o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo, sendo que todas as áreas de conteúdo têm em conta o nível de desenvolvimento da criança, a sua atividade espontânea e lúdica. Cabe ao educador incentivar formas de ação refletida e progressivamente mais complexa, numa dimensão articulada e integrada do saber e não como áreas estanques a serem abordadas separadamente.

Os contextos educativos em educação de infância são espaços de vida, que se organizam em torno de uma *praxis* centrada na criança como ser ativo e competente, integradora das ações, das teorias e das crenças, que se renova, que reestrutura dinâmicas, contrapondo-se a uma presença redutora e limitada. Uma pedagogia centrada numa *praxis* participativa (Formosinho, 2007), procura entender e responder à complexidade da escola, das famílias, das comunidades e das sociedades, como processo interativo e dialógico. Os contextos educativos constituem-se assim, como espaços físicos e sociais, onde a criança participa e reconstrói as suas interações sociais

entre pares, mediada pelo educador, numa pedagogia da participação, que inclui o currículo emergente. No entender de Rinaldi (1999), o currículo emergente, contaria ainda como parceiros interativos da escola, as crianças, os educadores e as famílias. Estes parceiros intervêm direta ou indiretamente na construção da identidade de cada criança, como resultado das interações sociais que são produzidas pela ação e socialização em grupo.

Também Fonseca (2007) acentua a importância dos pais e educadores/professores a trabalharem em conjunto, pois só a sua sinergia estratégica envolvente e a sua permanente interação e comunicação podem encontrar vias alternativas de suporte e de apoio pedagógico e minimizar os efeitos das Dificuldades de Aprendizagem (DA) na criança.

A nível educacional, o projeto de *Reggio Emilia* (Edwards, et al., 1999), implementa um currículo, onde o planeamento é definido como um método de trabalho, no qual os educadores traçam objetivos educacionais, mas não formulam metas específicas para cada projeto ou atividade, em vez disso, formulam hipóteses do que pode vir a acontecer, baseando-se no conhecimento que tem do grupo de crianças com quem trabalham. Os objetivos definidos com base nestas hipóteses são flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças. O facto de não existir um plano curricular com unidades e subunidades não significa que os educadores trabalhem com base na improvisação e na sorte. Planear é organizar um espaço, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem. É permitir trocas e comunicação entre crianças, educadores e famílias. Deste modo, pode falar-se de um currículo emergente, um currículo que vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças. Cabe a estas decidir e escolher os caminhos a seguir, apoiadas e guiadas pelos adultos. Os educadores seguem as crianças e não os seus planos. Em *Reggio Emilia*, o trabalho, o currículo, nunca estão acabados, nem nunca se torna uma rotina.

Em outros modelos curriculares, também construtivista, a rotina diária (Hohmann, Banet & weikart, 1992; Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007; Miller, 2008) tem um papel fundamental em toda a aprendizagem da criança, já que as atividades de rotina são constantes, estáveis e, portanto, previsível pela criança. A criança sabe o que a espera conhece o que a antecede, como também conhece o tempo da rotina no momento presente. Este conhecimento é simultaneamente o passado, o presente e o futuro. A previsibilidade da sequência dos tempos da rotina leva a que a criança esteja menos dependente do adulto, contribuindo para a segurança e autonomia da criança. O currículo

High-Scop (Hohmann, et al., 1992; Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007) está pensado para que a criança possa, no ambiente educacional criado, ter uma aprendizagem ativa, que é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo. As crianças agem na sua vontade inata de explorar, envolvendo-se invariavelmente em experiências chave que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico. O processo de aprendizagem ativa envolve todos os sentidos, levando a criança a perceber exatamente como são os objetos, em vez de como parecem ser. A exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem. As crianças descobrem por si próprias as relações entre os objetos, transformam e combinam materiais, utilizam instrumentos e equipamentos de acordo com a sua idade.

No contexto da aprendizagem pela ação as crianças falam ao longo do dia das suas experiências, utilizando as suas próprias palavras. As crianças são na realidade, aprendizes ativos, pois questionam, planificam, experimentam, investigam e inventam soluções, participam na reconstrução de significados (Bondioli & Mantovani, 1998). No normativo, que rege o currículo na Educação Pré-Escolar em Portugal, documento editado pelo Ministério de Educação como complemento de apoio ao despacho nº 5220/97, de 10 de Julho, a expressão «áreas de conteúdo» é entendida “como âmbitos de saber (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimento, mas também atitudes e saber-fazer” (Silva, 1997, p. 47). A área de conteúdo Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal que, para além de outros conteúdos, apresenta de um modo expresso a constituição, por parte do educador, de um ambiente securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, possibilitando a construção de um autoconceito positivo, ao mesmo tempo que são valorizadas as relações e interações recíprocas. É função do educador estabelecer relações fortes com cada criança e com o grupo, estimular e encorajar os seus progressos, contribuindo assim para o fortalecimento da autoestima e do autoconceito das crianças e, por outro lado, esta atitude constitui também um exemplo para as relações interpessoais que a criança estabelece entre si (Oliveira, 2007). Para tal, é crucial a reflexão sobre o papel do educador e a formação que deverá desenvolver para orquestrar uma prática educativa inclusiva e promotora do bem-estar da criança.

1.5 A Especificidade de ser Educador e sua Formação

O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto curricular do grupo, tal como é afirmado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, entre outros documentos oficiais. Tal implica uma apropriação do contexto nas suas múltiplas variáveis sob o lema conhecer para compreender, compreender para melhor intervir. Acreditamos que esta é uma das vias configuradoras do discurso da contextualidade curricular, capaz de se afirmar em oposição ao discurso da norma que tanto está a afetar a educação de infância. No estudo desenvolvido por Dias (2008), sobre as competências do educador que desenvolve atividade docente com crianças da Educação Pré-Escolar, efetuado através de entrevista e análise documental, foi possível identificar oito competências pessoais e profissionais, relacionadas com o autoconhecimento/autoestima/autoconfiança, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa, resolução de problemas, observação/avaliação, planificação e reflexão. De notar que estas três últimas competências surgem como essenciais na prática diária deste profissional, mais especificamente na gestão das situações indutoras de stresse, a que a criança nesta idade está exposta. O mesmo estudo concluiu que a observação/avaliação surge como a quarta competência mais valorizada pelos educadores, seguida da reflexão e em oitavo lugar temos a planificação, contrapondo a competência comunicação interpessoal como a que mais valorizam.

Como defende Alarcão (2001), exige-se do educador uma postura reflexiva, a capacidade de inovar, negociar e regular a sua prática. Definir como é que no aqui e agora do «nosso» contexto concreto se faz acontecer um projeto curricular de grupo, feito de projetos pressupõe mobilizar saberes em ação que estabeleçam uma relação comunicacional crítica e criativa entre a pedagogia da escuta, a documentação pedagógica, a recriação dos espaços educativos em efetivos espaços das crianças – lugares-de-vida e não (como tantas vezes está a acontecer) lugares de preparação para a vida que há de vir (o 1º CEB) – assumindo a criança, cada criança, como guia curricular. Embora as várias políticas educativas venham a sofrer alterações significativas, existem outros constrangimentos que são referidos por Pessoa e Sarmento (2008), no âmbito da participação dos educadores na gestão de agrupamentos. Assim, consideram existir uma perda de autonomia a nível micro, da prática pedagógica uma vez que o desenvolvimento de muitas atividades fica dependente do parecer dos órgãos instituídos. Os próprios órgãos de gestão apresentam ainda uma atitude redutora relativamente à autonomia, na medida em que está muito dependente da administração

central e, também, de outros organismos de âmbito local. Neste sentido, consideramos oportunas as propostas de Alich e Silva (2011) em dotar as escolas com serviços de “assessoria especializada ao diretor escolar” (p. 267), através de Serviços de Psicologia e Orientação Escolar.

Ao nível do currículo, a implementação de projetos verdadeiramente participados pelas crianças implica que as temáticas em debate e pesquisa tornem presente os seus interesses e questões e que o desenvolvimento curricular as escute na identificação do que querem efetivamente fazer, aprender, sonhar. E implica, em espelho, o direito a terem a seu lado educadores atentos, sensíveis, humanamente acolhedores do Outro, pesquisadores reflexivamente críticos e assumidamente aprendentes.

A especificidade de ser educador, capaz de lidar com a complexidade e especificidade do trabalho docente, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, torna-se parte de uma coconstrução curricular desafiante e complexa. Para Alarcão (1996, 2003), a profissionalidade acentua-se na capacidade do educador/professor refletir sobre a sua ação, para, através de uma análise crítica, poder regular a sua prática e aprofundar os seus conhecimentos, atribuir um significado à sua *praxis* e compreender a dimensão da sua profissionalidade. Deste modo, também Ramos (2004) considera que na atualidade, perspetivamos o professor como um “*agente curricular que, num quadro de aceitação da diversidade e das diferenças, de colaboração e de diálogo com diversos agentes educativos, é capaz de decidir e de adequar a sua ação educativa à especificidade dos alunos e da escola*” (p. 85). Então, o perfil do educador/professor é o de um profissional dotado dos instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, investigativa, criativa e participativa (Alonso, 2003; Craft, 2004), para se adaptar e intervir nos processos de mudança. A criatividade não é entendida como o processo criativo em si mesmo (Craft, 2004), mas o ser criativo que resulta especialmente no encontrar soluções, no lidar com o desconhecido, com o imprevisto e saber fazer opções. Morais (2004, 2008) associa esta aptidão como a capacidade de possuir autoconfiança, acreditar nas suas potencialidades, persistir, ter atitude, ser tolerante na ambiguidade, gerir contradições, gerir a impulsividade, ou seja, refletir serenamente sobre as várias possibilidades, com paixão pela complexidade, lidando com as soluções e não com os problemas. Estas aptidões são essenciais ao educador na reconstrução da sua prática, nos projetos colaborativos e no envolvimento dos diferentes atores educativos. Também Dahlberg, Moss e Pence (2003), sublinham a importância da criatividade e curiosidade como novas possibilidades que ajudam a criança a lidar com a ansiedade, na construção do conhecimento.

Já Yus (2002) remete-nos para uma conceção de educação holística de teor construtivista, porque reconhece a aprendizagem como um processo ativo, em que o indivíduo constrói ativamente conhecimento, a partir das suas experiências, sendo necessário contudo que este esteja envolvido pessoalmente em projetos significativos. No modelo *High-Scope* o papel do educador caracteriza-se por uma atitude de apoio traduzindo-se na resolução de problemas como mediação dos conflitos sociais (Hohmann & Weikart, 2007). Na Educação Pré-Escolar, em contexto de aprendizagem ativa, a partilha do poder situa-se em muitas e diversificadas situações: partilha do espaço e dos objetos, de situações e decisões, de ideias e de afetos, de problemas e de soluções. Estas experiências de partilha de poder geram envolvimento social na ação, no pensamento e não menos importante, no sentimento. Assim, antes de mais, o educador estabelece o direito de participação, que traz acesso a muitos outros direitos, permitindo a construção de uma textura social básica propiciadora, para que a criança faça uma progressiva construção de equilíbrios entre direitos e deveres.

Em todo este processo nada linear mas antes dinâmico e complexo, o educador tem um papel central, que necessita de ser refletido. O educador precisa de partilhar experiências e saberes para se envolver numa ação intencional e sistemática a este nível. O primeiro domínio de atuação do educador é naturalmente, a organização de um espaço e de materiais que facilitem as experiências de partilha do poder, criando as condições base para uma atmosfera social, onde as relações interpessoais se centrem no respeito, na escuta, no diálogo e na cooperação entre adultos e crianças, crianças entre si e adultos entre si. Um segundo domínio de atuação do educador passa pela criação de situações de aprendizagem ativa ao nível da partilha do poder, que se possam constituir em experiências significativas para as crianças, especialmente as que estão em situação de vulnerabilidade e expostas a situações indutoras de stresse. Para Miller (2008), o educador/professor tem de pôr em curso projetos, que ponham em evidência o diálogo e a atividade lúdica e expressão dramática. Neste jogo, o educador assume um papel de mediador e tem oportunidades de alargar as aprendizagens das crianças através de estratégias que introduz, com informações que providencia, com os recursos que coloca à disposição da criança, com os comportamentos que modela, porque a criança é tendencialmente uma boa observadora do adulto.

Como na educação de infância e em outros níveis de ensino o grupo/classe é fortemente heterogéneo, o nível de intervenção é complexo o que irá exigir de cada profissional uma atitude específica para cada situação. A democratização do poder, que o educador tem perante a criança, é indispensável para a conquista da autonomia da

criança, mas é também a aprendizagem de uma cultura envolvente, caracterizada como uma cultura democrática. O desenvolvimento curricular para a Educação de Infância contempla vários conteúdos, experiências e aprendizagens que a criança reorganiza desde fases precoces do desenvolvimento.

Conscientes desta problemática e de modo a dar um contributo mais específico sobre a vantagem de ambiente securizantes, reunimos na Tabela 2, um conjunto de situações propostas por Miller (2008), que ajudam os profissionais que trabalham com a educação de infância e os pais, a estruturarem um *self* autoconfiante nas crianças, que irá potenciar a construção da resiliência, proposta por Gilligan, 1997 (cit. in Anaut, 2005:92), que são: a) o sentimento de possuir uma base de segurança interna; b) a autoestima; c) o sentimento da sua própria eficácia, para lidar com situações difíceis na infância.

Tabela 2: Como lidar com as situações indutoras de stresse na infância

Situações indutoras de stresse	Como lidar com a situação em relação à criança ou crianças
Doenças na infância e hospitalização	<p>Visite a criança levando fotografias ou cartões realizados pelas outras crianças; Ser honesto com a criança, falar com ela dando incentivos; Reconhecer os seus medos, falar sobre o que a preocupa, demonstrando empatia; Contar histórias para a criança ou para o grupo sobre situações de hospitalização; Dramatizar situações de hospitalização recorrendo a várias técnicas de expressão dramática; Ajudar a criança a entender a sua doença, de modo a reduzir o medo; Auxiliar as interações sociais, estimulando brincadeiras paralelas, para incentivar as aptidões sociais; Abordar no currículo emergente as situações de doença ou hospitalização</p>
Doenças de familiares	<p>Tranquilizar a criança, dizendo que ela não é responsável pela doença do familiar; Fazer com que se sinta especial e importante; Permitir que desenvolva atividades plásticas ou outras sobre a pessoa doente; Falar sobre como todas as coisas vivas mudam; Planear atividades sobre sentimentos; Estimular a expressão dramática, através de cenários lúdicos; Estimule a família a falar da situação à criança de modo natural; Preparar a criança para situações mais graves de doença para que ela vá aprendendo a gerir a ansiedade.</p>
Morte de um familiar ou amigo	<p><u>Ajudar a criança a sentir-se segura:</u> Lembre que ela é amada e que sempre cuidarão dela; Dar uma atenção especial, algo que possa ter valor de objeto transicional; Mantenha a sua estabilidade; Dar-lhe atenção suplementar, passar mais tempo, responder a perguntas e proporcionar tranquilidade e bem-estar; Permitir que expresse as suas emoções; Falar sobre a morte em contextos planeados e apropriados; Responder somente ao que é perguntado, ou devolver a questão antes de responder, para identificar melhor o que ela quer saber; Selecionar e contar histórias sobre a morte cuidadosamente.</p> <p><u>Diga à criança o que ela pode esperar:</u> Explique o que acontecerá nas cerimónias fúnebres; Focalize os sentimentos; Deixar que ela sinta o seu pesar; Não tente esconder os seus próprios sentimentos de tristeza. É importante que as crianças vejam que as pessoas reais expressam sentimentos reais; Ter empatia pela criança; Reconhecer o papel da raiva no luto, ajudar a exteriorizar através de materiais modeláveis, como argila, massa de moldar e outros materiais de pintura e fantoches;</p>

	<p>Diga que embora se sinta mal, não ficará assim para sempre; Concentre-se em memórias positivas; Recordar juntas as coisas agradáveis que ela fazia com a pessoa falecida; Escrever uma carta ou organizar um livro de memórias; <u>Morte de pais, irmãos ou avós:</u> Manter comunicação direta com outros familiares ou membros da família; Participar na cerimónia fúnebre; Conversar sobre as suas preocupações. O primeiro medo é o de abandono; Prestar atenção aos sentimentos de culpa; Responder às necessidades de segurança; Ajudar a estabelecer a sua própria identidade; Responder a questões relacionadas com a idade evitar dizer "...o avô estava velho por isso morreu"; <u>Morte de um animal de estimação:</u> Trate o luto com seriedade e respeito; Promover oportunidades de dramatização; Falar sobre a morte com a criança; Faça algo simbólico em memória do animal; Promover atividades com o grupo que abordem estas questões.</p>
Separação e divórcio	<p>Mantenha-se disponível, mostre que conhece a situação e que está disponível para conversar e para a ouvir; Estimule a expressão de emoções; Reforçar o amor dos pais, enfatizar que mesmo com a separação ela tem uma mãe e um pai; Enfatizar o amor e a segurança; Proporcionar firmeza nestas situações, a criança não deve mudar de escola ou professores; Em atividades de grupo fale sobre a família, os tipos de família e desenvolva o vocabulário.</p>
Desastres Naturais	<p>Promover atividades de simulação; Proporcionar estabilidade e rotina; Dramatizar o evento, deixar que encenem o vento, permite-lhes experienciar os seus problemas e adquirem um sentido de poder e controlo da situação; Organizar atividades ou conversas em grupo, ao explorarem estes temas em grupo vão desenvolver mais recursos para controlar o medo; Conversar sobre as pessoas da comunidade que prestam apoio, proteção civil, bombeiros, polícia; Promover atividades que envolvam materiais como argila, areia ou água para recriarem um desastre natural; Estimular o altruísmo.</p>
Abuso Infantil	<p>A criança deve sentir-se segura; Relacionamentos seguros e confiáveis; Não demonstre estar chocada ou com raiva; Responda de modo solidário, demonstre sentimentos positivos por ter partilhado Diga à criança que não é culpada por isso; Não prometa que não falará a ninguém. Tente não criticar os pais diretamente à criança; Proporcionar formas para que ela se expresse; Proponha atividades de jogo lúdico; Desenvolver habilidades para a amizade, ajude a criança a fazer concessões e resolver conflitos de forma pacífica; Relacionar-se com respeito e empatia.</p>
Abuso sexual infantil	<p><u>Se a criança fala sobre a situação de abuso:</u> Acredite, raramente mentem sobre o abuso sexual; Não prometa que não contará a ninguém. Mostre a sua disponibilidade para a ouvir. Elogie a criança por partilhar e enfatize que a «culpa» não é dela e que ela não é "má"; Não reaja com horror e ódio, a criança pressupõe que a sua reação é direcionada a ela e não ao agressor; Evite criticar o adulto; <u>Se uma criança da sua sala sofreu abuso sexual:</u> Fale que tem conhecimento e que você está disponível para a ouvir. A criança deve saber que não está sozinha; Informe a equipa de profissionais e desenvolva estratégias concertadas; Documentar tudo, elaborar registos de observação em formato de diário. Não atue de forma irrefletida e precipitada; Interrrompa brincadeiras sexuais explícitas, dizer por exemplo "<i>fico feliz por serem amigos, mas na nossa sala, as pessoas não tocam nos órgãos digitais umas das outras</i>". Propor atividades que abordem a temática da educação sexual. Não confundir certas manifestações de descoberta do corpo, com brincadeiras sexuais explícitas.</p>
Violência Doméstica	<p>Ser um educador carinhoso, empático e aberto, para que a criança estabeleça relacionamentos seguros e confiáveis com adultos; Evitar constrangimentos. Elas aprendem desde cedo a não falar e fingir que tudo está bem;</p>

	<p>Demonstrar abertura e empatia se a criança lhe confiar as suas preocupações; Validar os sentimentos e demonstre-lhe que os seus sentimentos de medo, dor e raiva são normais e compreensíveis nessas situações; Não prometa que não contará a ninguém. Se não cumprir com a promessa a criança irá perder a confiança e fica insegura; Mostrar-lhe que ela não causou a violência; Se for recorrente ajudar a criança a pensar em estratégias; Ensine a criança a chamar a polícia; Proporcionar oportunidades de expressão. Contextos construtivos permitem expressar os seus sentimentos; Reforçar os seus sentimentos de competências e autoestima. Vivenciar violência doméstica torna a criança vulnerável. Promover situações em que a criança sinta poder em contexto educativo.</p>
Inclusão de crianças de culturas variadas	<p>Seja a «âncora» da criança, desenvolver relações de confiança com adultos, para depois envolver outros; Desenvolver atividades significativas sobre a sua cultura e alargar a outros parceiros educativos. Recolha de objetos, músicas, imagens que permitam documentar os costumes, hábitos dessa cultura; Seja um bom exemplo de expressão da língua. Fale lentamente de modo simples e claro e com frases completas; Fale com a criança como se ela o entendesse, recorrendo a linguagem não-verbal. Por exemplo ajude a desenvolver o seu vocabulário, se ela disser «casaco», diga, "<i>sim estás com um casaco azul, muito quentinho, hoje</i>"; Fazer jogos de linguagem simples; Recorrer a dramatizações com fantoches, por exemplo, que arruma a mochila, que desfaz a mochila; Recorrer a jogos de ilustrações, através de livros, revistas; Flanelógrafo para jogos de palavras associadas a imagens; Registar o progresso da criança e do grupo; Estimular as amizades e interações.</p>

(Adaptado de Miller, 2008)

A especificidade que é colocada ao educador no exercício da sua profissionalidade é ainda enfatizada por Kowalski e Dias (2008). Estes propõem uma abordagem do currículo formativo dos educadores/professores e da pedagogia da infância, por competências. Estas competências devem ser expressas pela implicação e reflexão no processo de formação, mobilização de saberes e exercitação da criatividade que o Educador de Infância, no século XXI, terá de auto-eco-organizar (Morin, 1995) para lidar com crianças expostas a situações indutoras de stresse. Também Gomes e colaboradores (2012c) num estudo sobre competências dos educadores para intervirem pedagogicamente em contexto educativo, junto de crianças expostas a situações indutoras de stresse, evidenciam que entre estas competências estão a capacidade pedagógica, a formação graduada especializada, a capacidade para a identificação de sintomas de stresse precocemente e o planeamento reflexivo.

A aprendizagem ocorre num contexto de desenvolvimento sociocultural, sendo portanto um processo interativo em estreita ligação (Tavares, Pereira, Gomes et al. 2007), com o meio físico, biológico, psicológico, social e cultural em que se insere. Porque interação criança/criança decorre naturalmente dos ambientes de aprendizagem em ação, são as parcerias que se estabelecem entre crianças e adultos que importa implementar. Tal é essencial para a aprendizagem ativa, na medida em que as relações de implicação (*attachement*) resultam sempre de um contexto de interações positivas. É um apoio constante e atento por parte do adulto que promove o desenvolvimento da

identidade pessoal (*self*) e a autoestima da criança. Consequentemente, a autoconfiança, aliada ao sentimento de autonomia, asseguram o bem-estar social e emocional, pois é através da interação que a criança desenvolve uma compreensão de si e das suas relações com os outros.

Formar professores/educadores numa sociedade em constante mutação onde coexistem noções, muitas vezes não coincidentes, como globalização, contextualização, projeto, transdisciplinaridade, gestão e flexibilidade curricular, leva-nos a pensar na necessidade de reforçar, como afirma Roldão (2000), a componente de profissionalidade dos docentes. Nesse sentido, a formação de educadores/professores deve ser entendida como um instrumento criativo de desenvolvimento profissional que permita desenvolver competências. Dias (2008) acentua como pilares da formação, o saber curricular, a gestão das aprendizagens curriculares e a elaboração de projetos coletivos, numa atitude de partilha e diálogo, reflexão e investigação. O educador tem de gerir cada vez mais a complexidade dos contextos educativos (Alonso & Silva, 2005), com crianças concretas, com problemas concretos e simultaneamente personalidades específicas e únicas, do ser criança, num processo de desenvolvimento holístico.

Estudos desenvolvidos por Pereira, Gomes, Francisco, et. al. (2008), na Universidade de Aveiro, no âmbito do LEIES e do GAP-SAS, na Universidade de Coimbra, reforçam também a necessidade de se promover o sucesso académico, com recurso a novas metodologias de ensino e aprendizagem, com o envolvimento de todas as unidades orgânicas, como estudantes e apoio técnico especializado disponibilizado pelas Universidades. Sobre este assunto Vagos e colaboradores (2010) propõe a dinamização de sessões em instituições de Ensino que versem as componentes teóricas e práticas da gestão do stresse, atendendo que parecem trazer benefícios ao bem-estar dos seus participantes, otimizando a sua capacidade de gestão e controlo do stresse e baixando os seus níveis de ansiedade, o que possibilita recorrer mais eficazmente à utilização de estratégias de *coping*.

Também o programa «*Stress em linha*» desenvolvido por Oliveira e Pereira (2010), destinado a alunos do ensino superior procura promover a aquisição de estratégias de gestão do stresse em contexto académico. De salientar ainda a importância em aplicar em contexto formativo o “*Programa de Promoção de Competências pessoais e profissionais em Educação de infância (PPCpPEi)*” de Dias (2008), como uma mais-valia na formação de educadores/professores, atendendo que promove competências ao nível da iniciativa pessoal e de grupo, o espírito crítico, a

resolução de problemas, afirmando os objetivos da educação numa perspectiva de formação holística ao longo da vida (Dias, 2009b).

As práticas educativas inscrevem-se numa abordagem reflexiva onde a capacidade crítica e a intervenção criativa são valorizadas e entendidas como elementos fundamentais da qualidade (Dias, 2008) das experiências educativas. A formação de professores e educadores deve permitir-lhes desenvolver capacidades e atitudes facilitadoras de recurso à teoria, que os ajude a questionarem-se sobre ela, desenvolvendo uma ação intencionalmente reflexiva (Sá-Chaves, 2000). Entende-se que a construção do conhecimento pedagógico, ou a passagem do saber ao saber-fazer, só é possível a partir de uma atitude de reflexão para, na e sobre a ação (Schön, 2000). Como afirma Alarcão (1996) é a reflexão sobre a reflexão na ação, que permite a compreensão do processo educativo e leva ao desenvolvimento e à construção de uma forma pessoal de conhecer. O processo reflexivo é assim algo que necessita de alguma sistematização na sua génese e no seu desenvolvimento, capaz de dar resposta a situações de vulnerabilidade da criança e dos seus contextos de vida.

1.6 A Especificidade das Práticas Educativas nos Contextos da Infância

A estruturação de uma prática educativa de orientação cognitivista, reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante, mas organizado no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas. As crianças necessitam de espaços organizados e equipados com materiais que promovam a aprendizagem, através das suas próprias ações, constituindo-se um processo criativo e contínuo, no qual as crianças combinam materiais, experiências e ideias para produzir efeitos que são novos, de forma individual, em pequenos e grandes grupos. Assim, o ambiente deve proporcionar um conjunto de oportunidades diárias para a criança se envolver em atividades estimulantes, de forma criativa e intencional, tendo um máximo controlo sobre o ambiente que a rodeia.

Os interesses da criança, as suas perguntas, as suas intenções, os seus planos suscitam a experimentação e assim a construção de conhecimentos que permite o entendimento da realidade na sua pluralidade. Deste modo, os interesses pessoais das crianças e as suas intenções funcionam como o motor para as aquisições nos diferentes domínios, cabendo ao educador saber descodificar esses interesses e apoiá-los através da observação do quotidiano, constituindo-se o primeiro suporte da emergente experimentação da criança no e com o mundo envolvente, através do assumir de papéis sociais e relações interpessoais.

O educador em parceria com a instituição procurará promover ambientes criativos onde as crianças possam desenvolver atividades lúdicas de modo a privilegiar o brincar, com uma programação variada em termos de organização do tempo, do espaço e dos recursos disponíveis, tendo em conta as propostas das crianças e diversificando o tipo de atividades. Deve ainda promover o brincar social espontâneo, os jogos e a livre iniciativa, para que a criança identifique e fale sobre os seus sentimentos, quer sejam eles positivos ou negativos possibilitando assim, a libertação das suas emoções. Preocupar-se ainda com o trabalho pedagógico e com outros projetos da instituição, numa tentativa de lhes dar visibilidade e torná-los públicos, dando visibilidade às práticas educativas sempre no relacionamento com outros parceiros e seguindo procedimentos rigorosos. Como Malaguzzi (1993), acreditamos na importância de uma educação que se sustenta nos relacionamentos, que são diversos e complexos, não apenas entre as crianças, mas também na interação das crianças com os adultos e estes entre si. A interação entre as crianças é uma experiência fundamental durante os primeiros anos de vida.

É importante para o desenvolvimento das crianças especialmente as mais pequenas, a implicação dos pais no processo educativo. Os contextos educativos, familiares e sociais em que a criança age e interage, como fontes de aprendizagem, deveriam ser espaços de interações constantes, em que as trocas e vivências, próprias de cada espaço, encontrem pontos de complementaridade, pois só assim podemos implicar a criança como agente promotor do seu bem-estar, como ser em construção. Cada vez mais a diversidade é uma constante, mas talvez seja um desafio, pois só quando nos confrontamos com o *Outro* diferente, valorizamos o *Eu*, e quantos mais *Outros* diferentes, mais nos questionamos e tentamos encontrar soluções adequadas às nossas preocupações. A criança que na sua sala/instituição convive e interage com pares, etnias e grupos sociais diferentes, aprende a desenvolver estratégias positivas para dar resposta às suas ansiedades e encontra nos outros, por vezes, a solução para as suas angústias e preocupações.

Também as práticas educativas em contextos de infância devem procurar envolver a comunidade, as famílias e outras instituições educativas (Formosinho, 1996, 2007; Edwards, et al., 1999), através de um currículo baseado em projetos, na arte e no uso do espaço envolvente, enquanto suporte dos objetivos curriculares. Desenvolver um sistema comunitário ativo, efetivo, responsável e interventivo que suporta a experiência Pré-Escolar, onde a arte, a transparência e os projetos, se conjugam no sentido de promover uma convivência facilitadora do desenvolvimento global e harmonioso de cada e de todas as crianças.

Para Malaguzzi (1993), os conhecimentos não são estáticos, permitem em geral a aquisição de novos conhecimentos através de ações que envolvem planejar, coordenar ideias e fazer abstrações, tendo como suporte o educador na promoção das competências da criança. Deste modo, as práticas educativas evoluem a partir das teorias piagetianas ao perspetivarem que, o conhecimento surge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel ativo na sua socialização, coconstruída com o grupo de pares. Vygotsky (1998) mostra que o desenvolvimento natural ocorre em dois níveis distintos: nível de desenvolvimento real ou efetivo (referente às conquistas que já se consolidaram na criança); nível de desenvolvimento potencial ou proximal (referente às atividades e tarefas que a criança somente consegue realizar com o apoio de alguém mais experiente). A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autónoma e aquilo que ela realiza, em colaboração com outros membros do seu grupo, corresponde ao que Vygotsky chamou de *zone of proximal development* ZPD. Nessa perspetiva, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospetiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não são automáticas. A ZPD constitui a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a discrepância entre o desenvolvimento real da criança em determinada idade e a habilidade que ela possui de resolver problemas num nível superior, com a ajuda do outro, de tal modo que aquilo que é o ZPD num dado momento será o nível de desenvolvimento real num momento posterior, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com apoio hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Neste sentido o educador deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças, mesmo na resolução de situações problema.

Na complexidade atual, cada vez mais, nos centramos em abordagens que nos aproximem da flexibilidade das práticas educativas baseadas no currículo emergente, que desenvolva a criatividade (Oliveira, 2007) e, principalmente, a ação deliberada de permitir a expressão (em qualquer uma das cem linguagens) da criança, ou seja, um ambiente e um currículo baseado na pedagogia de escuta (Fortunato, 2010). Esta é a grande metáfora do comportamento que o adulto deve ter para com a criança, que faz da investigação a sua identidade, a atitude de se questionar, de pôr hipóteses, de querer saber mais e mais, porque acredita no indivíduo plural, respeita a sua múltipla identidade e possibilita o desenvolvimento a partir do próprio sujeito. Não é a escola de Piaget, de Vygotsky ou de Bruner, é sim a escola das crianças, dos pais, dos educadores, que juntos fazem a construção dos conhecimentos e procuram juntos a sua interpretação, desenvolvendo uma investigação participativa (Nabuco, 1997). O jardim-de-infância, como

contexto privilegiado da infância é essencialmente um meio de socialização, onde imperam as relações afetivas (de segurança e estabilidade), promotor do bem-estar da criança e de uma educação cooperada entre pais, educadores e a comunidade.

As crianças exploram e refletem com perspicácia os fenómenos que escapam à materialidade e ao fácil reconhecimento, os fenómenos que tocam o real e o imaginário utilizando as mais variadas linguagens simbólicas. A arte não é uma linguagem separada de outras linguagens da criança, é antes integrada em todo o outro trabalho que se realiza com as crianças. Encara-se a linguagem visual como um meio de construção dos pensamentos e sentimentos e ainda se transforma num veículo de cultura para o seu próprio desenvolvimento pessoal. A criança ao usar diferentes formas de expressão, desenvolve pensamentos, aprende a comunicar ideias e sentimentos aos outros e desenvolve o pensamento crítico em geral. A forma como as crianças resolvem problemas de representação, como combinam as cores nas pinturas e desenhos, ou criam um sentido volume, ajuda os adultos a explorar novos passos com as crianças. A educação pela arte deve ir para além das experiências de arte e ir ao encontro de projetos que envolvam *ateliers*, histórias, atitude crítica, estética, considerando o ambiente no qual essas atividades decorrem. A arte na educação é um instrumento que possibilita o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança, especialmente, porque promove o seu bem-estar (Bamford, 2007).

Já a perspetiva holística parece reconhecer que o “pensamento e a aprendizagem são processos sistémicos que envolvem o cérebro na sua totalidade” (Yus, 2002, p. 42) e que privilegia mais o contexto do que os resultados dos processos (pensamento e aprendizagem), mais os conteúdos ajustados ao desenvolvimento do que os conteúdos padronizados. Para o referido autor, o currículo holístico deve incentivar a transferência da aprendizagem de todas as áreas disciplinares, constituindo autênticas pontes conceptuais. Apela, portanto, a uma visão mais globalizada, em que o conhecimento toma uma perspetiva contextualizada, porque é desenvolvido dentro de um contexto cultural. A valorização dos contextos educativos, segundo estes autores, é promotora do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos, optando por estratégias sistémicas e não hierárquicas e fechadas, em prol de estruturas flexíveis que respeitem as necessidades emocionais/psicológicas, físicas e cognitivas das crianças, ao reconhecer que a inteligência é multidimensional.

Sabemos que a dimensão do espaço e do tempo em que a criança se desenvolve, é estruturada pelo educador e é estruturante do desenvolvimento holístico da criança. Segundo Gomes (2006a), as interações estabelecidas entre o educador e a

criança, a criança e o educador e entre criança-criança desenrolam-se num tempo e num espaço que permitem a permeabilidade, ou seja, não estão confinadas a uma dimensão temporal e espacial, porque ambas são dimensões abertas que permitem o expressar de sentimentos e conhecimentos, num clima de empatia e bem-estar, onde a criança é valorizada e apoiada na construção de um autoconceito positivo.

A este respeito as propostas de Vasconcelos (2004) vão no sentido de cuidarmos da estética dos locais onde vivemos para que sejam ambientes acolhedores, mas também provocadores do desenvolvimento da criança. Os contextos educativos para a infância têm de ser repensados como ambientes securizantes, relacionais e sistemas de comunicação não-burocratizados ou estagnados, o que exige um trabalho sistemático e constante, de desburocratização e humanização, tornando o espaço como defende Edwards (1999) no terceiro educador. Nesta abordagem o ambiente é considerado como algo que educa a criança, porque tudo o que existe no jardim-de-infância (os objetos, os materiais e as estruturas) não são elementos cognitivos passivos, mas sim ativos, porque participam no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Toncai (2005) defende ainda que o ambiente educativo e as práticas educativas devem ser pensados como culturalmente significativos, onde os *ateliers*, o espaço da música, o espaço da leitura devem proporcionar à criança ambientes ricos e estimulantes, para que possam constituir-se como estruturas de oportunidades.

Para Zabalza (1998), a filosofia educativa que se desenvolve no Projeto Infância valoriza o papel organizativo dos contextos comunitários e sociais, porque acredita que na construção do conhecimento, o movimento entre o sujeito e os contextos é um movimento de vaivém não é estático, nem linear e pressupõe dinamismo. Ribeiro (2004) considera mesmo que o desenvolvimento da identidade faz-se com o grupo, em interação, na construção conjunta de um espaço comum, baseado na cooperação, na comparticipação e na partilha. A identidade é entendida pelo autor como processo construtivo de narrativas, na e pela linguagem, numa dinâmica comunicacional onde não há dentro nem fora, numa perspetiva dialógica, em que participam o pluralismo simultâneo do discurso pós-moderno, porque a pluralidade não acontece apenas ao longo da vida da pessoa, mas num mesmo tempo, em simultâneo.

Também a abordagem ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (1996), considera que os contextos influenciam o processo de desenvolvimento. O ambiente ecológico em que a criança participa é entendido por Portugal (1992), como uma série de estruturas concêntricas, constituído por níveis crescentes inter-relacionados, que tanto sofrem alterações decorrentes das ações dos

indivíduos como influenciam o comportamento destes. Estas estruturas, encaixadas umas dentro das outras, compõem o ambiente ecológico, em quatro níveis: o nível mais interno, que é o ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, denominado por microsistema; o próximo nível, de maior complexidade, o mesossistema, o exossistema, no qual um ou mais ambientes não envolvem a pessoa como participante ativo, mas o desenvolvimento desta pessoa pode ser profundamente afetado pelos eventos que ocorrem nestes ambientes e por último, temos o macrossistema, que engloba todos os outros níveis e que é caracterizado por se referir ao sistema de valores, crenças, estilos de vida característicos de uma determinada cultura ou sociedade veiculados ao nível dos sistemas anteriores. A coesão familiar, comunicação, qualidade do relacionamento entre pais e filhos, envolvimento paterno na educação da criança e práticas educativas envolvendo afeto, reciprocidade, estabilidade, confiança e equilíbrio de poder favorecem o desenvolvimento e o bem-estar de crianças, mesmo quando expostos a ameaças ou situações de risco variadas (Bronfenbrenner, 1996; Hawley & DeHann, 1996 citado por Poletto & Koller, 2008). Por conseguinte as práticas educativas situam-se de modo a interpretar e identificar as transições ecológicas que a criança opera como sujeito dinâmico em constante interação com o ambiente ecológico.



Optámos por iniciar a revisão da literatura com o enquadramento do contexto socio educacional das crianças que frequentam o ensino Pré-Escolar em Portugal, na última década. Ao nível do género, este subsistema de ensino de carácter público é frequentado por crianças de ambos os sexos com uma distribuição homogénea. Os educadores na sua maioria são do sexo feminino e possuem habilitação especializada para a docência. Já a organização familiar sofreu alterações acentuadas. No final da primeira década do século XXI, assistimos ao aumento dos divórcios, das famílias monoparentais, com incidência maior no grupo feminino e a um aumento da idade média do primeiro casamento e a um decréscimo no número de casais com filhos. As taxas de desemprego também apresentam na sociedade portuguesa um problema social que tende a agravar-se e atinge os grupos mais jovens, especialmente as mulheres.

Este quadro, ao nível da Educação Pré-Escolar, constitui constrangimentos que influenciam o desenvolvimento da criança e a construção da sua identidade, especialmente em crianças tão pequenas, em que o suporte parental positivo e a

harmonização das relações entre irmãos são potenciadores da promoção de um autoconceito positivo. Compreender a criança é situar-nos nos microsistemas escola família, apreender de cada um, os indicadores e referentes, imprescindíveis ao desenho da nossa ação educativa. O desenvolvimento pessoal e social no currículo da infância é um tema central, na medida que procura entender as relações interpessoais, possibilitado o exercício de comportamentos que promovam um desempenho socialmente competente, fazendo face a situações de vulnerabilidade que podem desencadear distúrbios emocionais e problemas de conduta, como sejam as situações indutoras de stresse.

O papel do educador como fonte de currículo nas situações de vulnerabilidade e stresse tornam-se essenciais para o desenvolvimento integrado e sustentado da criança numa perspetiva holística, através de uma ação educativa concertada que organiza o ambiente e as rotinas, que estabelece um clima de interação social positivo, que encoraja a resolução de problemas e planifica experiências e ou atividades que são alicerçadas nos interesses das crianças. Os centros de infância são construídos de forma a promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo. Praticando a pedagogia da escuta e o currículo emergente, estruturando uma *praxis* sustentada na abordagem reflexiva, investigativa, criativa e participativa, capaz de prevenir e intervir, em situações de stresse na infância.

Capítulo 2

2 A Infância e o Stresse

2.1 Promoção da Saúde em Contexto Escolar

Na sociedade global em que hoje vivemos, onde o educador encontra em cada dia novos desafios, em que a diversidade entra pela porta, não podemos ficar indiferentes, urge encontrar novas metodologias, que promovam no educador uma atitude reflexiva e que potenciem soluções para a sua prática. É necessário, então, criar rotinas que possibilitem à criança falar sobre os seus sentimentos, emoções, sejam elas positivas ou negativas, ou seja, possibilitar à criança a libertação das suas emoções. Em Fevereiro de 1997, publicaram-se as Orientações Curriculares que definem o ordenamento jurídico e contextualizam a Educação Pré-Escolar na realidade portuguesa. A investigação no âmbito da Educação de Infância, nos últimos anos, revelou a existência de uma diversidade de instituições, assim como diferentes concepções de educação, denotando, por isso, uma certa indefinição ou mesmo ambiguidade ao nível quer da sua função quer do seu objetivo.

Se entendermos a Educação de Infância enquanto organização do mundo inteiramente em função das crianças, os Centros de Educação de Infância devem, então, assumir-se como espaços onde esta só está unicamente obrigada a ser «ela própria». A atualidade desta discussão prende-se igualmente com a valorização da função educativa e com algumas questões que se têm vindo a colocar, fundamentadas epistemologicamente em teorias construtivistas e holísticas. Daí a importância das Escolas Promotoras de Saúde, na sequência da Carta de Ottawa de 1986, em que, o termo Saúde é entendido como um conceito positivo que enfatiza os recursos pessoais e sociais, assim como, as capacidades psicológicas, o que implica, de acordo com Pereira (2005a), a participação ativa dos cidadãos e das comunidades em que se inserem. Os Jardins-de-infância, como espaços educativos para a infância, devem estar também implicados nestes processos, de forma organizada e caminharem de forma inovadora em direção ao sucesso educativo não apenas com ações pontuais de Educação para a Saúde, mas também inseridos num programa global da instituição.

As estratégias da OMS, *Health for All in the 21st century*, apontam para que, no ano 2015, pelo menos 50% das crianças que frequentam o jardim-de-infância tenham a oportunidade de ser educadas em Escolas Promotoras de Saúde. Uma escola promotora de saúde (DGS, 2004) é a que garante a todas as crianças e jovens, que a frequentam, a oportunidade de adquirirem competências pessoais e sociais que os habilitem a melhorar a gestão da sua saúde e a agir sobre os fatores que a influenciam.

Por sua vez, a saúde mental é encarada como um dos pilares da promoção da saúde, tendo em conta que é sinónimo de estabilidade mental e que proporciona o estabelecimento de relações harmoniosas entre indivíduos. A promoção da saúde mental deverá passar pela prevenção de doenças psíquicas, mas primária e essencialmente pela promoção da saúde do espírito que assenta na tranquilidade, no afeto, na resiliência, na assertividade, no equilíbrio interpessoal e intrapessoal na vida familiar e na vida em comunidade (Gil, 2005; Gil & Diniz, 2006; Andreucci, Pereira, et al. 2009). Desta forma a promoção da saúde mental contribui para a melhoria da qualidade de vida no meio escolar e para o sucesso intra/inter pessoal.

O desenvolvimento da criança tem sido estudado em diferentes dimensões, desde a fisiológica, cognitiva, afetiva e social, sendo nelas realçadas as suas características e sistemas de avaliação. Contudo, as dificuldades de avaliação têm sido mais salientes ao nível da dimensão sócio emocional, com particular ênfase para a avaliação da ansiedade ao nível Pré-Escolar (Oates, Wood & Grayson, 2005).

Ao longo da história da avaliação psicológica, especificamente no estudo da avaliação da ansiedade infantil, salientam-se as técnicas de observação clínica, entrevistas e instrumentos projetivos. Um dos estudos pioneiros com crianças em idade Pré-Escolar sobre ansiedade infantil foi realizado através de um questionário respondido por mães, a respeito dos medos específicos dos filhos, cujas idades se situavam entre os 2 e os 6 anos. Na Europa, na década de 40, o foco dos estudos centravam-se essencialmente na abordagem do medo, insegurança e nos problemas de comportamento das crianças que perderam ou se separaram dos pais no período da Segunda Grande Guerra. Mais recentemente, outras mudanças ao nível da estrutura familiar, como seja a monoparentalidade, colocam desafios e outras abordagens na relação pais e filhos, em que o stresse a que os pais estão expostos pode influenciar o desenvolvimento de comportamentos externos na primeira infância (Williford, Calkins & Keane, 2007).

A síntese evolutiva apresentada por Silva e Figueiredo (2005) salientou que desde a década de 50 até 2002 foram encontrados cerca de 118 instrumentos diferentes para esta finalidade. A partir de 1950 surgiram os primeiros instrumentos psicométricos para avaliação da ansiedade de crianças como, por exemplo, o *Sarason's General Anxiety Scale for Children*, criado em Yale-EUA (Mandler & Sarason, 1952) o *Children's Manifest Anxiety Scale* (CMAS), criado por Castañeda, McCandless e Palermo (1956), baseado na escala original de ansiedade manifesta para adultos, *Taylor Manifest Anxiety Scale* (Taylor, 1955), o *Test Anxiety Scale for Children* (TASC), de Sarason, Davidson, Lighthall

& Waite (1958) e a primeira versão do *Fear Survey Schedule for Children* (FSSC), elaborada por Scherer e Nakamura (1968). Nos anos 70 aparecem o *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAI-C) de Spielberger (1973), adaptado para crianças e nos EUA, além de uma versão modificada do CMAS, o *Revised-Children's Manifest Anxiety Scale* (RCMAS) (Reynolds & Richmond, 1978). Esses dois testes, nas últimas décadas, têm sido usados em estudos de avaliação e adaptação em diversos países (Gorayeb & Gorayeb, 2008). A partir de 1980 até 2002 surgiram escalas diferentes que avaliam o constructo de ansiedade. De entre as mais citadas temos: *Child Behavior Checklist* (CBCL) de Achenbach (1991); *Fear Survey Schedule for Children-Revised* (FSSC-R), de Ollendick, Matson & Helsel (1985); *Social Anxiety Scale for Children-Revised* (SASC), de La-Greca, Dandes, Wick et al. (1988), com um crescimento expressivo do número de publicações, utilizando-se escalas para avaliar o constructo ansiedade.

Atualmente, a avaliação da ansiedade em crianças é feita por meio de questionários de autorrelato ou relato de pais/professores, *checklists*, entrevistas padronizadas, denominadas escalas ou testes, algumas apresentam os parâmetros psicométricos de validade e fidelidade de elevada utilidade ao nível da intervenção precoce.

Também a investigação na área do stresse realizada no Brasil e em Portugal com crianças em idade Pré-Escolar é recente e reduzida, sendo a maior parte dos instrumentos disponíveis no mercado, originários de outros países (Crnic, Gaze & Hoffman, 2005; Rudasil & Konold, 2008; Gross, Fogg, Garvey & Julion, 2004; Herrera & Little, 2005; Martinez, Justicia & Cabezas, 2009; Merrell & Walker, 2004; McCabe & Altamura, 2011), muitas vezes não passando de simples traduções e abordam temáticas relacionadas com problemas comportamentais e competências emocionais e sociais. Também numa pesquisa de Pacanaro e Santos (2007), sobre instrumentos para avaliação do stresse em contexto escolar, que analisou publicações em revista de referência entre o período de 1996 a 2005 se concluiu que o instrumento mais utilizados para a avaliação do stresse neste contexto foi a *Escala de Stress Infantil* de Lucarelli e Lipp, 1999 (17,4%). Para verificar a presença ou ausência da Síndrome de *Burnout*, o instrumento mais utilizado foi o *Maslach Burnout Inventory*, correspondendo a 17, 4% e, no total foram identificados doze instrumentos. Estudos desenvolvidos por Gomes e Pereira (2007a, 2007b) sobre as perspetivas dos educadores portugueses relativamente às situações indutoras de stresse na infância refletem a preocupação em contribuir para o avanço da investigação nesta área.

Contudo, estes instrumentos de identificação e avaliação são bons auxiliares da prática educativa, mas não são a solução em si mesmo. O educador com estes

instrumentos tem ao seu dispor cada vez mais técnicas que o apoiam, mas importa ainda refletir sobre a dimensão da formação docente. Uma ação educativa competente é aquela que, além de conhecimento, gera bem-estar para si mesmo e para suas crianças/alunos e, em consequência, para o contexto socio afetivo em que ambos estão inseridos (Parolin & Caldeira, 2007).

Estudos sobre situações de crise e de luto têm também evidenciado a necessidade em desenvolver esta problemática. Segundo Pereira, Coutinho, Jesus, et al. (2010b), a morte, fim doloroso inevitável que foge ao nosso autocontrole, deverá ser uma das prioridades da nossa educação. Nesse sentido, acreditamos que uma das estratégias mais eficazes para melhor lidar com ela será a aposta na formação desde a infância, englobando a temática da morte na educação para a saúde, sendo esta uma das prioridades da Psicologia da Saúde e da Educação. A formação de educadores/professores e psicólogos deverá ser orientada para uma perspectiva de *life-span* do desenvolvimento e extensiva à duração da vida.

2.2 O Desenvolvimento Psicossocial

As mudanças sociais, culturais e económicas que cadenciam o quotidiano de hoje, levam as crianças a ver ampliado o lugar da família para outros lugares-de-vida como a creche ou o jardim-de-infância (Abrantes, 2006; Pimenta, et al., 2010). Desta forma vivencia-se, cada vez mais cedo, a transição ecológica entre o espaço privado da família e o espaço público da instituição educativa, com muitos outros à sua volta, tempos e espaços coletivos onde se partilham lugares, materiais, experiências, rotinas, regras de convivência, trocas simbólicas, afetos e desafetos. A creche ou jardim-de-infância constituem-se como lugares do aprender a fazer, a conhecer, a conviver, a ser (Delors, 1999). Este é o lugar da criança total, em que o seu «eu» constitui o eixo fundamental das relações e interações que estabelece, com o mundo envolvente. É o lugar que cuida atenta e investe, também, no desenvolvimento psicossocial de cada criança.

O desenvolvimento psicossocial na infância desempenha um papel importante na construção do seu autoconceito e na ideia que faz de si próprio, bem como da autoestima, ou seja, o julgamento que cada pessoa faz do seu próprio valor (Harter, 2003). A sua capacidade de abstração está ainda em construção, ela estrutura o seu *self* a partir do que conhece, do que lhe é próximo e real e, só mais tarde, desenvolve os sistemas representacionais (Papalia, et al., 2001). Segundo Bos e colaboradores (2006), o desenvolvimento da autoestima em crianças e adolescentes é um processo complexo

e, segundo as teorias do desenvolvimento estas estruturas na criança encontram-se ainda num estágio embrionário, num processo de desenvolvimento contínuo. Vários estudos mostram que uma baixa autoestima pode conduzir a quadros de psicopatologia infantil, como a ansiedade (Beck, et al., 2001; Muris, et al., 2003), a depressão (Mann et al., 2004) e os problemas externalizantes (Donnellan, et al., 2005), embora tal nem sempre seja consensual entre os vários autores. Para Jardim e Pereira (2006), a promoção do autoconceito e da autoestima são fulcrais para o bem-estar e equilíbrio da saúde mental da criança. Contudo, estes construtos psicológicos do comportamento social e afetivo da criança em idade Pré-Escolar desenvolvem-se na relação entre pares, com pais, irmãos e educadores disponíveis (Abreu, Veiga, Antunes, et al., 2006) para dar às crianças *feedbacks* específicos, focalizados e construtivos, com um papel de relevo no funcionamento saudável da criança (Dias, 2009a; Pereira, 2006b). Estes constroem-se a partir das experiências que a criança realiza nos vários contextos de vida, bem como das interpretações que os indivíduos fazem dessas experiências e dos reforços e avaliações daqueles que são significativos para a criança (Faria, 2005), fazem dos seus comportamentos e atitudes.

A identidade de género é também um aspeto a ter em conta no desenvolvimento do autoconceito da criança. Segundo alguns estudos, os meninos tendem a ser mais agressivos do que as meninas (Merrell, et al., 2006; Turner e Gervai, 1995), embora a agressão instrumental seja considerada um comportamento ajustado nesta faixa etária, ao contrário da agressão hostil. Também Papalia e colaboradores (2001), baseando-se nos estudos de Maccoby (1980) e Turner (1995) refere que as meninas revelam maior empatia, são mais assertivas e cooperantes, mas ao nível de comportamentos altruístas não evidenciam diferenças de género e o mesmo acontece no jogo simbólico. No estudo que apresentamos procurou-se identificar e avaliar as aptidões sociais ao nível da cooperação, interação e autonomia e comportamentais ao nível dos problemas de atenção, agressividade, impulsividade, evitamento social e ansiedade, partindo das variáveis género e país. Esta última variável permitiu-nos compreender e analisar a influência dos contextos educativos, atendendo à sua diversidade.

O desenvolvimento curricular para a Educação de Infância contempla vários conteúdos, experiências e aprendizagens que a criança reconstrói desde fases precoces do desenvolvimento. Neste sentido o sucesso, a autoestima e a resiliência, são domínio considerados significativos para o desenvolvimento holístico da criança e que favorecem o desenvolvimento de competências em áreas transversais. O desenvolvimento de ambientes construtivos e saudáveis onde a criança participa ativamente tendo em conta a

sua especificidade, como sujeito, terá de ser uma preocupação das sociedades atuais. Zabalza (1998) defende que a qualidade pedagógica só é assegurada quando o currículo contempla atividades que resultem das necessidades da criança e quando as soluções educativas são flexíveis e moduladas, ou seja, façam sentido para a criança e para o seu contexto social próximo.

Como vimos, segundo estes pressupostos, o indivíduo constitui-se enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente através das suas interações sociais, a partir das trocas com o outro. Também Veiga (2009) enfatiza a promoção dos direitos psicossociais dos alunos do 3º ciclo do ensino básico, na diminuição de comportamentos violentos e, por conseguinte, a ativação do seu bem-estar pessoal e escolar. O que mostra que o contexto no qual a interação e a comunicação ocorrem é de importância crucial.

As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas à aprendizagem, à apropriação, por intermédio da linguagem, da experiência culturalmente acumulada. Segundo a primeira concepção analisada por Vygotsky (1998), o desenvolvimento é um processo independente da aprendizagem e constitui um pré-requisito para esta, ou seja, a aprendizagem deve seguir o curso do desenvolvimento. A aprendizagem torna-se infrutífera quando não tem em consideração o nível de maturidade da criança. A aprendizagem da criança inicia-se desde o primeiro dia de vida, no contacto próximo com aqueles que a cercam, num processo de coconstrução. É na interação com o adulto que a criança adquire as primeiras competências, ou seja numa dimensão prospetiva.

DerVeer (1996) considera que o conceito em si existe para os outros, antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real. É que, a perceção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos, uma vez que a perceção das diferenças ocorre mais cedo do que a das semelhanças, porque esta exige uma estrutura de generalização e de conceptualização mais avançada. Por outro lado, o desenvolvimento dos processos, que resultam na formação de conceitos, começa na infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos, amadurecem e desenvolvem-se somente na adolescência.

Já na perspetiva holística, Yus (2002) parece reconhecer que o pensamento e a aprendizagem são processos sistémicos que envolvem o cérebro na sua totalidade e que privilegiam mais o contexto do que os resultados dos processos (pensamento e aprendizagem), mais os conteúdos ajustados ao desenvolvimento do que os conteúdos padronizados. Para o referido autor, o currículo holístico deve incentivar a transferência

da aprendizagem de todas as áreas disciplinares, constituindo autênticas pontes conceptuais. Apela, portanto, a uma visão mais globalizada, em que o conhecimento toma uma perspetiva contextualizada, porque é desenvolvido dentro de um contexto cultural. Em termos de desenvolvimento a partir dos dois anos de idade, predomina na criança a “aprendizagem social, assim como a aprendizagem por *insight*” (Silva, Nossa, Silvério & Ferreira, 2008, p. 92). As crianças que passam, por exemplo, por experiências traumatizantes em contexto hospitalar apresentam medo na presença de pessoas com bata branca, sendo um exemplo de uma aprendizagem do tipo condicionamento clássico (Silva, et al., 2008), que predomina até aos dois anos de idade a par da aprendizagem operante.

Sabemos que aprender é um processo que convoca, para ser autêntico, atividades desafiadoras do pensar e do agir. É no seu interior que o aprendente desenvolve e gere explorações significativas e autênticas em grupos de pares, promotores de um trabalho colaborativo capaz de mobilizar a intercompreensão entre todos, meta ideal da comunicação humana, ao mesmo tempo que sustenta e alicerça a apropriação e autoria do sujeito que aprende. O educador/professor assume um papel mediador que, no entender de Alarcão (2003), é uma mediação orquestrada e não linear, rompendo assim com os modelos clássicos baseados na passividade dos processos educativos.

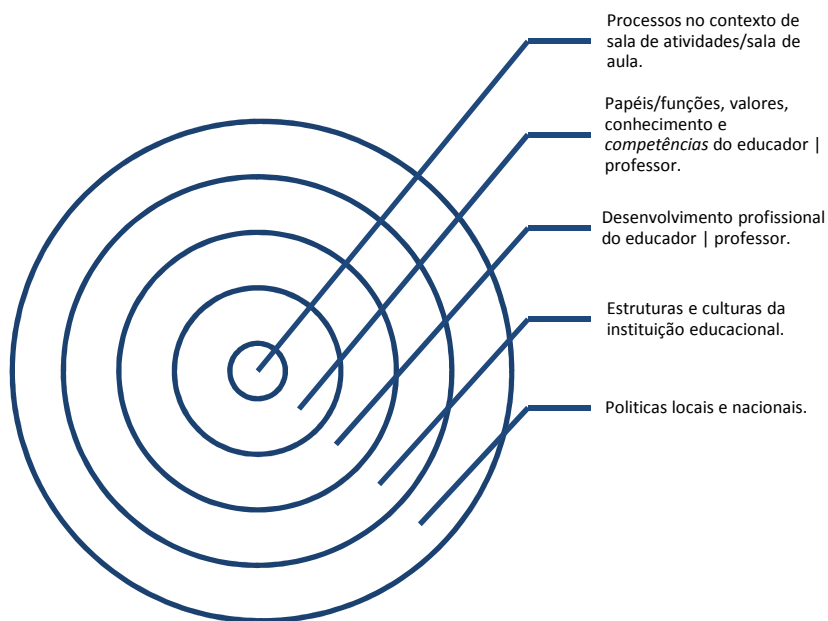


Figura 1: Níveis da estrutura escolar e do conhecimento
Adaptado de Howard-Jones, 2010, p.85

Mas o ato de aprender não depende somente da pessoa (Figura 1) que aprende. O contexto em que está inserido é também determinante não apenas relativamente ao que aprende, mas da forma como essa apropriação é ou não sustentada e alimentada pelo seu interlocutor mais direto, o educador/professor. Profissionais da organização e gestão de situações de aprendizagens corporalizam em gestos profissionais os saberes de ordem cognitiva, afetiva, prática e social que defendem. Tornam também presente as capacidades, atitudes e estratégias que querem colocar em ação. No entanto, os seus gestos profissionais também testemunham os valores, crenças, representações e características pessoais e a forma como se situa no seio de uma comunidade educacional, com as suas marcas socioculturais e a matriz emergente da política educativa local e nacional (Howard-Jones, 2010).

Qualquer alteração num dos níveis da estrutura escolar tem implicações nos outros níveis, quer do nível interior, como sejam os processos no contexto de sala de atividades/sala de aula, quer do nível exterior através das políticas locais e nacionais e vice-versa. A partir da análise dos níveis da estrutura escolar e do conhecimento, propostos por Howard-Jones, a educação é sempre uma influência deliberada de uns com os outros, de uns sobre os outros e que, dada a sua complexidade, não pode ignorar as múltiplas instâncias comunicacionais presentes no ato de educar. É nossa convicção que estas instâncias comunicacionais assentam num modelo de comunicação com retroação e *feedback* ou seja, no “modelo orquestral da comunicação” de Watzlawick (Lopes, 2004, p. 73) que convocam os processos no microcontexto educativo, para o qual contribuem os papéis, valores, conhecimento e competência dos educadores, juntamente com o seu desenvolvimento profissional e com a estrutura e cultura institucional. Os educadores recebem também influência das políticas locais e nacionais e da organização educativa geridas por processos sistémicos. Também Neto-Mendes (2004) refere que a profissionalização da docência é um processo “singular, único, determinado pela história, pela cultura e pela política” (p. 32), reforçando assim a complexidade de intervir na estrutura escolar. Deste modo, a valorização dos contextos educativos (Howard-Jones, 2010) é promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, optando por estratégias sistémicas e não hierárquicas e fechadas, em prol de estruturas flexíveis que respeitem as necessidades emocionais, físicas e cognitivas dos alunos, ao reconhecer que a inteligência é multidimensional. O contexto educativo, para Abrantes (2006), é um contexto humano vasto e complexo, que para além do próprio educador contem as

famílias, a organização institucional, as colegas de trabalho e, sobretudo, um quotidiano educativo com crianças lá «dentro».

Por outro lado, importa ainda referir a teoria proposta por Gardner (1995), a teoria das Inteligências Múltiplas (IM), que considera que a inteligência é mais do que o processamento único, lógico-matemático de armazenamento de dados, avaliados pelos testes de inteligência. A inteligência para o autor é a capacidade de solucionar, criar e descobrir problemas, através de uma gama de situações, ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. O autor apresenta uma visão pluralista da mente, considera que a inteligência é multifacetada e que temos sete tipos de inteligência, que todos nós possuímos, em determinado grau. São elas: Linguística, Lógico Matemática, Viso-espacial, Corporal Cinestésica, Musical, Interpessoal e Intrapessoal. Importa assim referir que o desenvolvimento individual de uma forma completa só é possível se for considerado como um todo, nas suas vertentes cognitivas, fisiológicas, afetivas e sociais, tendo como referência os contextos de aprendizagem em que a criança se movimenta e interage. Mas estes processos nem sempre se desenvolvem de forma positiva e implicada, pois também desencadeiam mecanismos de tensão e desequilíbrio na criança.

2.3 Stresse e Coping na Educação Pré-Escolar

O educador é atualmente um profissional autónomo e competente, capaz de lidar e partilhar diferentes quadros teóricos e de se apoiar na (re)construção de saberes para (re)pensar e (re)criar a sua prática pedagógica. Ao assumir o seu papel de gestor pedagógico (Rodrigues & Costa, 2006), no atual contexto educativo, como consequência do seu reconhecimento profissional, terá uma função acrescida na adequação das práticas às necessidades da criança. Dahlberg, Moss e Pence (2003), a este respeito, propõem uma intervenção educativa designada por “discurso da construção de significado” (p. 144), como processo de (co)construção, em que através da relação com o outro extraímos significados do mundo. Partindo de um processo interativo e dialógico, sustentado pela ação pedagógica, o diagnóstico das situações indutoras de stresse podem permitir ao educador potenciar currículos construtivos e atentos à diversidade, que ajudem a criança a desenvolver meios para lidar com as tensões e os desafios, de modo positivo. É pela constatação destes profissionais que alguns autores (Lipp, 2000; Trianes, 2004; Elkind, 2004; Gomes & Pereira, 2007a) verificam que algumas crianças ficam angustiadas e apresentam reações emocionais negativas perante determinados

acontecimentos da sua vida, o que leva a refletir sobre a existência de stresse na primeira infância.

O stresse tem sido referido como uma reação normal do organismo aos estímulos que o agredem. Considerando os critérios de classificação *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* ou DSM-IV (APA, 1996), a reação aguda ao stresse caracteriza-se por se iniciar logo após o evento traumático. No entanto, existem diferenças a serem destacadas entre os critérios diagnósticos apresentados na *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision* ou CID-10 (OMS, 2003) e no DSM-IV. O Transtorno de Stresse Agudo é uma categoria nova no DSM-IV, que foi acrescentada para descrever reações agudas a um stresse extremo – para fins de compatibilidade com o CID-10 (F43.0) e para auxiliar na deteção precoce de casos. Na *reação ao stresse grave e transtornos de adaptação* (F43), a CID-10 refere que esta categoria está associada a uma reação de stresse agudo ou a acontecimentos marcantes na vida (*life events*) das pessoas e que conduzem a transtornos de adaptação, influenciados por fatores de vulnerabilidade próprios de cada indivíduo. Os *transtornos de adaptação* são associados pela CID-10 (F43.2), a estados de sofrimento e de perturbação emocional subjetivos, que limitam o desempenho social dos indivíduos. Este transtorno pode desencadear reações depressivas ou outras perturbações das emoções e das condutas, de longa ou curta duração.

Na realidade, estar em situação de stresse não significa apenas estar em contato com algum estímulo mas, sobretudo, implica um conjunto de alterações ocorridas num organismo em resposta a um determinado estímulo capaz de colocá-lo sob tensão (Lazarus & Folkman, 1984) e que, por isso, lhe perturba o seu bem-estar. Ou seja, um indivíduo entra em stresse quando as exigências da situação são superiores aos seus recursos, independentemente dos fatores idade, raça, sexo e situação socioeconómica. Para Vaz-Serra (2002), as circunstâncias indutoras de stresse podem ser de natureza física, psicológica e social, podendo ter implicações ao nível dos sintomas fisiológicos, cognitivos e comportamentais. Também Lipp (1991) considera que os sintomas de stresse em crianças podem ocorrer ao nível físico e psicológico. O stresse infantil pode ter causas externas e internas, do mesmo modo como ocorre com o adulto. Algumas das fontes externas, que mais causam stresse na infância (Lipp, 2000 e Trianes, 2004), são as mudanças significativas ou constantes, responsabilidades em excesso, sobrecarga de atividades, discussões ou separações dos pais, morte na família, entre outras. Uma situação pode ou não ser indutora de stresse, dependendo do estágio de

desenvolvimento sócio afetivo da criança e ainda da avaliação que faz da situação em si e do meio ambiente em que se insere.

Alguns estudos, entre eles os de Veiga (1996) e French (2004), evidenciam que quando as atividades são mais estimulantes e desafiadoras, como é o caso dos contextos educativos para a infância que contemplam um leque variado, interdisciplinar e transversal de conteúdos nos seus currículos, possibilitam que as crianças construam interações positivas. Esta atitude contribui de modo significativo para atenuar os níveis de stresse, levando a um maior bem-estar das crianças.

A importância em desenvolver ambientes construtivos e saudáveis onde a criança participa, tendo em conta a sua especificidade como sujeito (Gomes, 2006a), terá de ser uma preocupação das sociedades atuais, particularmente dos profissionais que trabalham com a infância. As escolas e/ou os centros educativos funcionam, segundo Gil (2005), como «comunidades resilientes», quando motivam, encorajam, reconhecem os esforços e as competências das crianças, baseadas em relacionamentos positivos. Diversos estudos evidenciam que a frequência no jardim-de-infância tem reflexos positivos nas aquisições cognitivas, nas expectativas de sucesso na escola e na redução de comportamentos desviantes das crianças (Clifford, 1993; Bairrão, 1993).

Num estudo bibliográfico que decorreu durante 10 anos, Zavaschi e colaboradores (2002), verificaram que, de entre os diferentes fatores associados à depressão na vida adulta, se encontravam a exposição a situações indutoras de stresse na infância, como a morte dos pais ou seus substitutos, as privações maternas ou paternas por abandono, separações ou divórcio, entre outros. Estudos longitudinais desenvolvidos nos anos oitenta por Barton (1990) mostram que no momento do divórcio, as crianças pequenas são mais afetadas do que as mais crescidas, manifestando tristeza, temores e problemas de conduta, embora venham a recuperar melhor do que as mais crescidas.

Assim, se as necessidades da criança encontrarem disponibilidade por parte do adulto/educador, estabelecer-se-á progressivamente um vínculo seguro, estruturando um *self* autoconfiante, capaz de fazer frente a situações de stresse, percebendo o mundo externo de forma confiável. Inversamente, o não estabelecimento de um vínculo seguro leva à construção de um *self* frágil, com a percepção de um mundo externo hostil.

As manifestações de stresse acompanham-nos durante o desenvolvimento do ser humano e não são expressões exclusivas de uma só etapa do desenvolvimento pessoal e social. Ao nível académico estudos mostram que a entrada no Ensino Superior é um acontecimento marcante na vida do estudante que implica mudanças, podendo ser por

isso vivenciada como uma situação indutora de stresse (Lu, 1994; Francisco, 2004; Pereira, Gomes, Francisco et al., 2008; Pereira, Vagos, Chaves, et al., 2009). Para além disso, ao longo do curso são diversas as fontes de stresse que o estudante pode encontrar no ambiente universitário, desde a ansiedade das avaliações/exames, a ansiedade social e problemas socioeconómicos (Pereira, Decq Motta, Pinto et al., 2004a), a gestão do tempo (Aherene, 2001; Misra & McKean, 2000), dificuldades financeiras (Bojuwoye, 2002), alterações nos hábitos alimentares e de sono, novas responsabilidades e aumento da carga de trabalho (Ross, Niebling & Heckert, 1999).

Perante as situações indutoras de stresse, os estudantes desencadeiam um conjunto de mecanismos ou estratégias de defesa, o *coping*, como resposta para diminuir a pressão física, emocional e psicológica. A eficácia dessas estratégias de *coping* avalia-se pela capacidade que os indivíduos têm em reduzir de imediato a perturbação sentida, bem como evitar em termos futuros, o prejuízo do bem-estar do indivíduo (Snyder & Dinoff, 1999). O *coping* engloba comportamentos e pensamentos a que o indivíduo recorre para lidar com as situações indutoras de stresse, que podem ser do tipo «*problem-focused coping*» se estão centradas no problema e «*emotion-focused coping*», quando estão centradas nas emoções (Folkman & Lazarus, 1985). Quando um indivíduo avalia uma determinada situação como inalterável utiliza mais o *coping* orientado para a emoção. Caso uma determinada situação seja avaliada como alterável, o indivíduo faz mais uso do *coping* orientado para o problema.

Em contexto académico, quando os estudantes procuram apoio e conselhos entre os amigos ou familiares, as estratégias de *coping* de apoio social estão a ser dirigidas para o problema, mas se eles somente necessitam de expressar os seus sentimentos não esperando conselhos mas sim a compreensão dos outros, então esses esforços estão a ser orientados para um apoio emocional (Folkman, 1984; Pereira, 1991, 2004b, 2005a e 2006a). Neste sentido, o desenvolvimento do processo de *coping* é influenciado pelas características da personalidade, pela influência cultural e pelos fatores situacionais. A nível académico estudos de Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira (2009) mostram que os alunos mais jovens têm maiores níveis de stresse do que os alunos mais velhos. De igual modo, os alunos do 1º ano demonstraram níveis mais elevados do que os alunos de anos seguintes.

Estudos com alunos do ensino superior sobre ansiedade e estratégias de *coping* de Gomes, Pereira, Neto-Mendes (2010), mostram que quando expostos a situações indutoras de stresse no contexto académico, os estudantes utilizam mais as estratégias de *coping* orientadas para a emoção. No entanto, os alunos mais novos que frequentam

o 1º ciclo de Bolonha recorrem mais a estratégias de *coping* do tipo distração/diversão, comportamentos de exaltação e partilha, orientadas para o problema. Por outras palavras, à medida que a idade aumenta a utilização de estratégias de *coping* focadas no problema diminui. O suporte social parece isolar os indivíduos das consequências negativas do stresse. Também Pereira (2006a) propõe serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior como resposta aos problemas depressivos, autoconceito, solidão, ansiedade e stresse, que têm sido determinantes no insucesso escolar no meio académico, quer numa perspetiva preventiva, quer remediativa, baseado em redes sociais de apoio entre pares - *Peer Counselling*.

Estratégias de *Coping*

Importa ainda especificar o conceito de *coping*, qual o seu significado e a importância das estratégias de *coping* no controlo das situações indutoras de stresse. Segundo Pereira (1997, 1999) o termo *coping* significa «formas de lidar com» ou «estratégias de confronto», e corresponde a esforços para lidar com situações de dano, ameaça ou desafios. Os danos englobam situações desagradáveis, tais como doença, morte, perda de estatuto social, problemas económicos, entre outros. As situações de ameaça referem-se à antecipação daquilo que poderá acontecer, situações negativas idênticas às de dano, mas que ainda não aconteceram. No desafio, o indivíduo confia na sua capacidade de ultrapassar as dificuldades. Em síntese, diremos que o termo *coping* se refere às estratégias que são utilizadas pelos humanos, para lidar com as situações difíceis.

Pela revisão da literatura disponível, verificamos que a compreensão de uma situação de stresse implica que se considere não apenas o(s) fator(es) de stresse e o estado de stresse, mas também o processo de adaptação, a possibilidade de crise e o estado de recuperação. De um modo geral, numa situação de stresse, não intervém apenas um único fator, mas sim um somatório de fatores, dado que ao fator central se acrescentam outros adicionais, uns decorrentes daquele e alguns que lhe são independentes, mas concomitantes. Os fatores de stresse constituem uma pressão que perturba o indivíduo ou o sistema em que se insere, desencadeando um estado de tensão e desequilíbrio, exigindo da sua parte mudanças que são essenciais para que novos estados de equilíbrio sejam alcançados (Boss, 2002). No processo de adaptação a situações de stresse intervém três componentes centrais, de acordo com Burr (1994) e Lazarus (1984):

- Os recursos – características ou condições individuais e contextuais que favorecem a recuperação;
- A percepção da situação que pode variar desde uma maior negatividade (situação experienciada como dramática e/ou trágica) até uma maior positividade (situação experienciada como um desafio, uma oportunidade de crescimento);
- As estratégias de *coping* implicam uma pró-atividade do indivíduo, no sentido de gerir e ultrapassar a situação adversa.

Tais estratégias incluem comportamentos e cognições como resposta aos fatores de stresse e têm subjacentes diferentes estilos de *coping*: focado no problema se o indivíduo desencadeia ações que visam alterar a situação tornando-a menos stressante e focado na emoção, quando envolve a utilização de estratégias cognitivas ou comportamentais, que ajudam o indivíduo a lidar com o estado de stresse, decorrente da situação problemática; *coping* por aproximação (cognições e comportamentos que mantêm o foco na situação stressante) e *coping* por evitamento (cognições e comportamentos que minimizam o foco na situação).

Para Snyder e Dinoff (1999), as estratégias de *coping* correspondem às respostas emitidas pelos sujeitos, que têm por finalidade diminuir a “carga” física, emocional e psicológica ligada aos acontecimentos indutores de stresse. A eficácia das estratégias de *coping*, segundo estes autores, avalia-se pela capacidade que têm em reduzir de imediato a perturbação sentida, bem como evitar em termos futuros, o prejuízo do bem-estar ou do estado de saúde do ser humano.

O *coping* engloba comportamentos e pensamentos a que o indivíduo recorre para lidar com as situações indutoras de stresse, denominadas por «*problem-focused coping*» se estão centradas no problema e «*emotion-focused coping*» quando estão centradas nas emoções. Assim sendo, o *coping* indica uma necessidade de adaptação a situações difíceis. Folkman (1984), por seu lado, interpreta *coping* como os esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelo indivíduo, para lidar com situações indutoras de stresse.

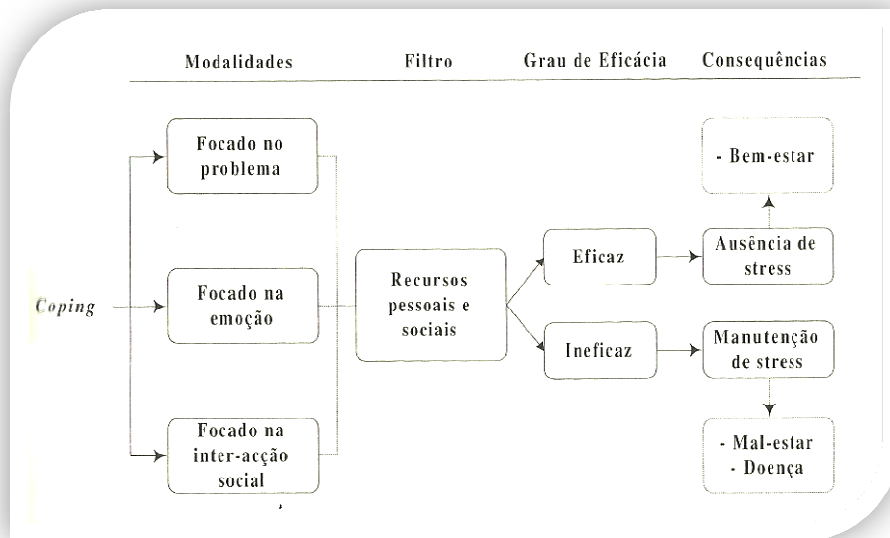


Figura 2: Modalidades de estratégias para lidar com as situações indutoras de stresse, proposto por Vaz-Serra (2002, p. 367)

Vaz-Serra (2002) considera mesmo que estas modalidades podem surgir de forma isolada ou concomitante (Figura 2), por vezes direccionadas para a resolução do problema, outras vezes para atenuar as emoções sentidas ou ainda na procura de apoio social. Se estas estratégias são bem-sucedidas, verificamos uma redução do stresse, caso contrário a situação mantém-se. Segundo este autor não há estratégias modelo, pois o nível de eficácia é determinado pelo tipo de recursos que o indivíduo apresenta, assim como pelo tipo de problemas com que se defronta. O que quer dizer que o desenvolvimento do processo de *coping* é influenciado pelas características da personalidade, pela influência cultural e pelos fatores situacionais.

Os principais componentes deste processo de adaptação (recursos, perceção e estratégias de *coping*) operam num circuito interativo, influenciando e sendo influenciado pelos fatores de stresse e condicionando o movimento para a crise ou para a recuperação. A crise, decorrente de um processo de adaptação ineficaz, corresponde a uma situação de tensão e desequilíbrio tão grave que o indivíduo ou sistema fica bloqueado, imobilizado e incapacitado para responder adequadamente às mudanças que são exigidas pela situação de stresse, o que, por sua vez, influencia negativamente o processo de adaptação e condiciona a trajetória para a recuperação. A recuperação traduz-se por uma adaptação eficaz do indivíduo ou sistema que resulta num novo estado de equilíbrio.

A maioria dos trabalhos sobre processos de *coping* na criança usa a teoria de stresse de Lazarus e Folkman (1984), que define *coping* como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com problemas específicos, internos ou externos, que surgem em situações de stresse e são avaliados como sobrecarregando ou excedendo os recursos pessoais. No entanto, Compas (1987) aponta a necessidade de alterações para aplicar as noções de stresse e *coping* às ações das crianças, já que precisa de ser considerada a dependência da criança em relação ao adulto e as características básicas do seu desenvolvimento cognitivo e social.

A necessidade de uma teoria de *stress-coping* específica para a criança também é defendida por Ryan-Wenger (1992) e Peterson (1989). Ryan-Wenger considera as situações stressantes da criança diferentes das situações stressantes dos adultos. Os eventos stressantes da criança referem-se a situações com os pais, outros membros da família, professores/educadores ou condições socioeconómicas (Lipp, 2000; Trianes, 2004; Gomes & Pereira, 2007a; Gomes, et al. 2012a), que estão fora de seu controlo direto e, geralmente, são mais difíceis de serem modificados pela própria criança do que pelos adultos. Peterson (1989) considera ainda que o nível de desenvolvimento cognitivo também influencia a utilização de determinadas estratégias, na medida em que a criança necessita de realizar uma avaliação das situações indutoras de stresse.

2.4 Ansiedade de Separação na Infância

As reações de medo e ansiedade poderão traduzir-se num entrave ao desenvolvimento psicossocial. Assim, as diferenças entre ansiedade, medo e fobia são importantes para clarificar o quadro de diagnóstico. O medo é visto como uma resposta a uma experiência circunscrita de ameaça, em oposição à ansiedade, que é considerada uma resposta menos diferenciada a um estímulo difuso. A este respeito, Portugal (1998) referiu que a “ansiedade diz respeito a uma complexa resposta emocional perante uma situação ameaçadora (...) o termo medo refere-se à resposta perante uma ameaça ou perigo específico” (p.108). As fobias são medos severos e implicam padrões comportamentais de fuga persistente, enquanto o medo e a ansiedade são respostas normais a um perigo, real ou imaginário (Jeannerod, 2002) e emergem e recuam ao longo do desenvolvimento. De acordo com o DSM-IV (APA, 1996), há três perturbações da ansiedade características da infância e da adolescência: a perturbação da ansiedade de separação, a ansiedade generalizada e o transtorno fóbico ansioso. Embora as desordens possam sobrepor-se, cada perturbação tem características distintas de acordo com a Classificação Internacional de Doenças do CID.10 (OMS, 2003-2002). Um dos distúrbios é classificado na CID.10 como F93.2, o *Distúrbio de Ansiedade Social da Infância*, caracterizado pela presença de retração com relação a estranhos e temor ou medo relacionado com situações novas, ou inquietantes. Mas, diferenciando da Fobia Social, a CID.10 recomenda que esta categoria de diagnóstico só deverá ser usada quando tais temores aparecem na primeira infância, são excessivos e se são acompanhados de uma perturbação do funcionamento social.

A ansiedade de separação envolve ansiedade em relação à antecipação da separação de crianças mais velhas ou da figura de ligação. Timidez extrema e afastamento de novas situações ou pessoas caracterizam a perturbação evitante, onde a ansiedade é mais forte e quotidiana, permanecendo além do período de desenvolvimento. A perturbação de hiperansiedade caracteriza-se pela ansiedade generalizada e inclui medo de avaliação, autoconsciência e cogitação acerca do passado ou do futuro e que ocorre mais frequentemente na adolescência (Crujo & Marques, 2009). Os medos infantis são muito frequentes, afetando cerca de 40% da população infantil. No entanto as fobias clínicas são muito menos frequentes e representam cerca de 5% da população infantil. A prevalência dos transtornos da ansiedade na criança é elevada, embora um pouco menos que nos adultos. Os mais comuns são o de ansiedade de separação em 4% das crianças, transtorno de ansiedade excessiva em aproximadamente

4%, as fobias específicas em torno dos 3% e a fobia social em 1% (Odriozola, 2001, p. 11; APA, 1996). Estudos de Borges, Manso, Tomé, e colaboradores (2008) sugerem que as manifestações de ansiedade das crianças variam em função do seu nível de maturação ou desenvolvimento e em função dos contextos sociais e culturais em que elas vivem.

O medo do escuro ou dos fantasmas representa o desconhecido. A criança que tem medo do escuro imagina que pode aparecer alguém para lhe fazer mal (Filliozat (2001). Ela projeta o mal em algum ser externo, por não conseguir enfrentar os seus próprios problemas e dificuldades. Provavelmente, os pais têm uma atitude muito perfeccionista e devem ter dificuldades em admitir os seus problemas também. Se os pais mostrarem à criança uma atitude mais positiva, reforçando-lhe a autoestima, poderão ajudá-la a enfrentar os seus receios. O medo da criança de ficar sozinha representa o medo que ela tem de entrar em contacto consigo mesma. Ela tem medo de se sentir, de se perceber. Tem uma atitude de se alienar e vê no contacto consigo mesmo um grande perigo. Na verdade, o que representa este contacto? Quando olhamos para nós, vemos as nossas qualidades, mas também os nossos defeitos. A pessoa que tem medo de se ver, no fundo tem medo de se confrontar com os seus problemas, tem uma atitude idealizada a seu respeito e medo de sair desta idealização. Os pais devem mostrar-lhe que ela tem medo de se confrontar e que é isso que a deixa temerosa. Se ela aceitar ficar consigo mesma, sentir-se-á muito mais calma.

O medo de animais e de trovoadas (Crujo & Marques, 2009) pode estar associado a comportamentos observáveis no seu contexto familiar ou junto de pessoas que tenham uma relação próxima da criança, a figura de apego. Estes medos apresentam assim uma etiologia de ordem sociofamiliar. Se pedíssemos para ela fazer uma associação de ideias, provavelmente associá-lo-ia a perigo e destruição. A conclusão a que podemos chegar é que a criança não quer ver a atitude destrutiva que tem para com sua própria vida. Se a criança adotar tal atitude, os pais deverão explicar-lhe isto de maneira a que ela entenda e devem procurar exemplos de situações em que ela tem uma atitude destrutiva para consigo mesma, mostrando que às vezes ela faz coisas contra si, contra a própria alegria e desenvolvimento (Filliozat, 2001). Ela deve perceber que o perigo não está fora, mas nas atitudes que ela tem com a própria vida, que nem sempre são boas. O medo de ir para a escola verifica-se quando a criança inventa uma série de doenças e dores precisamente na hora de ir para às aulas. A atitude dos pais é muito importante nesta ocasião, porque se eles permitem que ela fique em casa, cuidando dela no sentido de acreditar na sua doença, tal comportamento só tenderá a agravar-se. A criança não

quer ir para a escola, por causa de alguma dificuldade que está a evitar, alguma matéria que não sabe ou algum problema com colegas ou educador. É necessário verificar qual é a dificuldade que a atormenta a fim de a ajudar a enfrentá-la, pois talvez ela precise de mais compreensão ou de algum apoio. É muito importante evitar que falte à escola, pois estará a fugir do problema, sendo mais difícil posteriormente enfrentá-lo. Nas crianças mais novas, os medos podem estar relacionados com aspetos específicos da situação escolar, enquanto nos adolescentes os medos podem estar relacionados com a competência pessoal, a situação económica ou o insucesso escolar. Estes comportamentos encontram-se inseridos na ansiedade social. De acordo com os modelos transacionais de desenvolvimento da psicopatologia, a ansiedade social parece resultar da interação entre fatores intrínsecos e extrínsecos, sem que nenhum seja determinante (Vagos, 2010).

A ansiedade é, por isso, um sentimento vago e desagradável de medo e apreensão, caracterizado por tensão, estado de alerta contínuo, desconforto global e expectativa de alguns perigos. A ansiedade de separação é, provavelmente, a perturbação ansiosa mais comum em crianças (Lipp, 2000) e pode ocorrer a partir dos 3 anos de idade. A característica essencial desta perturbação é a ansiedade excessiva, envolvendo o afastamento de casa ou de pessoas com forte vínculo afetivo, normalmente a mãe (Taylor & Alden, 2006). Dentro de certos limites, esta ansiedade é um mecanismo de defesa hereditário que defende o bebé dos perigos nos primeiros anos de vida (Campbell, 1986, citado por Odriozola, 2001). Este tipo de ansiedade constitui, portanto, um sistema de proteção nos primeiros meses e anos de vida da criança. À medida que esta adquire maior mobilidade física, a ansiedade tende a diminuir e é substituída por medos específicos. Outros sintomas incluem preocupação irrealista com algo de mal, que possa acontecer a si mesma ou aos pais, a recusa em ir à escola, a relutância em dormir sozinha ou permanecer longe dos pais, sendo habitual a insistência para que alguém (normalmente a mãe) permaneça ao lado dela até adormecer, estão associados a fatores intrínsecos (Rapee & Spence, 2004; Velting & Albano, 2001). Do ponto de vista do desenvolvimento, as crianças mais novas manifestam-na por ausência real dos pais, ao contrário as mais velhas que podem manifestá-la por antecipação como, por exemplo, quando os pais programam viajar.

Certamente, os sintomas e o desequilíbrio devem ser duradouros e não limitados a um único episódio. Ademais, deve estar presente a angústia ou o comprometimento da função devido à ansiedade, porque apresentar simplesmente sintomas de ansiedade de separação não é suficiente para satisfazer os critérios ou o limiar para o diagnóstico. O

diagnóstico de ansiedade de separação clínica durante este período deve ser feito com cautela. A este propósito Odriozola (2001) apresenta os seguintes critérios para o diagnóstico desta perturbação, adaptado do DSM-III-R, de 1987, onde refere que para obter uma avaliação consistente, a criança deverá apresentar durante mais de duas semanas, três ou mais dos seguintes sintomas: preocupação excessiva e persistente acerca de males que possam atingir alguém a quem esteja vinculada, ou medo de que essas pessoas possam ir embora e não regressem; preocupação excessiva e duradoura de que um acontecimento adverso (por exemplo, um acidente, rapto, entre outros) a separação das suas figuras importantes de vinculação; relutância ou recusa firme em ir à escola para ficar mais tempo em casa, junto das figuras a que a criança está vinculada; medo excessivo de ir sozinho para a cama, de dormir fora de casa ou longe das pessoas mais chegadas; evitamento persistente de estar sozinho em casa; pesadelos repetidos envolvendo o tema da separação; queixas de sintomas físicos (como dores de cabeça, náuseas, vômitos, etc.) nos dias de escola ou quando se separa dos pais; queixas exageradas para que a pessoa a quem está vinculada não se ausente (cólera ou choro, súplicas para que não saiam, entre outros) e comportamentos de inibição (retraimento, apatia, tristeza) quando esta se ausenta.

Portanto, as crianças com ansiedade de separação frequentemente têm dificuldade em realizar atividades quotidianas normais, como frequentar a escola ou manter hábitos de sono regulares ou pesadelos e apresentam uma preocupação excessiva com a separação da família ou das figuras de vinculação.

2.5 Perturbação da Ansiedade

A perturbação de hiperansiedade tende a manifestar-se em crianças com uma idade média de 13 anos e distribui-se igualmente entre os sexos, com um certo predomínio nos níveis socioeconómicos médios-altos (Odriozola, 2001). Caracteriza-se por uma ansiedade persistente e generalizada a situações muito diversificadas, que não se limitam à separação dos familiares. Embora a ansiedade de separação possa vir acompanhada de sintomas físicos, como já referido, as crianças de mais idade e adolescentes com hiperansiedade apresentam significativamente mais sintomas do que as crianças mais novas e exibem excessiva preocupação sobre muitos aspetos diferentes das suas vidas.

As crianças e adolescentes com ansiedade podem preocupar-se excessivamente com temas inadequados para a idade como, por exemplo, com a sua própria competência, com o que vestirão no dia seguinte, como se sairão numa prova ou qual a

área que escolherão na Universidade (Barrett, 1998; Fonseca, 1998). Aqueles que se preocupam exageradamente com a sua própria competência costumam ter um marcante traço perfeccionista, mostrando um desejo exagerado de sobressair na escola, nos desportos, nas relações sociais e na aparência física. São comuns as queixas somáticas, inclusive cefaleias, disfunções gastrointestinais, perturbações do sono e tensão muscular, sintomas estes que juntamente com a própria ansiedade, podem produzir sofrimento significativo e comprometimento das suas funções quotidianas.

Um estudo com crianças e adolescentes em contexto escolar (Borges et al., 2008) revelou que a ansiedade está associada com o *coping*, ou seja, quanto mais sintomas de ansiedade maior é a utilização de estratégias de *coping* por parte das crianças. Segundo os autores os jovens mais velhos e os indivíduos do género feminino apresentaram níveis de ansiedade mais elevados e utilizam mais estratégias de *coping*, quando comparados com os jovens mais novos e com os indivíduos do género masculino. Para Rijavec e Brdar (2002), citado por Borges et. al. (2008), os estudantes que recorrem essencialmente a estratégias orientadas para o problema apresentam um melhor desempenho escolar, comparativamente aos que utilizavam estratégias orientadas para a emoção.

Ao nível do temperamento, as crianças ansiosas tendem a ser mais retraídas do que ativas, mais isoladas do que participativas, e a sofrer de ansiedade subjetiva. Quando as perturbações de hiperansiedade se referem especialmente às relações interpessoais ou ao rendimento escolar, o problema poder-se-á agravar e ocorrer paralelamente à perturbação evitante ou à fobia escolar. Além das fobias a pequenos animais, injeções, escuridão, altura e ruídos intensos, as crianças de mais idade e os adolescentes apresentam um medo fóbico persistente e intenso a situações onde julgam estar mais expostos à avaliação dos outros, tendendo a sentirem-se envergonhados ou humilhados. Normalmente estas situações fóbicas revelam-se no medo de falar na sala de aula, de comer junto de outras crianças, de ir a festas, escrever na frente de outros colegas e até de usar casas de banho públicas (fobia social).

Quando os medos infantis deixam de ser transitórios falamos de fobias. As fobias diferenciam-se dos medos normais pela intensidade e persistência do comportamento de fuga, sempre que o estímulo fóbico é apresentado. Sempre que experimentamos medo perante uma situação (por exemplo escuro), uma pessoa estranho, um animal (por exemplo rato ou serpente) ou um objeto (por exemplo espelho partido) e a pessoa reage de forma ilógica e desproporcionada, sem que exista uma relação entre a sua reação e a

ameaça real que tal objeto, animal, pessoa ou situação representam, então falamos de fobia.

As fobias trazem de alguma forma um certo prejuízo na adaptação individual. Na infância as fobias mais comuns são a pequenos animais, à escuridão, às alturas e aos barulhos altos, no entanto outros podem existir dependendo de cada caso. Diante do estímulo fóbico a criança procura correr para perto dos pais ou alguém que ofereça proteção. O estímulo pode desencadear choro, imobilidade, agitação e até uma crise de pânico. As fobias infantis surgem por volta dos 4 a 8 anos de idade, mas, por serem medos excessivos, tornam-se inespecíficos de uma idade, duram mais tempo, são mais incontrolláveis e interferem na vida cotidiana da criança. Assim, a fobia ao escuro pode produzir à noite, no momento de deitar, uma forte ansiedade ou birras e recusa de dormir fora de casa. A fobia aos animais pode levar a criança a escolher percursos mais longos ou a fazer desvios desnecessários no caminho entre a casa e a escola. De modo semelhante, a fobia a médicos e dentistas dificulta as consultas de rotina de prevenção e os tratamentos médicos. As fobias específicas tendem a desaparecer espontaneamente à medida que a criança atinge a sua maturidade neurológica, oscilando o tempo de permanência entre 1 a 4 anos. A experiência adquirida através da exposição direta e a observação dos estímulos temidos contribuem também para a gradual atenuação dos medos.

A fobia escolar diz respeito à recusa prolongada em frequentar a escola por parte da criança, devido a um medo relacionado com a situação escolar. É pouco frequente e ocorre entre os 3 e 4 anos, porque corresponde ao início da Educação Pré-Escolar e, sobretudo, entre os 11 e 12 anos, aquando das mudanças de escola ou de ciclo, afetando um maior número de crianças do sexo masculino (Assumpção JR., 2009). Do ponto de vista clínico, esta fobia é habitualmente precedida ou acompanhada de sintomas físicos de ansiedade (taquicardia, perturbações do sono, perda de apetite, palidez, náuseas e vômitos, dores de cabeça, entre outras) e da antecipação cognitiva de consequências negativas associadas com a escola (medo dos castigos dos professores, da ridicularização dos colegas, da avaliação negativa das capacidades intelectuais ou académicas, entre outras) bem como de uma relação muito dependente da mãe e da proliferação de medos inespecíficos.

No mecanismo das fobias o que está em causa não é a realidade exterior em si, ou as ameaças que nela se depositam (o medo das aranhas, de ficar sem ar, de morrer), mas sim a forma como são vividas no inconsciente e o seu significado latente. Neste sentido, corresponde a maior parte das vezes a situações que na realidade não

constituem ameaça alguma como, por exemplo, a aranha não constitui perigo real, mas pode estar carregada de um significado inconsciente tão profundo que leva a criança ou o adolescente a organizar uma fobia. As mais vulgares são as escolares, as do escuro, de animais e de situações, como a de estar fechada (claustrofobia) ou dos grandes espaços (agorafobia). Também é comum a criança utilizar um objeto (uma coisa, uma situação, uma pessoa) que é investido como contra fóbico, isto é, que tem o poder de reduzir a angústia gerada pela fobia. Os pais são excelentes “objetos contra fóbicos” (Strecht, 2001, p. 124). No seguimento deste conceito, o autor exemplifica com o caso de uma menina de 4 anos que pode ter um medo natural de cães grandes, mas essa situação só por si não a inibe de sair à rua e brincar descontraidamente, mesmo que solicite o colo da mãe ou do pai (objeto contra fóbico) quando presente alguma ameaça.

Os avanços nas teorias que possam explicar e compreender os diferentes quadros das perturbações da ansiedade, tal como os modelos teóricos da aprendizagem prosseguem, segundo Silva e colaboradores (2008), no domínio das neurociências comportamentais.

2.6 Neurociências e Stresse

O desenvolvimento das neurociências tem também dado um contributo para a compreensão e desenvolvimento de estratégias, ajustadas ao entendimento dos comportamentos em contexto social pessoal e interpessoal. O cérebro responde ao stresse de uma forma complexa e orquestrada, com componentes de carácter geral e com estímulos específicos para a resposta ao stresse (Lopez, Akil, & Watson, 1999). No entanto, o conhecimento sobre os componentes estruturais e funcionais do sistema de stresse está a evoluir.

O cérebro encontra-se dividido em quatro áreas designadas por lobos. O lobo occipital situa-se na parte posterior do cérebro e é responsável pela visão. O lobo frontal tem um papel preponderante em atos intencionais, como a criatividade, resolução de problemas e planeamento. O lobo parietal está localizado na área superior da região média e tem como tarefas o processamento da linguagem e funções sensoriais mais elevadas. Os lobos temporais, tanto do lado esquerdo como do lado direito, localizam-se na área inferior da região média do cérebro e são responsáveis pela audição, memória e significado.

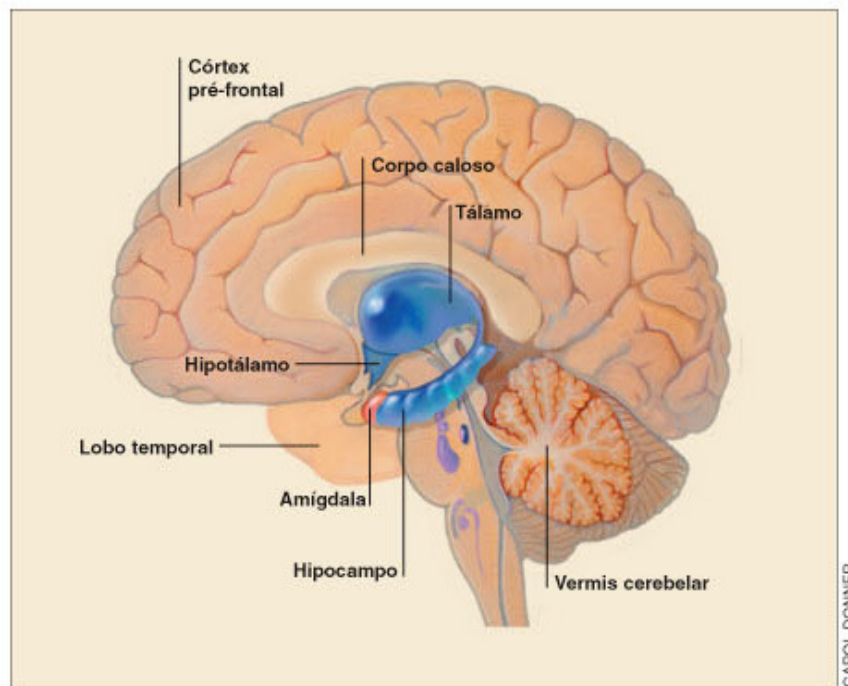


Figura 3: Sistema límbico

Na zona central do cérebro, localiza-se o sistema límbico (Figura 3), designação não aceita por alguns investigadores, que é constituído pelas estruturas do hipocampo, do tálamo, do hipotálamo e da amígdala, estruturas estas que são responsáveis pelas emoções, sono, atenção, entre outras. Estas estruturas (Howard, 2000, citado por Erlauder, 2005) estão envolvidas nas emoções, na memória e no controlo das respostas físicas ao stress.

Estudos de Frodl e colaboradores (2010) através de imagens de alta resolução por ressonância magnética (RM) mostram que o stress infantil provocado por negligência emocional e física na infância está associado a alterações estruturais cerebrais em pacientes com depressão major (DM). A negligência na infância está diretamente relacionada com alterações na substância branca do hipocampo em pacientes com depressão major. Os autores concluem ainda que as mudanças cerebrais estruturais e a negligência emocional na infância parecem estar associadas a um maior risco no desenvolvimento de doenças mais graves. Quando o cérebro recebe nova informação através dos órgãos dos sentidos, o tálamo e o hipotálamo rapidamente avaliam se a informação recebida necessita de uma atenção imediata ou mesmo de uma resposta defensiva ou de fuga (Erlauder, 2005). O tálamo, de acordo com a autora, difunde em seguida a nova informação para a amígdala e o córtex. A amígdala, por sua

vez avalia a importância emocional, enquanto o córtex inicia o processo de seleção da informação, interpretando-a e estruturando-a para a memória de longo prazo.

Os neurónios, conjunto de células que formam o córtex cerebral e que são responsáveis pela condução do impulso nervoso, apresenta três componentes: o corpo celular, as dendrites e o axónio (Figura 4).

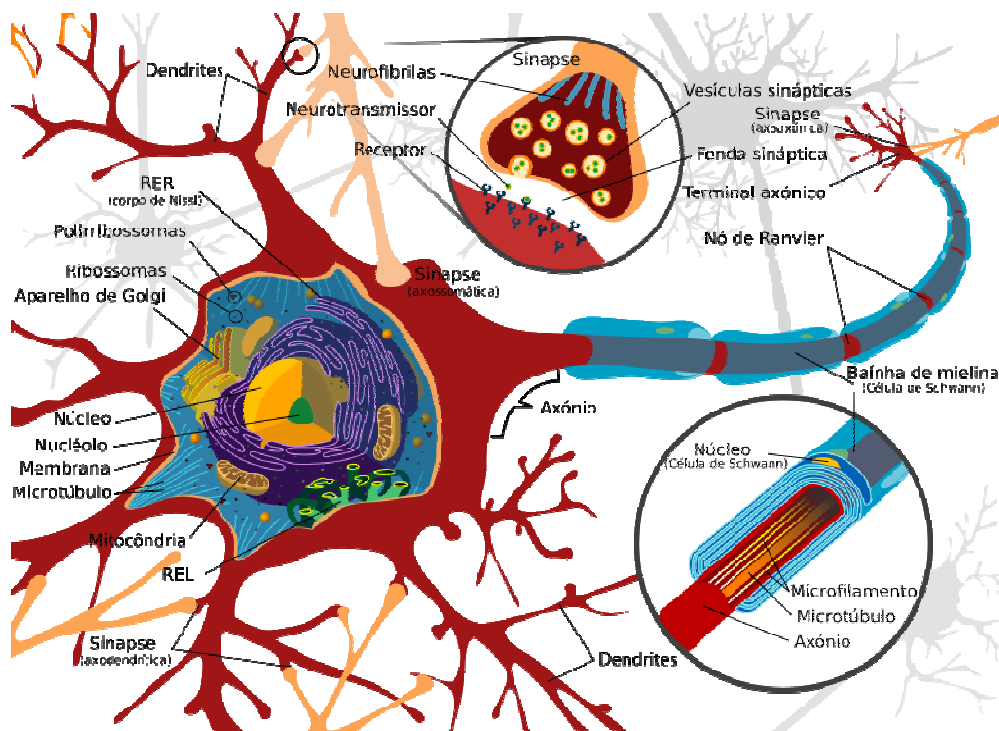


Figura 4: Constituição do neurónio

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Complete_neuron_cell_diagram_pt.svg

O corpo celular rodeado por uma fina membrana inclui o núcleo celular, que é a central de energia da célula. As dendrites prolongam-se para o exterior recebendo as mensagens dos neurónios vizinhos, conduzindo-as para o corpo celular. O axónio é a fibra principal de saída que se prolonga a partir do corpo celular e que termina em ramificações chamadas terminais axónicas ou telodendrites. Alguns axónios estão cobertos por uma camada de substância branca, a bainha de mielina, que permite uma rápida transmissão da mensagem. Outros são apenas constituídos pela substância cinzenta. Para o neurónio manter a sua atividade e assegurar as suas funções tem de ser alimentado com oxigénio e glicose. Para Jensen (2002), os comportamentos são regidos em parte pelos nossos complexos estados emocionais e as nossas memórias, em que a química do cérebro tem uma ação preponderante através dos peptídios e não das sinapses.

Ao nível da memória de longo prazo temos a memória declarativa (Figura 5) ou explícita, que regista acontecimentos e fatos do tipo verdadeiro ou falso, enquanto a memória não declarativa ou implícita é automática, regista procedimentos, habilidades, significados e está subdividida em quatro tipos (Squire, 2004, citado por Howard-Jones, 2010), designados por aptidões e habilidades, *priming*, condicionamento clássico simples e aprendizagem não associativa, surgem apenas como alterações no comportamento e não pode ser avaliada em termos de precisão.

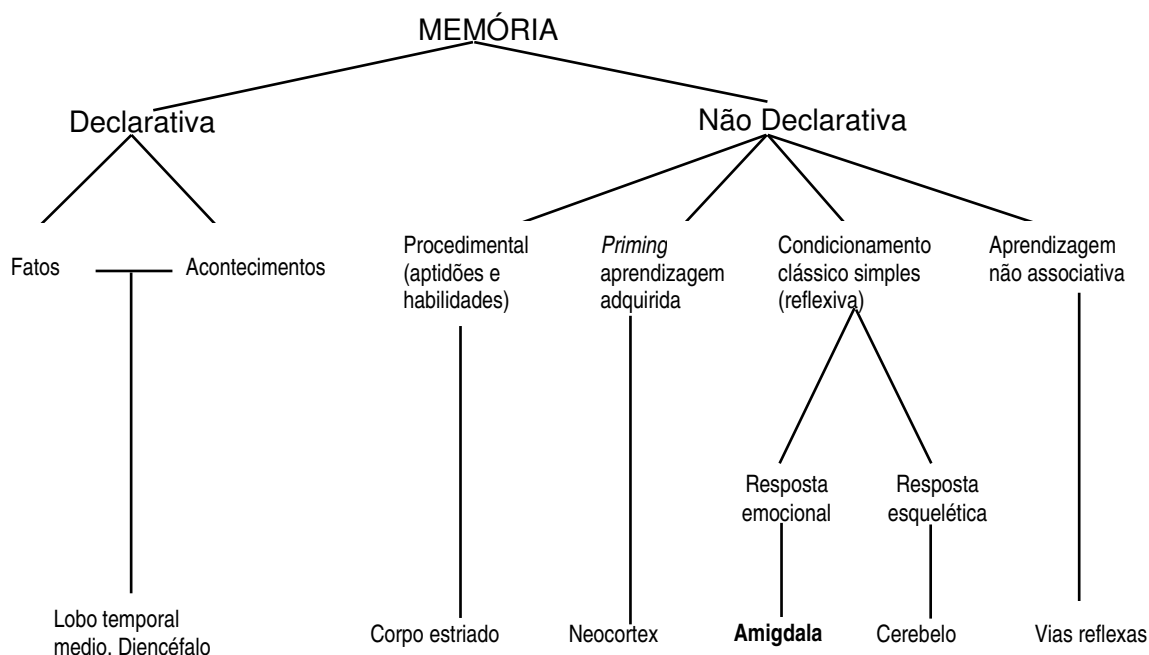


Figura 5: Taxonomia da memória de longo prazo e respetivas estruturas cerebrais.
Adaptado de Howard-Jones, 2010. p. 80

A memória declarativa refere-se à aquisição de fatos, experiências e informações sobre eventos; é a memória diretamente acessível à consciência, podendo ser «declarada». A memória não declarativa refere-se a várias formas de memória não diretamente acessíveis pela consciência, ou seja, circunstâncias nas quais a memória é expressa por meio de desempenho e não declaração (Howard-Jones, 2010). Para Jensen (2002), a memória declarativa é a mais usada em contexto escolar e aparece sob a forma de memória semântica, baseada em palavras e a memória episódica em acontecimentos.

Para a presente reflexão importa salientar a importância dos estudos desenvolvidos pelas neurociências que permitam compreender uma das estruturas cerebrais, a amígdala. A resposta emocional desencadeia um papel relevante nos

sistemas de memória. Em acontecimentos não familiares e que provoquem ansiedade há a libertação de químicos como a adrenalina e o cortisol, hormonas estas que servem como fixadores da memória. As experiências fortemente emotivas, quer negativas, quer positivas são mais facilmente recordadas do que as experiências neutras. Estudos de LeDoux (1996) com vítimas de traumatismos acidentais revelam que as experiências intensas, como o medo, a paixão e a raiva parecem ser processadas na amígdala. Ao nível do cérebro, a amígdala comunica com o tálamo e com todos os sistemas sensoriais do córtex. Os estímulos sensoriais vindos do meio externo são traduzidos em sinais elétricos e estes, por sua vez, ativam um circuito na amígdala que está associado à memória reflexiva não-declarativa.

Também o stresse provocado pela ansiedade, sobretudo quando é repetida e prolongada, reflete-se no funcionamento do cérebro cognitivo, em particular na memória não declarativa (Jeannerod, 2002), resultando a libertação de adrenalina. As situações de stresse provocam a libertação de cortisol causando depressão no sistema imunitário. Níveis elevados deste peptídeo podem causar danos nas células nervosas no hipocampo, o que é crítico para a formação da memória explícita. Jacobs e Nadel (1985) citados por Jensen (2002) sugerem que o pensamento e a memória são afetados, de tal modo, quando sob stresse que a memória de curta duração e a capacidade de formar memórias de longa duração são inibidas. Mesmo as situações de stresse em contexto escolar podem afetar o funcionamento neural, atendendo ao seu empobrecimento e plasticidade. Os neurónios têm menos dendrites e estas são mais curtas, dificultando a comunicação com outras dendrites (Jensen, 2002). Os neurónios passam também por processos de apoptose resultando da morte celular geneticamente programada. Contudo Miranda-Neto e colaboradores (2002) consideram possível reduzir a intensidade da ocorrência, ou ainda, compensar com novas sinapses entre os neurónios remanescentes através da estimulação, que irá permitir ativar novos circuitos neuronais e novas sinapses são formadas.

Também a UNICEF (2008) enfatiza a importância do afeto como alicerce do desenvolvimento intelectual e emocional da criança e realça o facto de o stresse poder afetar a arquitetura do cérebro em desenvolvimento, especialmente nos países socialmente desenvolvidos em que grande parte da primeira infância é passada em alguma estrutura de cuidados fora de casa. Este relatório coloca em evidência a importância das interações precoces das crianças com os outros e, particularmente, com a família e com as pessoas que cuidam delas, no desenvolvimento de sistemas de gestão do stresse.

Estudos pré-clínicos têm contribuído para demonstrar as vantagens da estimulação positiva nas reações ao stresse. Nos sistemas neurotransmissores envolvidos, a hormona libertadora de corticotropina-HLC (*CRH-Corticotropin Releasing Hormone*), uma neuro-hormona que inicia a resposta endócrina ao stresse e é segregada a partir do núcleo paraventricular-NPV (*PVN-Paraventricular nucleus*) no hipotálamo. A privação materna tem sido associada a um aumento do mRNA da HLC na expressão no núcleo paraventricular do hipotálamo (NPV) e um aumento da concentração da HLC (Houshyar & Kaufman, 2006). Estudos (Kreamer, Ebert, Schmidt, & McKinney, 1989, citado por Houshyar & Kaufman, 2006) em primatas que foram submetidos a uma separação materna precoce, revelaram um elevado fluido cerebrospinal NE, em resposta a um causador de stresse agudo.

Em contraste com os efeitos negativos do stresse precoce, experiências desenvolvidas em ratos, que receberam uma estimulação positiva, demonstraram uma redução na reatividade do stresse na idade adulta, quando comparados com ratos não-manuseados ou maternalmente separados (Plotsky & Meaney, 1993, citado por Houshyar & Kaufman, 2006). Na idade adulta, os que receberam estimulação positiva revelaram um melhor desempenho nas tarefas cognitivas mediadas no hipocampo. Para Houshyar e Kaufman (2006), estes ensaios pré-clínicos parecem demonstrar que as experiências iniciais da vida podem ter efeitos profundos sobre a estrutura e a função cerebral. Existem dados emergentes que sugerem, no entanto, que o ambiente cuidador e continuado pode moderar os efeitos adversos do stresse precoce. Sugerem mesmo que os efeitos adversos associados ao stresse precoce não são inevitáveis e podem ser modificados por fatores intrínsecos e extrínsecos, com a qualidade do ambiente de cuidado subsequente, especialmente importante na determinação do impacto a longo prazo do stresse precoce. Estes dados inovadores e trabalhados em contexto laboratorial merecem novos desenvolvimentos em contexto humano, de forma a validar a importância dos estudos na área das neurociências, com particular relevo para a compreensão do stresse e suas implicações a nível dos sistemas psiconeuroimunológico.

∴

No segundo capítulo refletimos sobre o stresse em idades precoces, em que a saúde mental é encarada como um dos pilares da promoção da saúde, que deverá passar pela prevenção e, essencialmente, pela promoção da saúde, assente na

tranquilidade, no afeto, na resiliência, na assertividade, no equilíbrio interpessoal e intrapessoal, na vida familiar e na vida em comunidade. O desenvolvimento psicossocial na infância desempenha um papel importante na construção do autoconceito e da ideia que a criança faz de si própria, bem como da autoestima. Estudos mostram que as meninas revelam maior empatia, são mais assertivas e cooperantes e os meninos tendem a ser mais agressivos. A autoestima e a resiliência são domínios considerados significativos para o desenvolvimento holístico da criança e favorecem o desenvolvimento de competências em áreas transversais. O enfoque nas interações sociais em que o «eu» social se desenvolve a partir das relações entre pares e no contexto cultural, mediado pelo educador/professor, numa perspetiva sistémica promotora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando as suas necessidades emocionais, físicas e cognitivas.

Na realidade estar em situação de stresse implica um conjunto de alterações ocorridas num organismo, em resposta a um determinado estímulo capaz de colocá-lo sob tensão e podem ter causas externas e internas. Em idades precoces as situações indutoras de stresse estão relacionadas com as circunstâncias familiares, contextos de doença ou condições socioeconómicas estando, por isso fora do seu controlo direto o que dificulta a modificação das situações pela criança e também devido às suas características de desenvolvimento cognitivo e social.

Dá a importância em desenvolver estratégias de *coping* que lhe permita lidar com situações adversas. O *coping* é entendido como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com problemas específicos, internos ou externos, que surgem em situações de stresse e são avaliados como transcendendo os recursos pessoais.

Associado ao stresse e outras perturbações de evitamento, encontramos as situações ansiosas, como a ansiedade de separação, timidez extrema ou mutismo e afastamento de situações ou pessoas estranhas. A perturbação de hiperansiedade resulta numa ansiedade generalizada que inclui o medo de avaliação, a autoconsciência e a cogitação acerca do passado ou do futuro.

O desenvolvimento das neurociências tem também dado um contributo para a compreensão e desenvolvimento de estratégias ajustadas ao entendimento dos comportamentos em contexto social, pessoal e interpessoal. Mudanças cerebrais estruturais e negligência emocional na infância parecem estar associadas a um maior risco no desenvolvimento de doenças mais graves. Estudos mostram que o stresse provocado pela ansiedade, sobretudo quando é repetida e prolongada, reflete-se no

funcionamento do cérebro cognitivo. A importância das interações precoces das crianças com os outros e, particularmente, com a família e com as pessoas que cuidam delas, que estabelecem os padrões das conexões neurais e os equilíbrios químicos, que influenciam profundamente o que vamos ser, o que vamos ser capazes de fazer e como vamos reagir ao mundo que nos rodeia. Com base na revisão da literatura desenvolveremos um breve contributo empírico no estudo da temática proposta, que procura refletir, em que medida as práticas educativas desenvolvidas em contexto educativo podem prevenir e intervir precocemente junto do stresse na infância.

Parte II
CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 3

3 Metodologia Geral

3.1 Problemática e tipo de Estudo

No quadro teórico de referência colocámos em evidência o contexto educativo ou pedagógico como atenuante das situações indutoras de stresse na criança em idade Pré-Escolar.

A importância em desenvolver ambientes construtivos e saudáveis, onde a criança participa, tendo em conta a sua especificidade como sujeito (Gomes, 2006a), terá de ser uma preocupação das sociedades atuais, particularmente dos profissionais que trabalham com a infância. Desta problemática surgiu a pertinência de colocar o seguinte problema:

Como é que o Educador de Infância desenvolve práticas educativas que permitam à criança adquirir aptidões para lidar com situações indutoras de stresse?

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia que esteve na base da presente investigação, que procurou analisar como é que os educadores podem desenvolver práticas educativas, estruturadoras e estruturantes do bem-estar da criança, investindo intencionalmente no desenvolvimento de atividades educativas, de modo a prevenir os índices de stresse na infância. Por outro lado, procurámos perceber como é que os educadores promovem uma *praxis* educativa capaz de dar respostas ajustadas a crianças que apresentem índices de vulnerabilidade e ansiedade.

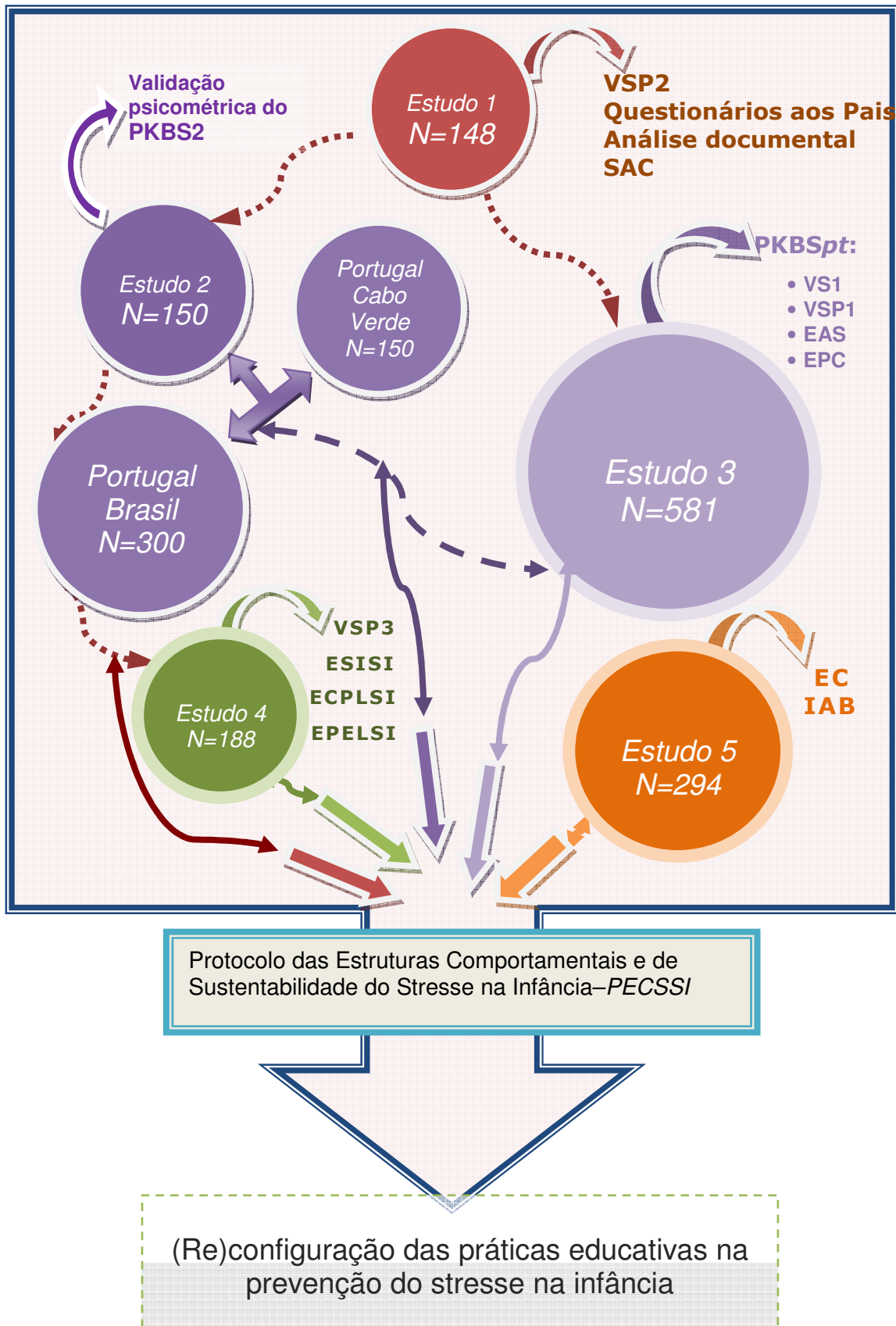
Através de um método dedutivo, desenvolvemos um estudo descritivo, quantitativo e correlacional, sendo complementado com alguns contributos qualitativos pontuais. A abordagem quantitativa foi descritiva, correlacional e transversal, e procurou caracterizar as variáveis socioprofissionais e pedagógicas dos educadores e as variáveis sociofamiliares, das crianças participantes, determinando correlações entre os mesmos.

A abordagem qualitativa documental foi exploratória-descritiva e procurou identificar em diferentes documentos (censos à população e Relatórios sobre Educação em Portugal) o universo socioeducativo e sociofamiliar a que as crianças dos 2 aos 6 anos se insere.

A presente investigação tem como objetivo alertar para a necessidade de reconfigurar as práticas educativas na Educação Pré-Escolar, como atenuante das situações indutoras de stresse na infância e implicar os educadores no planeamento do processo educativo, a partir da criança como indivíduo, inserido num nós coletivo, capaz de responder à complexidade educativa.

Para uma compreensão mais ampla do processo de investigação desenvolvido e antes de procedermos à descrição detalhada da amostra e dos instrumentos, apresentamos de seguida um desenho do estudo empírico (Figura 6).

Figura 6: Desenho do estudo empírico



Legenda:

- Estudo 1 – Levantamento dos Indicadores sociofamiliares de crianças da Educação Pré-Escolar, caracterização e contextualização
 - Estudo 2 – Caracterização dos tipos de comportamentos em idade Pré-Escolar
 - Estudo 3 – Estudo psicométrico da Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – *PKBSpt*
 - Estudo 4 - Contributos para a (re)configuração das práticas pedagógicas: o stresse na infância sob o olhar dos educadores
 - Estudo 5 - Competências dos profissionais na educação: ansiedade e estratégias de *coping*
-
- a) Variáveis Sociodemográficas VS1
 - b) Variáveis Socioprofissionais VSP1
 - c) Variáveis Socioprofissionais VSP2
 - d) Variáveis Socioprofissionais VSP3
 - e) Escala de Aptidões Sociais (EAS)
 - f) Escala Problemas de Comportamento (EPC)
 - g) Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – *PKBSpt*
 - h) Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)
 - i) Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)
 - j) Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)
 - k) Escala de Estratégias de *Coping* (EC)
 - l) Inventário de Ansiedade de Beck (IAB)

3.2 Objetivos

- Caracterizar o contexto sociofamiliar
- Identificar as competências sociais que as crianças manifestam em contexto educativo;
- Analisar e compreender os problemas comportamentais que as crianças revelam no jardim-de-infância;
- Validar para a língua portuguesa o instrumento *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2*, 2ª Edição (Merrell, 2002);
- Analisar se existe ou não diferença nas competências comportamentais nas crianças com idades entre os 3 e 6 anos em função do género;
- Identificar as situações indutoras de stresse em crianças dos 2 aos 6 anos;
- Analisar se há alguma variabilidade entre a idade das crianças e as situações indutoras de stresse;
- Estudar e analisar as práticas educativas desenvolvidas no jardim-de-infância para prevenção do stresse na criança;
- Estudar e averiguar quais as competências pedagógicas do Educador de Infância para lidar com o stresse na infância;
- Determinar se o tempo de planeamento da prática pedagógica e a formação académica influenciam o modo como o educador lida com o stresse nas crianças em idade Pré-Escolar;
- Compreender como os profissionais da educação lidam com o stresse e a ansiedade em contexto de formação.

3.3 Hipóteses

- H₁: As crianças mais velhas são menos vulneráveis a situações indutoras de stresse;
- H₂: As meninas que revelam autonomia social apresentam sintomas de ansiedade;
- H₃: As diferenças de género em idades precoces têm influência nas aptidões sociais e problemas de comportamento;
- H₄: Os educadores consideram que a formação especializada não lhes atribuiu competências para lidarem com a gestão do stresse na infância;

H₅: Os educadores valorizam a relação escola família nas suas práticas educativas para lidar com o stresse na infância.

3.4 Amostra

A amostra global da presente investigação abrange uma população de 1304 participantes, distribuídos por amostras parcelares que correspondem aos diferentes estudos (gráfico 2), designados por 1, 2, 3, 4 e 5, da seguinte forma: 879 crianças em idade Pré-Escolar (estudo 1, 2 e 3), em que 65% das crianças são portuguesas, 23% são brasileiras e 12% são de Cabo Verde; 131 Educadores de Infância (estudo 4) e 294 alunos do ensino superior em formação académica (estudo 5).

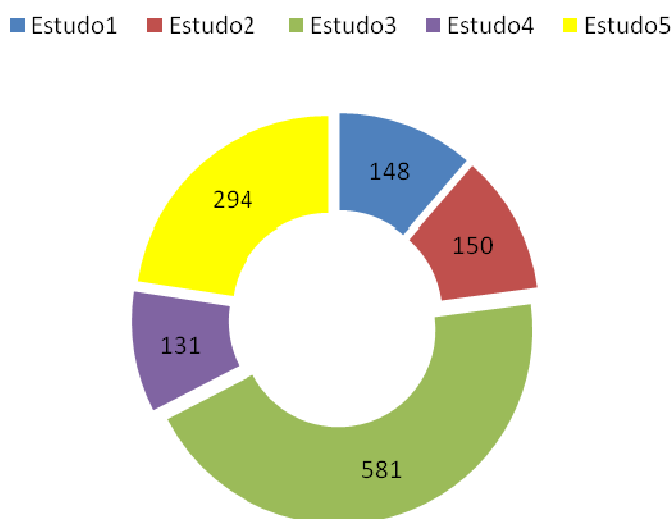


Gráfico 2: Distribuição da amostra nos diferentes estudos (valores de N)

Relativamente à situação profissional dos Educadores de Infância, estes apresentam a seguinte distribuição: 43,5% são profissionalizados, 35,1% são estagiários e 21,4% são monitores. Obtiveram a sua formação académica no ensino universitário 43,3%, nas escolas superiores de educação 30,3%, nas escolas do Magistério Primário 3,1%, e em outros tipos de ensino 23,3%. Apresentam idades compreendidas entre os 21 e os 53 anos, em que 97,7% são do sexo feminino e 2,3% do sexo masculino. Desenvolvem a atividade docente com crianças entre os 2 e os 6 anos de idade, com uma distribuição por grupos heterogéneos (67,8%) e grupos homogéneos (32,2%).

Os alunos do ensino superior têm idades compreendidas entre os 18 e os 63 anos de idade. Ao nível de género, 15,1% são do sexo masculino e 84,9% são do sexo feminino. Os estudantes que participaram no estudo distribuem-se da seguinte forma: 41,5% são de cursos da área das ciências da educação, 32,7% são de psicologia, 17,3% são voluntários do projeto LUA - Linha da Universidade de Aveiro (serviço integrado de apoio psicológico a alunos da academia) e 8,5% cursam outras áreas não especificadas. A distribuição pelos ciclos de estudo evidencia que 60,2% frequentam cursos do 1º ciclo de Bolonha (grau de licenciado), 31,1% frequentam cursos do 2º ciclo de Bolonha (grau de mestre), 4,5% frequentam cursos do 3º ciclo de Bolonha (grau de doutor) e 4,2% frequentam o 4º ano da licenciatura pré-Bolonha.

3.5 Instrumentos

Para este estudo elaboramos o Protocolo das Estruturas Comportamentais e de Sustentabilidade do Stresse na Infância–*PECSSI*, que reúne um conjunto de instrumentos de diferentes autores, que foram aplicados no estudo 1, 2, 3, 4 e 5, na sua maioria desenvolvidos no decorrer da presente investigação pelos autores à exceção do estudo 1 e do estudo 5. No estudo 2, o instrumento utilizado foi traduzido e adaptado para a população portuguesa e que se encontram identificados na Tabela 3:

Tabela 3: Caracterização do Protocolo das Estruturas Comportamentais e de Sustentabilidade do Stresse na Infância–PECSSI

Estudos	Instrumentos	Autores	Participantes
Estudo 1	Questionários aos pais sobre o contexto sociofamiliar	Estudantes estagiários da PP/UA	Crianças do Pré-Escolar
	Análise documental	diversos	
	SAC -Sistema de Acompanhamento das Crianças	Tradução e adaptação de Gabriela Portugal do “ <i>A Process-oriented child monitoring system for young children</i> ” (POMS) (Laevens et al., 1997)	
Estudo 2 e Estudo 3	Variáveis Sociodemográficas VS1	Gomes &Pereira, 2010	Crianças do Pré-Escolar
	Variáveis Socioprofissionais VSP1	Gomes &Pereira, 2010	
	Escala de Aptidões Sociais (EAS)	Tradução e adaptação de Gomes e Pereira do <i>Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2, 2ª Edição</i> (Merrell, 2002)	
Estudo 4	Variáveis Socioprofissionais VSP2	Gomes e Pereira, 2010	Educadores de infância e alunos da licenciatura em Educação de Infância e Educação Básica
	Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)		
	Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)		
Estudo 5	Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)	Gomes e Pereira, 2010	Estudantes do ensino superior
	Variáveis Socioprofissionais VSP3		
	Escala de Estratégias de <i>Coping</i> (EC)		
	Inventário de Ansiedade de Beck (IAB)	versão portuguesa de Pereira e Monteiro (2005)	

Este protocolo reúne um conjunto de instrumentos desenvolvidos para a presente investigação, atendendo às características da população em estudo (crianças entre os 2 e os 6 anos).

Para o estudo 2, optamos por traduzir e adaptar para a língua portuguesa, a escala *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2, 2ª Edição* (Merrell, 2002), com autorização do autor (Anexo III), que foi aplicado em Portugal, Brasil e Cabo Verde, por educadores/monitores que desenvolvem atividade docente com crianças em idade Pré-Escolar.


No estudo 3, aplicamos a Escala *Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt* traduzida e adaptada por Gomes e Pereira (2010), para a população portuguesa (Anexo IV) a partir do instrumento de Merrell, (2002).

Para o estudo 4, desenvolvemos o *Protocolo para a Avaliação do Stresse na Infância–PASI* (Anexo VI), que comporta três escalas: 1) *Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)*; 2) *Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)* e 3) *Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)*, construído por Gomes e Pereira em 2009, dirigidas a Educadores de Infância em exercícios de funções docentes. A revisão da literatura sobre a temática em estudo revelou em 2009, na altura da sua elaboração, a inexistência de qualquer instrumento de avaliação sobre as situações indutoras, práticas e competências para lidar com o stresse em contexto de jardim-de-infância. Por estas razões propusemo-nos construir esta bateria de instrumentos, a partir da revisão da literatura (Pereira,1997; Lucarelli & Lipp, 1999; Lipp, 2000; Vaz-Serra, 2002; Dahlberg,2003; Pereira,2004b;Trianes, 2004; Elking; 2004; Pereira, 2006b; Gomes, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b; Pereira, et al. 2008).


No estudo 5, dirigido a estudantes do ensino superior foi utilizado o *Inventário de Ansiedade de Beck (IAB)* versão portuguesa de Pereira e Monteiro (2005), e o questionário *Estratégias de Coping de Lefèvre e Kubinger (EC)*, versão portuguesa de Gomes, Pereira e Gil (2006b), que procurou analisar como estes constructos são percebidos, por alunos de diferentes ciclos de estudo, ao nível universitário.

A bateria de instrumentos que fazem parte do *PECSSI* são os seguintes:

- a) Variáveis Sociodemográficas VS1
- b) Variáveis Socioprofissionais VSP1
- c) Variáveis Socioprofissionais VSP2
- d) Variáveis Socioprofissionais VSP3
- e) Subescala de Aptidões Sociais (EAS)
- f) Subescala Problemas de comportamento (EPC)
- g) Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)
- h) Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)
- i) Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)



Escala
Comportamental para
crianças em idade Pré-
Escolar – *PKBSpt*: a),
b), e) e f)



Protocolo para a
avaliação do stresse
na infância - (PASI):
c), g), h) e i)

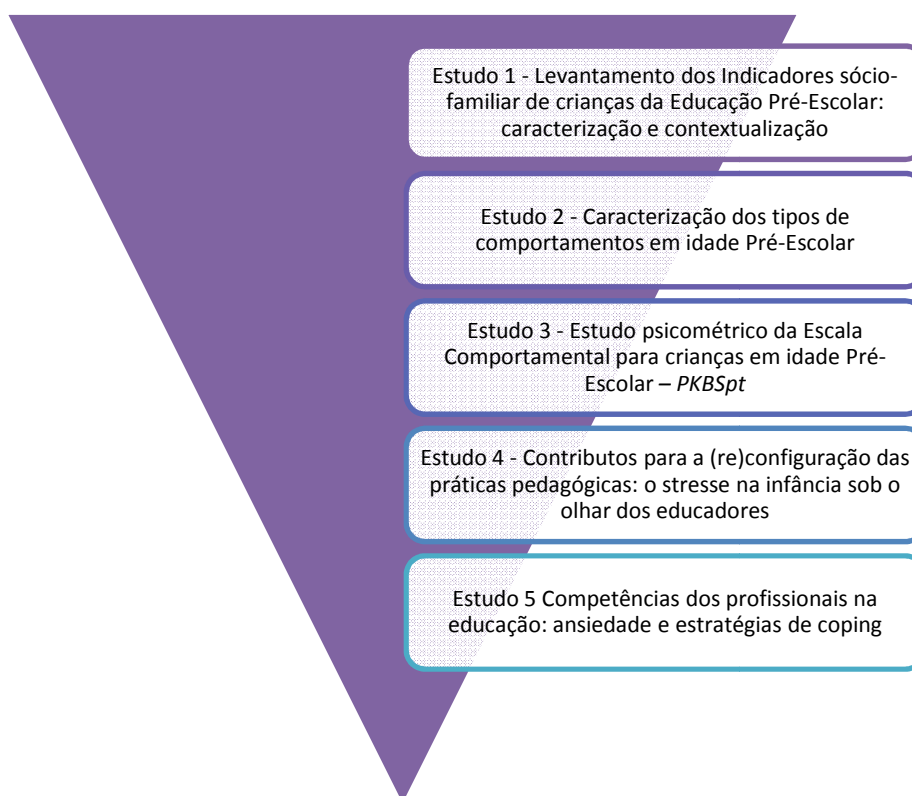
- j) Escala de Estratégias de *Coping* (EC)
- k) Inventário de Ansiedade de Beck (IAB)

Começamos por avaliar as características psicométricas destes instrumentos o que, para além de contribuir para o estudo da sua validade e fiabilidade, permitiu ainda estudar o grau de adequação às diferentes amostras como é aconselhado por Thompson (2003).

3.6 Procedimentos

A presente investigação, que comporta cinco estudos (Figura 7) decorreu durante períodos diferenciados, quer pela sua complexidade, quer por razões metodológicas, quer por razões geográficas.

Figura 7: Diagrama dos estudos da investigação



O **estudo 1** foi realizado durante o mês de abril de 2009, em 7 jardins-de-infância da rede pública e IPSS, da região de Aveiro, que recebem estudantes em estágio pedagógico, da Licenciatura em Educação de Infância. Foi solicitada a autorização à

equipa pedagógica para a utilização dos dados recolhidos pelos alunos em situação de estágio, no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância, no ano letivo 2008/09, durante o projeto “*Prática Pedagógica Revisitada: conhecer para compreender, compreender para melhor intervir*”.

O **estudo 2** decorreu entre abril e maio de 2009, em Portugal, através de questionários de autopreenchimento, anónimos e confidenciais. Para o efeito constituiu-se um grupo de 9 estudantes em situação de estágios pedagógico, a frequentar o 2º semestre do 4º ano, da Licenciatura em Educação de Infância (Pré-Bolonha), com prática pedagógica em contexto de Infância, sob supervisão de um Docente do ensino superior e duas Educadoras Cooperantes, com vínculo contratual ao Ministério da Educação, que aplicaram o PKBSpt ao seu grupo de crianças, avaliando cada uma das crianças, em cada um dos itens. Esta avaliação deveria refletir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos últimos 3 meses.

No Brasil, a recolha da amostra decorreu durante o segundo trimestre de 2009, num jardim-de-infância que faz parte de uma ONG que procura intervir ao nível da educação, junto de famílias carenciadas, localizado em Botucatu, Estado de São Paulo, através de questionários de autopreenchimento, anónimos e confidenciais. Os questionários foram preenchidos por Educadores de Infância, que aplicaram o PKBSpt ao seu grupo de crianças. Esta avaliação deveria refletir da mesma forma as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos últimos 3 meses.

Em Cabo Verde, a amostra foi recolhida durante o mês de dezembro de 2009, através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais. Para o efeito constituiu-se um grupo de educadores/monitores, que desenvolveram a atividade docente com crianças em idade Pré-Escolar, nos diferentes concelhos do arquipélago de Cabo Verde (Praia, Santa Catarina, Santa Cruz, Tarrafal, São Nicolau, Porto Novo, Ribeira Grande e São Vicente) e que aplicaram o PKBSpt ao seu grupo.

Atendendo que o instrumento utilizado iria ser adaptado para a língua portuguesa, procuramos assim recolher a amostra junto de jardins-de-infância de países que têm como língua o português e que são membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), constituindo parcerias com educadores/monitores que exerciam a atividade docente com crianças em idade Pré-Escolar, nos países que participaram neste estudo.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de carta explicativa dos objetivos (Anexo VII), das condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados.

Foi solicitada autorização junto da Direcção-Geral de Inovação (Anexo VIII) e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC, para aplicação dos inquéritos em meio escolar, no sítio <http://mime.gepe.min-edu.pt>, a qual foi concedida, com o nº 0039600001 de registo.

O **estudo 3** decorreu durante o segundo trimestre de 2009, em Portugal e no Brasil e durante o mês de dezembro de 2009, em Cabo Verde, através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais. Em Portugal, a amostra foi recolhida em jardins-de-infância do distrito do Porto, Aveiro e Santarém, em Cabo Verde nos diferentes concelhos do arquipélago (Praia, Santa Catarina, Santa Cruz, Tarrafal, São Nicolau, Porto Novo, Ribeira Grande e São Vicente) e no Brasil, em Botucatu, Estado de São Paulo. Para o efeito constituiu-se um grupo de educadores e ou monitores de acordo com a realidade de cada país, mas que desenvolvem atividade docente em jardins-de-infância e que aplicaram o questionário (PKBSpt) a crianças da sua sala, avaliando cada uma delas em cada um dos itens, apoiadas em observações realizadas nos últimos 3 meses.

Para o **estudo 4**, na primeira fase de recolha da amostra, procuramos que os educadores que participaram no estudo 2 também participassem no presente estudo. A amostra foi recolhida durante os meses de abril e maio de 2009. Num segundo momento, a amostra foi recolhida no último trimestre de 2009, em Portugal e em Cabo Verde, junto de Educadores de Infância/monitores em exercício de funções docentes, com crianças em idade Pré-Escolar, em instituições públicas e privadas, escolhidos aleatoriamente. No último e terceiro momento, a amostra foi recolhida no último trimestre de 2010, junto de Educadores de Infância, que participaram no I Encontro em Avaliação em Educação Pré-Escolar, em Aveiro e no Brasil, junto de alunos do núcleo de desenvolvimento infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Atendendo que o questionário foi construído para este estudo, procuramos recolher a amostra em vários momentos para que pudéssemos aferir o instrumento com uma população docente diversificada, para assim recolher a opinião mais ajustada à natureza e especificidade da temática em estudo. As questões éticas foram respeitadas e cada questionário era acompanhado de carta (Anexo XI) explicativa dos objetivos, das condições da pesquisa e da confidencialidade dos dados.

Para o **estudo 5**, a recolha da amostra decorreu durante o mês de março de 2010, tendo sido distribuídos o *Inventário de Ansiedade de Beck* (IAB) e a *Escala de Estratégias de Coping* (EC), a alunos da Universidade de Aveiro, pelo investigador e recolhidos pelo mesmo.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de nota explicativa dos objetivos, das condições da pesquisa e da confidencialidade dos dados.

3.7 Análise dos Dados

Nos estudos 2, 3, 4 e 5, utilizamos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0, para MS Windows, tendo sido realizadas estatísticas descritivas, inferenciais e teste paramétricos e não paramétricos, de acordo com a natureza dos mesmos. No estudo 1, utilizamos técnicas de análise de conteúdo e folha de cálculo do Microsoft Excel versão 2007, para os dados de pendor qualitativo e quantitativo.

Capítulo 4

- 4 Levantamento dos Indicadores Sociofamiliares de Crianças da Educação Pré-Escolar: caracterização e contextualização (estudo 1)**

4.1 Metodologia Específica

4.1.1 Enquadramento

No **Estudo 1** a amostra era de conveniência (método intencional de amostragem), com a participação voluntária de estudantes estagiários do curso de Formação Inicial de Educação de Infância (Pré-Bolonha) da Universidade de Aveiro, que procurou identificar e conhecer as características dos sujeitos em Educação Pré-Escolar. Esta contextualização resulta das informações recolhidas pelas alunas estagiárias junto dos pais e educadores, na possibilidade de planear a investigação do estudo 2 e 3, em conformidade com as metodologias de amostragem.

4.1.2 Objetivos

- Caracterizar a população que frequenta a Educação Pré-Escolar;
- Identificar o contexto sociofamiliar;
- Identificar os níveis de bem-estar das crianças em contexto de jardim-de-infância.

4.1.3 Participantes

Participaram 148 crianças, em que 50% são do sexo masculino e 50% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade, que frequentam o jardim-de-infância da rede pública (N=4) e IPSS (N=3), do Concelho de Aveiro e Ílhavo, especificamente o Centro de Infância Arte e Qualidade – CIAQ (1 e 2), JI da Légua, Centro Social Santa Joana Princesa, JI Quinta do Picado, JI Sra. do Pranto e JI de São Bernardo, da região centro de Portugal e que designamos por jardim-de-infância A, B, C, D, E, F e G (Tabela 4).

Tabela 4: Caracterização da amostra por jardim-de-infância

Elementos da população				Equipa pedagógica					
Jl	Tipo de Instituição	Concelho	nº crianças	Supervisor	Coordenador	Educador Cooperante	Aluno Estagiário	Auxiliar de ação educativa	Animadora Sociocultural
A	IPSS	Aveiro	21	1		1	2	2	
B	IPSS	Aveiro	17	1		1	2	1	
C	Pública	Ílhavo	21	1		1	2	1	
D	IPSS	Aveiro	22	1	1	1	2	1	
E	Pública	Ílhavo	25	1		1	2	1	1
F	Pública	Aveiro	22	1		1	1	1	
G	Pública	Aveiro	20	1		1	2	1	1

Procurámos, assim, constituir uma amostra que fosse representativa da população-alvo, através do método de amostragem aleatório estratificado, que nos permitiu obter dados significativos e a representatividade e imparcialidade da amostra.

4.1.4 Instrumento

A análise documental dos processos de cada uma das crianças, o questionário dirigido aos pais e/ou encarregados de educação e o *Instrumento Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)* de Portugal (2010), que permitiram avaliar os níveis de bem-estar emocional e implicação, com o intuito de agilizar a relação entre práticas de observação, avaliação e edificação curricular, com vista a melhorar a qualidade da implicação e bem-estar das crianças, nas instituições da Educação Pré-Escolar.

4.1.5 Procedimentos

O levantamento dos dados foi efetuado em abril de 2009, em 7 jardins-de-infância da rede pública e privada, que têm a particularidade de receber alunos da Licenciatura em Educação de Infância, em situação de estágio pedagógico, no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica, do 4º ano, da Universidade de Aveiro e que oferecem formação ao nível da Educação Pré-Escolar, à população residente ou a filhos de pais que trabalham na proximidade. Para a utilização destes dados foi solicitada autorização à Coordenadora Pedagógica (Anexo IX) da Universidade de Aveiro. A equipa pedagógica é constituída por 7 Educadores de Infância diplomados, uma por cada grupo e cada instituição, que contam com uma auxiliar de ação educativa em média e apenas a

instituição E e G apresenta uma Animadora Sociocultural. Pelo núcleo de estágio existe uma Docente Supervisora da Instituição do Ensino Superior Universitário, dois alunos estagiários em média por sala e o investigador.

Os questionários, anónimos e confidenciais, de autopreenchimento, com perguntas abertas e multiescolha, foram preenchidos pelos pais e recolhidos pelas alunas estagiárias. Este instrumento permitiu recolher informações sobre a idade, a profissão, as habilitações académicas dos pais, o número de filhos, o número de inscrições realizadas neste nível de ensino e o modo como a criança se desloca até ao jardim-de-infância. A análise documental dos processos permitiu-nos fazer o levantamento das idades das crianças a partir da data de nascimento, atendendo que a formação dos grupos corresponde à heterogeneidade etária e à identificação do género.

O estágio é coordenado institucionalmente por um docente da instituição formadora, inclui alunos do 4^a ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância. Os núcleos de estágio são constituídos por 2 alunos e distribuídos pelos Centros de Educação de Infância protocolados com a Universidade. Cada núcleo é supervisionado por um docente da Universidade e pelo educador cooperante que, no respetivo centro, integra a rede de apoio à prática pedagógica. A prática pedagógica (estágio) compreende uma componente letiva de vinte e uma horas semanais.

Os dados foram analisados em folha de cálculo do Excel 2007. As questões éticas foram respeitadas, a participação foi autorizada pela equipa pedagógica, após explicitação dos objetivos e condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados.

4.2 Resultados

As crianças, que participaram neste estudo, frequentaram a valência de jardim-de-infância da rede Pública (59,46%) e IPSS (40,54%), com a organização dos grupos baseada na distribuição heterogénea (71,43%) e homogénea (28,57%) das idades das crianças.

A análise dos dados permitiu-nos traçar o perfil das crianças relativamente ao género, idade e o tempo de frequência, neste nível de ensino: a amostra é constituída por crianças do sexo masculino (50,00%) e feminino (50,00%), a maioria tem 4 anos (45,27%) e 5 anos (25,68%) e só 2,03% apresentam 6 anos (Gráfico 3), resultado este esperado atendendo que abrange a transição de ciclo.

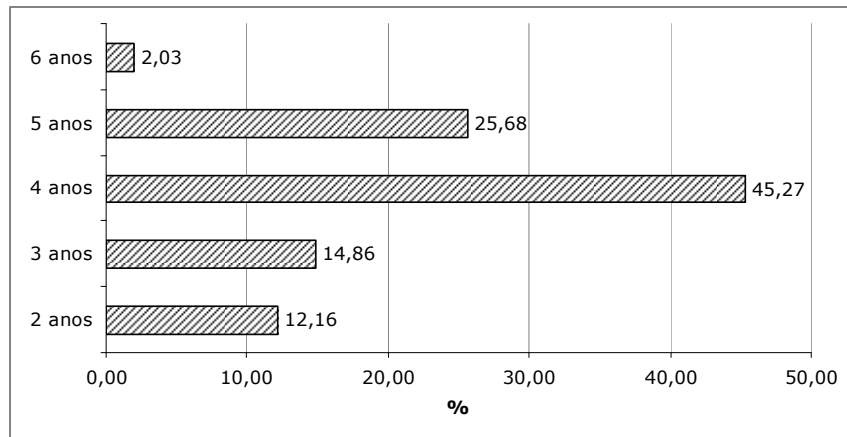


Gráfico 3: Idade das crianças (N=148)

No Gráfico 4, temos representada a distribuição da amostra por anos de frequência na Educação Pré-Escolar, em que 45,27% das crianças frequentam o jardim-de-infância pela primeira vez, 28,38% encontram-se a frequentá-lo há dois anos e 14,19% das crianças frequentam este nível de ensino há quatro anos.

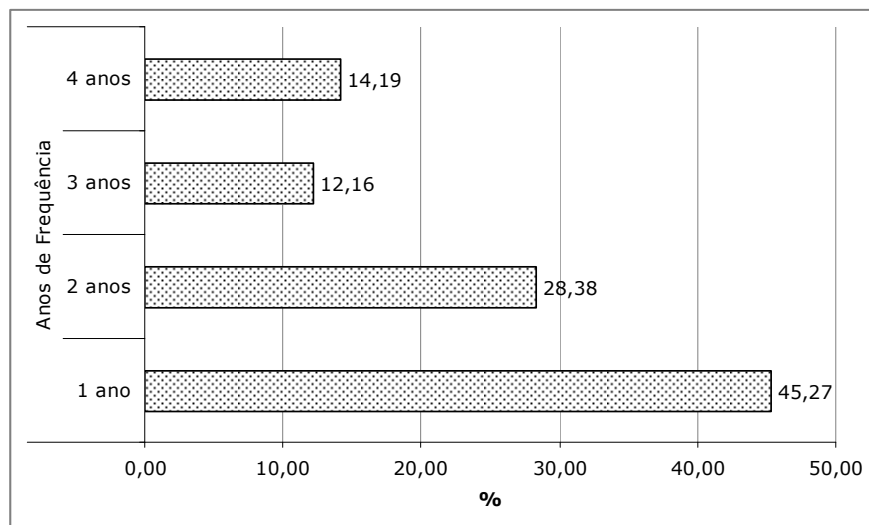


Gráfico 4: Anos de frequência da Educação Pré-Escolar (N=148)

A caracterização do contexto familiar foi também objeto de estudo tendo em conta a idade, as habilitações académicas e profissão dos pais. Relativamente à criança foi analisado o número de irmãos e o meio de transporte até ao jardim-de-infância. Os pais (mãe e pai) das crianças da nossa amostra apresentam os seguintes escalões de idade (Gráfico 5), por ordem decrescente de percentagem: dos 31 aos 35 anos (39,39%), dos 36 aos 40 anos (29,87%) e dos 26 aos 30 anos (12,12%).

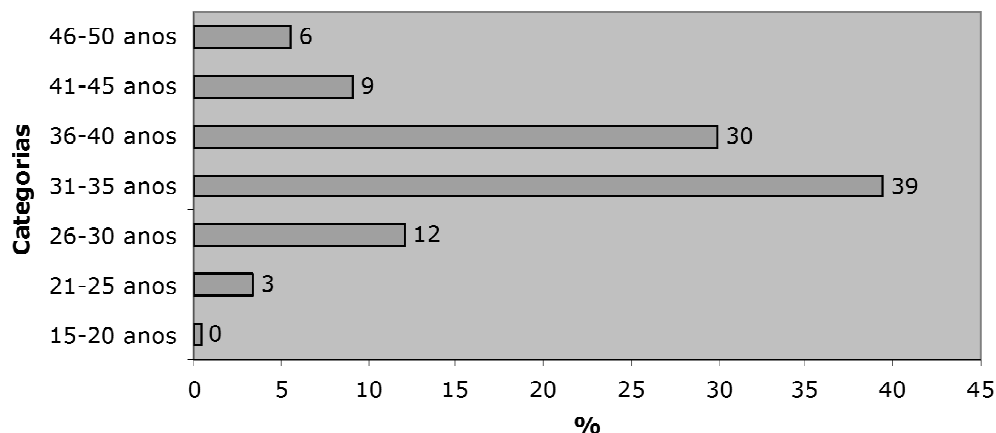


Gráfico 5: Idade dos pais (N=231)

Relativamente ao nível de formação académica obtiveram-se os seguintes dados, apresentados no gráfico 6. Verificamos que a percentagem dos pais que detêm cursos superiores, que conferem grau de licenciatura (27,71%) é a mais representativa, seguida de formação académica de 3º ciclo (20,78%), que abrange o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, de 2º ciclo (19,05%), que abrange o 5º e 6º anos de escolaridade e o secundário concluído com o 12º ano (16,02%). De salientar ainda uma percentagem residual de analfabetismo (0,43%) e de formação académica pós-graduada ao nível de Mestre (2,60%) e de Doutor (1,73%).

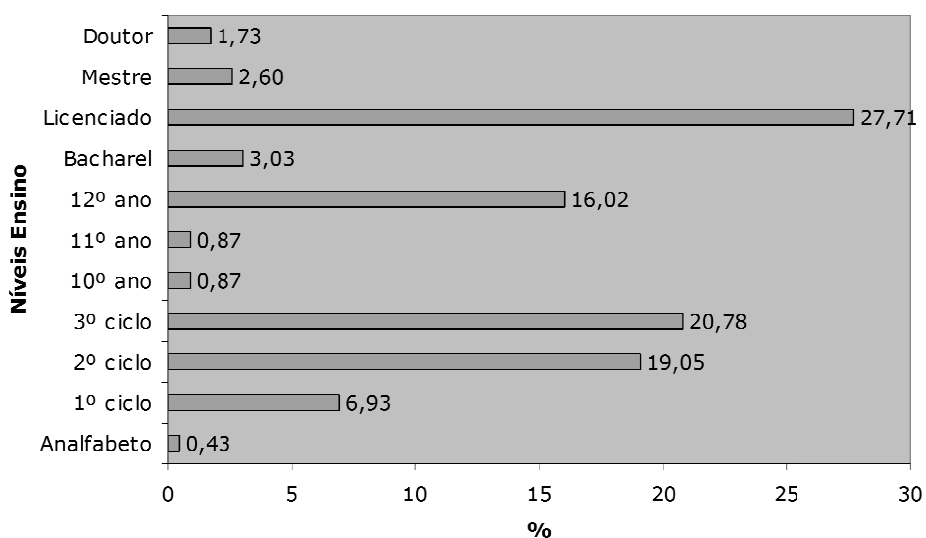


Gráfico 6: Habilitações académicas dos pais (N=231)

Para a categorização das profissões dos pais recorreremos à estrutura hierárquica piramidal formada por dez grandes (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) grupos de agregação mais elevada, do Instituto Nacional de Estatística e aplicamos *CNP-94 Classificação Nacional de Profissões*, versão de 1994 (Anexo X), aos dados sobre a profissão dos pais. Nesta classificação uma profissão é identificada por seis dígitos, o grupo base por quatro dígitos, o subgrupo por três dígitos, o subgrupo por dois dígitos e o grande grupo por um dígito, em que, cada uma das profissões está de algum modo ligada pela formação exigida e pelo tipo de trabalho realizado.

Na análise dos dados para a classificação das profissões, tivemos em conta a estrutura da CNP e, por questões meramente metodológicas, analisamos os dados tendo em conta o *subgrupo*, o *subgrupo* e o *grande grupo* (Gráfico 7), com 9 agregações, o grupo 0 (Membros das Forças Armadas) não foi atribuído.

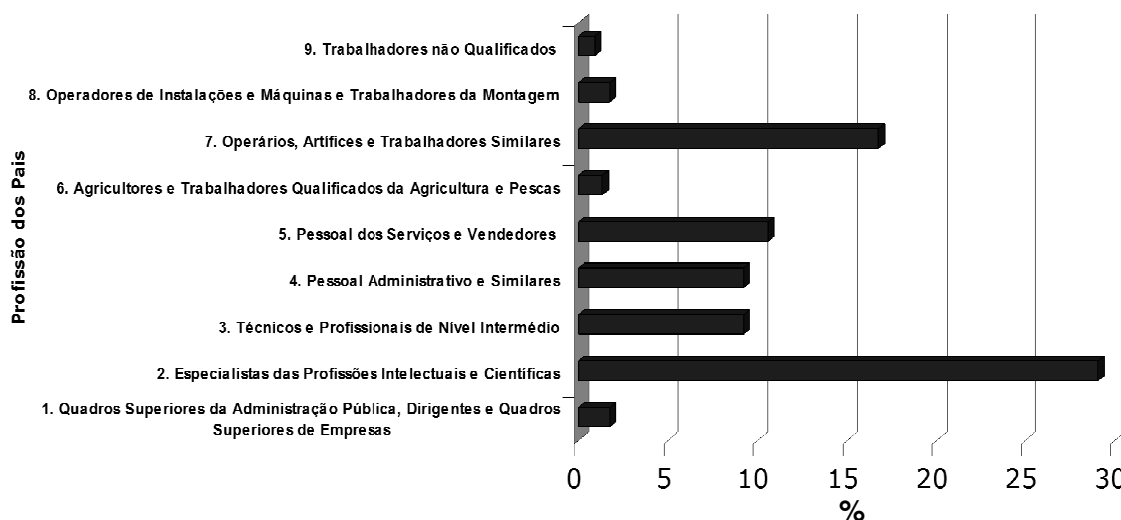


Gráfico 7: Caracterização (CNP-94) profissional dos pais em % (N=227)

Os pais trabalhadores por conta de outrem representam 80,06% do total e o grande grupo maioritário é composto pelos (2) *Especialistas das profissões intelectuais e científicas* (29,07%), tais como: Professores (8,37%), Engenheiros (8,37%), Investigadores (2,64%), Contabilistas (1,76%) e Advogados (1,32%). O segundo grande grupo profissional são (7) *Operários, Artífices e Trabalhadores Similares*, que representam 16,74% das profissões e são do tipo: operário fabril (7,93%), Operário (3,08%), Construção civil (1,76%), Carpinteiro (1,32%), Mecânico (1,32%) e Serralheiro (1,32%). Seguindo de (5) *Pessoal dos Serviços e Vendedores* (10,57%), tais como: Serviços

(3,08%), Empregado comercial (1,76%), Agente PSP/GNR (0,88%), Empregado balcão (0,88%) e Auxiliar de ação educativa (0,44%). O quarto grande grupo é composto pelos (3) *Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio* com 9,25%, tais como: Bancário (1,76%), Eletricista (1,32%) e Técnico de informática (1,32%) e pelo (4) *Pessoal Administrativo e Similares* que representam também 9,25% das profissões, tais como: Empregado de escritório (5,73%), Administrativo (1,76%) e Técnico profissional (1,32%). Os grandes grupos minoritários por ordem decrescente são: (6) *Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas* (1,32%); Agricultor (0,88%) e Pescador (0,44%) e os (9) *Trabalhadores não Qualificados* (0,88%); Empregado limpeza (0,44%) e Fiel de armazém (0,44%).

As profissões liberais representam 2,64% da ocupação dos pais, 3,96% estão numa situação de desemprego, 4,41% identificam-se como domésticas, 2,64% são estudantes do Ensino Superior e 5,73% não responderam.

Ao nível da fratria (Gráfico 8), o grupo em estudo apresenta uma variabilidade entre filho único (45,27%), um irmão (39,86%), dois irmãos (8,11%), três irmãos (5,41%), quatro irmãos (0,68%) e cinco irmãos (0,68%). O filho único e primogénito representam 85,31% dos sujeitos da amostra

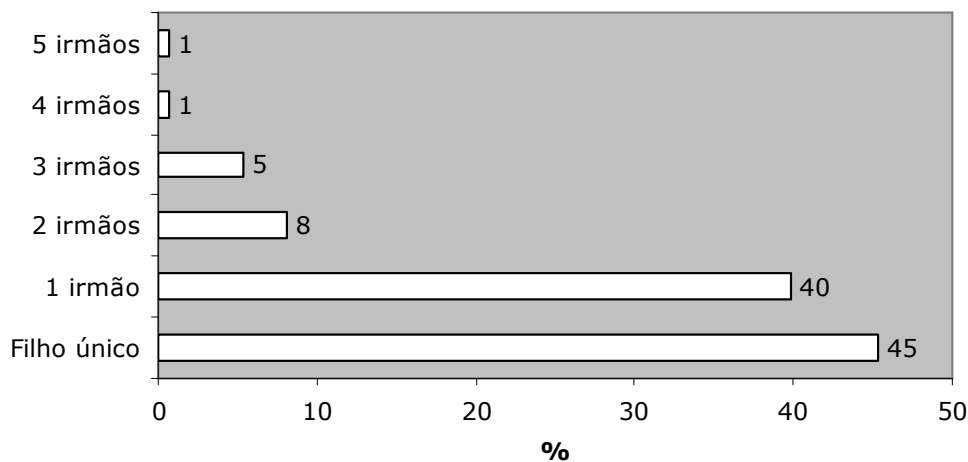


Gráfico 8: Caracterização das crianças ao nível da fratria (N=148)

O carro é o meio de transporte que as famílias utilizam para transportar os filhos de casa para a escola (73%) e 21% vão a pé, como mostra o gráfico 9.

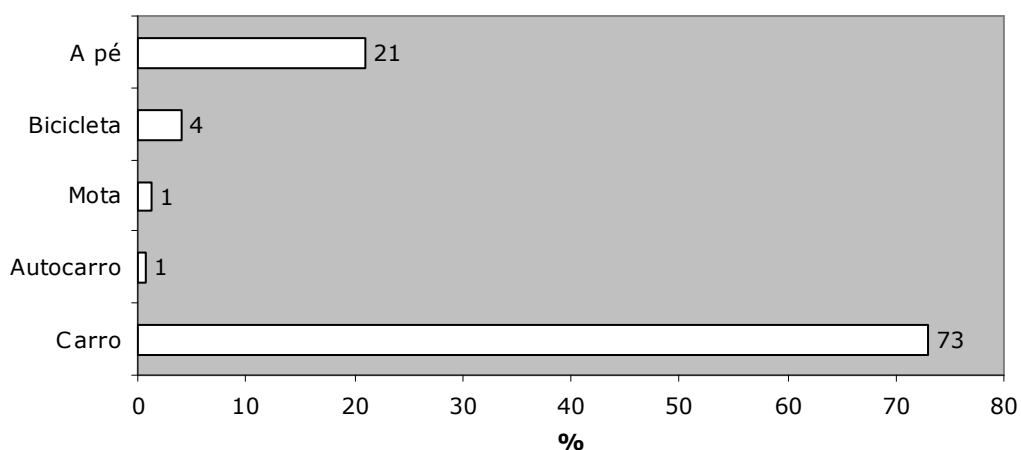


Gráfico 9: Deslocação da criança até ao jardim-de-infância (N=148)

O SAC-sistema de acompanhamento a crianças (Portugal, 2010) foi o instrumento utilizado para averiguar os níveis de bem-estar emocional (Tabela 5) e implicação (Tabela 6), das crianças que participaram no estudo. Este instrumento de apoio à prática pedagógica do Educador de Infância tem como pertinência agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar e implicação, no envolvimento das crianças. Para Laevers (2008), a qualidade é um contexto onde todas as crianças podem experienciar um nível de bem-estar elevado e por conseguinte um envolvimento.

Tabela 5: Níveis de Bem-estar emocional da criança por jardim-de-infância (%)

níveis	1 Muito baixo	2 Baixo	3 Médio/neutro	4 Alto	5 Muito alto
Jl					
A			28	48	24
B		6	23	24	47
C			10	70	20
D	5	14	24	57	
E		12	16	20	52
F			14	14	72
G				60	40

Os resultados da Tabela 5 mostram a distribuição dos níveis de bem-estar emocional (numa escala de 1 a 5 pontos), por jardim-de-infância, que procura avaliar a relação existente entre o indivíduo e o seu contexto, assegurando a satisfação das

seguintes necessidades: físicas, afeto, segurança, reconhecimento e afirmação, sentir-se competente e valores. Ao analisar os valores médios totais verificamos que 78% das crianças apresentam níveis de bem-estar muito alto e alto, 19% apresentam níveis médios, 11% níveis baixos e 5% níveis muito baixos de bem-estar emocional.

Tabela 6: Níveis de implicação da criança por jardim-de-infância (%)

níveis JI	1 Muito baixo	2 Baixo	3 Médio/neutro	4 Alto	5 Muito alto
A					
B		6	12	47	35
C			47	29	24
D	9	24	24	38	5
E		8	28	32	32
F		5	32	9	54
G		5	15	35	45

Os resultados da Tabela 6 mostram a distribuição dos níveis de implicação (numa escala de 1 a 5 pontos), por jardim-de-infância, que permite ao educador observar e avaliar através de um indicador de qualidade como é que a criança se apropria da dinâmica educativa, por ele implementada. Os indicadores são do tipo: concentração, energia, persistência, criatividade, postura e expressões faciais e verbais, satisfação, precisão e tempo de reação.

Relativamente aos níveis de implicação da criança, verificámos os seguintes resultados: 64% das crianças apresentam níveis de implicação muito alto e alto, 26% apresentam níveis médios, 10% níveis baixos e 9% níveis muito baixos de implicação.

4.3 Discussão e Conclusão

No seguimento dos objetivos propostos, os resultados deste estudo evidenciam que as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar têm idades entre os quatro e cinco anos, com uma distribuição por género equitativa, são na sua maioria filhos primogénitos e têm pelo menos um irmão, em que a organização do grupo é do tipo heterogénea e pertencem a jardins-de-infância, da rede pública. A maioria das crianças frequentam este subsistema de ensino há um ano, seguida dos 2 anos e a média nacional de duração da Pré-Escolarização é de 2,5 anos (Pordata, 2010).

Relativamente ao contexto sociofamiliar (idade, as habilitações académicas e profissão dos pais, o número de irmãos e o meio de transporte até ao jardim-de-infância), foram analisadas. Os pais das crianças que frequentam este subsistema de ensino têm na sua maioria entre 31 a 35 anos e 36 e 40 anos, em detrimento das idades inferiores e possuem formação académica ao nível da licenciatura, seguido do nível de 3º ciclo e 2º ciclo. Desenvolvem a sua atividade profissional como especialistas das profissões intelectuais e científicas (tais como: Professores, Engenheiros, Investigadores, Contabilistas e Advogados), seguido de operários artífices e trabalhadores similares (do tipo: operário fabril, Operário, Construção civil, Carpinteiro, Mecânico e Serralheiro). Já os trabalhadores não qualificados como empregados de limpeza e fiel de armazém são grupos profissionais residuais. O grupo de pais desempregados e os que se identificam como domésticos representam uma taxa de 4%. Estes resultados estão relacionados com a amostra do estudo de Pimenta e colaboradores (2010) e encontram-se próximos dos dados encontrados a nível nacional (Pordata, acedido em 1 de abril de 2010).

A deslocação de casa para a escola era feita através de carro como meio de transporte. De salientar ainda os níveis de bem-estar emocional e implicação encontrados serem altos. A análise dos dados revela também que estes índices de qualidade representam níveis muito baixos em 5% e 9% das crianças respetivamente. Esta informação no contexto deste estudo apresenta um indicador importante uma vez que os níveis de bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010; Portugal, 2010) tornam-se pontos de referências para os educadores que pretendem melhorar a qualidade das suas propostas educativas, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. Uma criança com níveis de bem-estar e implicação baixos revelam que não têm as suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de se sentirem competentes asseguradas., Como não estão implicadas no processo, apresentam baixos níveis de motivação, baixa autoestima e sem iniciativa para se envolverem. Se tivermos em conta o número de crianças que frequentavam este subsistema de ensino em 2007/2008 podemos extrapolar os dados e encontramos a nível nacional 13308 mil crianças com níveis de bem-estar emocional e 23954 crianças com níveis muito baixos de bem-estar emocional e de implicação respetivamente. Intervir adequadamente no desenvolvimento da criança em idades precoces pode potenciar um mais ajustado desenvolvimento psicossocial, razão pela qual, procuramos caracterizar os tipos de comportamento em idade Pré-Escolar, através da tradução e adaptação para a população portuguesa do PKBS-2.

Capítulo 5

- 5 Caracterização dos Tipos de Comportamentos em Idade Pré-Escolar – PKBSpt (estudo 2)**

5.1 Metodologia Específica

Nesta fase do estudo, em termos metodológicos, elaboramos um estudo piloto para averiguar a validade do instrumento sobre uma pequena parte da amostra, antes de ser aplicado definitivamente a uma amostra mais alargada da população portuguesa, para que a validação do instrumento fosse adequada. Dessa forma, destacamos que o objetivo do estudo piloto é o verificar até que ponto o instrumento *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2*, que traduzimos e adaptamos, tem realmente, condições de garantir resultados fidedignos.

5.1.1 Participantes

Neste estudo participaram 150 crianças, 58,7% do sexo feminino e 41,3% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que frequentaram a Educação Pré-Escolar em Instituições públicas (71,3%) e Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS (28,7%) do distrito de Aveiro, em média, há 15 meses. O instrumento foi aplicado por alunos estagiários da Licenciatura em Educação de Infância, do ano letivo 2008/09, na fase de intervenção pedagógica no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica, ao grupo de crianças que pertencem ao núcleo de estágio. Estes núcleos de estágio são supervisionados por um educador cooperante e um docente supervisor do ensino universitário.

5.1.2 Instrumento de avaliação

O instrumento de avaliação utilizado foi o *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt* de Gomes e Pereira (2009). É constituído por 76 itens que abordam questões comportamentais e emocionais em crianças dos 3 aos 6 anos. Foi traduzido e adaptado por Gomes e Pereira (2009), com permissão do autor (Anexo III), para a língua portuguesa. A versão desenvolvida para o estudo piloto foi sujeita a um processo de tradução e retroversão (Anexo IV), de forma a validar a tradução efetuada e a garantir a equivalência entre as duas versões, procedimento essencial para verificar a “preservação do sentido dos itens originais e obter itens com características adequadas na versão traduzida” (Moreira, 2004, p. 231). Após tradução e retroversão o instrumento

foi devolvido ao autor para análise do mesmo, havendo concordância na tradução da língua inglesa para a língua portuguesa, que a seguir se apresenta.

O instrumento PKBS-2 (Merrell, 2002) para a língua portuguesa e que intitulamos de *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt* (Anexo V) foi desenvolvido no âmbito desta investigação, atendendo que é dos poucos instrumentos que procura estudar os comportamentos socio emocionais em crianças dos 3 aos 6 anos de idade e que pode ser aplicado, quer por educadores quer por pais. No presente estudo o instrumento foi aplicado apenas por educadores, atendendo que foi nosso propósito dotá-los com instrumentos aferidos para a população portuguesa, que pudessem apoiar a prática educativa e promover a qualidade da educação de infância.

Este instrumento é constituído pela *Escala de Aptidões Sociais (EAS)*, com 34 itens, que procuram avaliar os comportamentos sociais e emocionais das crianças que frequentam o jardim-de-infância e a *Escala de Problemas de Comportamento (EPC)*, com 42 itens, que avaliam os comportamentos problemáticos ao nível social e emocional.

As respostas foram dadas tendo em consideração uma escala tipo *Likert* com 4 níveis de respostas, em que “0” tem o valor de «nunca»; “1” tem o valor de «raramente»; “2” tem o valor de «às vezes» e “3” tem o valor de «muitas vezes». Foram dadas as seguintes instruções para aplicação da escala: (1) Se a criança não exibiu um comportamento específico ou se não teve a oportunidade de o observar, circunde 0, que indica Nunca; (2) Se a criança poucas vezes exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 1, que indica Raramente; (3) Se a criança ocasionalmente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 2, que indica, Às vezes; (3) Se a criança frequentemente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 3, que indica, Muitas vezes.

Atendendo à natureza do estudo, comparámos as características psicométricas do instrumento do autor original, uma vez que foi validado por uma amostra de 2855 crianças, representativa ao nível étnico, género, estatuto socioeconómico e geográfico, dos jardins-de-infância dos Estados Unidos. O *Alfa de Cronbach*, referente às duas escalas varia entre .96 e .97 e para as subescalas varia entre de .81 a .95., apresentando assim, uma alta consistência interna.

Os estudos desenvolvidos por Merrell (2002) apresentavam no estudo psicométrico os seguintes fatores na EAS: Fator A1, *Cooperação Social*, com 12 itens (2, 7, 10, 12, 16, 22, 23, 25, 28, 29, 30 e 32) e explica 40% da variância, Fator A2, *Interação Social*, com 11 itens (5, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 33, e 34) e explica 10% da variância e o Fator A3 *Autonomia Social*, com 11 itens (1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 18, 26 e 31) e explica 10% da

variância. Na EPC os fatores estão distribuídos por problemas de comportamento externos e problemas de comportamento internos. Os problemas de comportamento externos são: o Fator B1, *autocentrado/explosivo*, com 11 itens (7, 8, 10, 13, 19, 22, 31, 32, 35, 37 e 41) e explica 53% da variância, Fator B2, *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva*, com 8 itens (1, 6, 14, 15, 16, 20, 25 e 39) e explica 6% da variância e o Fator B3, *Antissocial/Agressivo*, com 8 itens (3, 11, 21, 26, 29, 34, 40 e 42) e explica 5% da variância. Os problemas de comportamento internos são: o Fator B4, *Evitamento Social*, com 7 itens (4, 12, 17, 27, 28, 30 e 33) e explica 42% da variância e o Fator B5, *Ansiedade/Problemas Somáticos*, com 8 itens (2, 5, 9, 18, 23, 24, 36 e 38) e explica 9% da variância.

5.1.3 Procedimentos

A recolha da amostra decorreu entre abril e maio de 2009, através de questionários de autopreenchimento, anónimos e confidenciais. Para o efeito constituiu-se um grupo de 9 educadores estagiários em situação de estágio pedagógico, da Licenciatura em Educação de Infância, com prática pedagógica em contexto de infância, sob supervisão do educador cooperante e 2 educadores cooperantes, que aplicaram o PKBSpt ao seu grupo, avaliando cada uma das crianças, em cada um dos itens. Esta avaliação deveria refletir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos últimos 3 meses.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de carta explicativa (Anexo VII) dos objetivos, das condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados. Foi solicitada ainda autorização junto da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular- DGIDC, que foi aprovada com o nº 0039600001, para efeitos de recolha de dados, junto dos jardins-de-infância. Utilizamos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 16,0, para MS Windows.

5.2 Resultados

Os resultados do PKBSpt evidenciam que as 150 crianças que compõem a amostra, têm idades entre os 3 e os 6 anos ($M = 4,50$; $DP = 0,87$), em que 46,3% das crianças têm 5 anos, 28,6% têm 4 anos, 15,6% têm 3 anos e 9,5% têm 6 anos. Outra das variáveis em análise foi o tempo de frequência no jardim-de-infância, variando entre 1

mês e 44 meses ($M= 15,27$; $DP= 12,54$), em que 57,3% das crianças frequentam-no há pelo menos 12 meses, 22,0% frequentam-no entre 12 e 24 meses, 17,4% frequentam-no entre 24 a 36 meses e ainda encontramos 3,4% de criança que frequentam o jardim-de-infância há 44 meses. A análise geográfica mostra que 42,0% das crianças frequentam instituições localizadas na cidade e 57,10% frequentam instituições localizadas no perímetro urbano.

Os dados mostram ainda que o educador estagiário (72,0%), que aplicou o instrumento tem idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos e os educadores cooperantes um com 40 e outro com 41 anos ($M= 27,35$; $DP= 8,28$), com uma prática educativa de 10 anos (14,0%) e o outro com uma prática educativa de 21 anos (14,0%). O registo das observações foi elaborado no espaço educativo/sala (13,3%) e no jardim-de-infância (86,7).

Foram estudadas as características psicométricas do instrumento, tendo sido determinados os *Alfa de Cronbach*. Os resultados permitiram-nos manter todos os itens num total de 34 itens para escala EAS e de 42 itens para a escala EPC. O *Alfa* global da *Escala de Aptidões Sociais* foi de .95 e o da *Escala de Problemas de Comportamento* foi de .98, considerados muito adequados, apresentando assim, o instrumento uma alta consistência interna. De seguida, efetuámos uma análise de componentes principais (ACP), rotação tipo *varimax* e para os valores próprios superiores a 1 (regras de *eigenvalue*), foram extraídos 3 fatores na EAS (Tabela 7) que explicam 54,50% da variância total.

Tabela 7: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Aptidões Sociais

Descrição do item	Fator A1	Fator A2	Fator A3	
	<i>Cooperação Social</i>	<i>Interação Social</i>	<i>Autonomia Social</i>	
2 É cooperativa	.571			
7 Segue as instruções dos adultos	.794			
10 Mostra auto-controlo	.595			
12 Utiliza o tempo livre de modo aceitável	.284			
16 Quando as histórias estão a ser contadas senta-se e escuta	.753			
22 Quando questionada sobre a desarrumação colabora na arrumação	.726			
23 Segue as regras	.849			
25 Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos	.697			
28 No momento adequado é capaz de ceder aos seus colegas	.683			
29 Aceita as decisões dos adultos	.852			
30 Agarra em brinquedos e outros objetos	.407			
32 Responde apropriadamente quando é corrigida	.662			
5 Procura compreender o comportamento das outras crianças		.664		
14 Participa nas conversas da sala (ou da família)		.529		
15 Pede ajuda aos adultos quando necessário		.596		
17 Respeita os direitos das outras crianças		.338		
19 Revela aptidões que são admiradas pelos colegas		.447		
20 Conforta outras crianças que estejam aborrecidas		.708		
21 Convida outras crianças a brincarem com ela		.749		
24 Quando se magoa procura conforto junto do adulto		.483		
27 Pede desculpa ...comportamento accidental que perturbe outras crianças		.263		
33 É sensível aos problemas dos adultos		.722		
34 É afectuosa para com as outras crianças		.631		
1 Atua ou brinca independentemente			.433	
3 É alegre e divertida com as outras crianças			.587	
4 Brinca com várias crianças			.545	
6 É aceite pelas outras crianças			.144	
8 Executa novas tarefas antes de pedir ajuda			.762	
9 Faz amigos facilmente			.467	
11 É convidada para brincar pelas outras crianças			.236	
13 É capaz de se separar dos pais sem stresse			.504	
18 Adapta-se facilmente a diferentes ambientes			.429	
26 Defende os seus direitos			.232	
31 Nas situações sociais demonstra amizade			.135	
Estudo de Gomes &Pereira	% variância explicada	38,64	9,85	6,01
	α dos Fatores	.92	.88	.85
Estudo de Merrell	% variância explicada	40	10	10
	α dos Fatores	.94	.92	.88

Uma vez que a EPC incluiu muitos itens, que representam a variedade de problemas de comportamento das crianças para esta faixa etária, e para que pudéssemos comparar valores com o estudo original, optámos por fazer a análise de

componentes principais, rotação tipo *varimax* dos Problemas de Comportamento Externos (Tabela 8) e dos problemas de Comportamento Internos (Tabela 9) do mesmo modo que o estudo originário e para os valores próprios superiores a 1 foram extraídos 3 fatores que explicam 70,78% da variância total (EPC'E) e dois fatores que explicam 67,23% da variância total (EPC'I).

Relativamente à EAS, determinámos o *Alfa de Cronbach* dos fatores, tendo sido atribuído ao fator A1 (12 itens) designado por *Cooperação Social*, o valor de .92 (variância explicada de 38,4%), para o fator A2 (11 itens) designado por *Interação Social*, o valor de .88 (variância explicada de 9,85%) e para o fator A3 (11 itens) designado por *Autonomia Social*, o valor de .85 (variância explicada de 6,01%), considerados bastante adequados, indicadores de uma boa consistência interna dos fatores e semelhantes ao *Alfa* do estudo original.

Para a EPC'E determinámos o *Alfa de Cronbach* dos fatores, tendo sido atribuído ao fator B1 (11 itens) designado por *Autocentrado/Explosivo*, o valor de .94 (variância explicada de 62,49%), para o fator B2 (8 itens) designado por *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva*, o valor de .93 (variância explicada de 4,74%) e para o fator B3 (8 itens) designado por *Antissocial/Agressivo*, o valor de .95 (variância explicada de 3,55%), considerados bastante adequados, indicadores de uma alta consistência interna dos fatores e muito próximos do estudo do autor.

Tabela 8: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento externos – EPC'E

Descrição do item	Fator B1	Fator B2	Fator B3	
	Autocentrado/ explosivo	Problemas de atenção/Atividade excessiva	Antissocial/Agr essivo	
7 Tem um temperamento explosivo ou birrento	.551			
8 Quer toda a atenção para si	.516			
10 Não partilha	.495			
13 Quando está zangada grita ou berra	.544			
19 Procura estar do seu próprio jeito	.568			
22 Desafia os pais, educadores ou outros adultos	.353			
31 Revela um comportamento imprevisível	.389			
32 Tem ciúmes das outras crianças	.591			
35 É caprichosa ou temperamental	.735			
37 Choraminga ou queixa-se	.762			
41 Reage facilmente a provocações	.639			
1 Age impulsivamente sem pensar		.486		
6 Faz muito barulho que incomoda os colegas		.782		
14 Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira		.651		
15 Tem dificuldade em concentrar-se ... em determinada		.695		
16 Desobedece às regras		.698		
20 É extremamente ativa – incapaz de estar quieta		.712		
25 É irrequieta e nervosa		.493		
39 Interrompe continuamente as actividades		.678		
3 Arrelia as crianças ou faz palhaçadas			.397	
11 É agressiva fisicamente			.587	
21 Procura vingar-se das outras crianças			.660	
26 Chama nomes (palavrões) às pessoas			.730	
29 Agride ou intimida os colegas			.673	
34 Destroí objetos que são dos colegas			.708	
40 Diz mentiras			.651	
42 Incomoda e irrita as outras crianças			.635	
Estudo de Gomes &Pereira	% variância explicada	62,49	4,74	3,55
	α dos Fatores	.94	.93	.95
Estudo de Merrell	% variância explicada	53	6	5
	α dos Fatores	.94	.92	.91

Na EPC'I, o *Alfa de Cronbach* dos fatores também foi calculado, tendo sido atribuído ao fator B4 (7 itens) designado por *Evitamento Social*, o valor de .85 (variância explicada de 42,35%) e para o fator B5 (8 itens), designado por *Ansiedade/Problemas Somáticos*, o valor de .80 (variância explicada de 8,14%), indicadores de uma boa consistência interna dos fatores e muito próximos dos valores do estudo original.

Tabela 9: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento internos – EPC'I

Descrição do item	Fator B4	Fator B5	
	Evitamento social	Ansiedade/Problemas Somáticos	
4 Não responde às situações de afeto	.720		
12 Evita brincar com as outras crianças.	.726		
17 Tem dificuldade em fazer amigos	.804		
27 É difícil de consolar quando está aborrecido	.335		
28 Afasta-se da companhia das outras crianças	.636		
30 Mostra-se infeliz ou depressiva	.610		
33 Apresenta um comportamento desajustado em relação à idade	.489		
2 Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente		.657	
5 Agarra-se aos pais ou ao educador.		.432	
9 É ansiosa ou tensa		.627	
18 Manifesta medo		.339	
23 Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições		.590	
24 Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância		.342	
36 É muito sensível às críticas ou repreensões		.663	
38 Gosta de estar em vantagem em relação às outras crianças		.640	
Estudo de Gomes & Pereira	% variância explicada	42,35	8,14
	α dos Fatores	.85	.80
Estudo de Merrell	% variância explicada	42	9
	α dos Fatores	.85	.84

Tendo em consideração os objetivos a que nos propusemos, nomeadamente traduzir e adaptar para Portugal e para a língua portuguesa o PKBS-2, mantivemos todos os itens, embora alguns apresentem valores de saturação inferiores a .350 (*fator loadings*).

Tabela 10: Matriz de correlações entre os fatores e a EAS

Fatores	Total da EAS	Cooperação Social	Interação Social
Total da EAS	1		
Cooperação Social	.887**	1	
Interação Social	.913**	.708**	1
Autonomia Social	.860**	.616**	.723**

N=150 **Nível de significância de $p \leq .01$

Fez ainda parte deste estudo a determinação das correlações entre os fatores e de cada um com o total do instrumento EAS e o EPC. As correlações entre as diferentes subescalas (Tabela 10 e 11) e o total do instrumento EAS são estatisticamente significativas ($p \leq .01$) e variam entre .860 e .913; o mesmo acontece com a EPC, variando o total entre .843 e .967, ou seja, tendem a medir o mesmo construto, permitindo interpretações unidimensionais.

Tabela 11: Matriz de correlações entre os fatores e a EPC

Fatores	Total da EPC	Autocentrado / explosivo	Problemas de atenção/Atividade de excessiva	Antissocial/Agresivo	Evitamento social	Ansiedade /Problemas Somáticos
Total da EPC	1					
Autocentrado/explosivo	.967**	1				
Problemas de atenção/Atividade e excessiva	.934**	.882**	1			
Antissocial/Agresivo	.924**	.865**	.900**	1		
Evitamento social	.863**	.797**	.721**	.723**	1	
Ansiedade /Problemas Somáticos	.843**	.816**	.694**	.669**	.744**	1

N=150 **Nível de significância de $p \leq .01$

Se atendermos às correlações entre as subescalas, estas são igualmente estatisticamente significativas ($p \leq .01$), o que sugere que as mesmas podem funcionar como escalas independentes.

5.3 Discussão e Conclusão

Atendendo a que este estudo é exploratório, os resultados deverão ser lidos com alguma precaução. Além disso, tendo em consideração que é o primeiro estudo realizado em Portugal com esta população e com este instrumento de avaliação, não temos dados que nos permitam comparar resultados. Por se tratar também de uma investigação com indivíduos e comportamentos humanos, não foram controladas as variáveis parasitas, inerentes a este tipo de estudo. Será útil proceder novamente a uma análise dos

componentes principais bem como a uma análise confirmatória, com o objetivo de depurar ainda mais este instrumento ao nível das suas características psicométricas, que iremos apresentar no estudo 3.

Os resultados da análise fatorial exploratória da *Escala de Aptidões Sociais* e da *Escala de Problemas de Comportamento* deverá ser interpretada com algumas reservas, atendendo que este é o primeiro estudo piloto e que por conseguinte tentámos aproximar da análise fatorial apresentada no estudo originário de Merrell (1996, 2002). Assim, decidimos manter os valores de saturação inferiores a .350 (*factor loadings*) e não as eliminámos como sugerem Comrey e Lee (1992). Em estudos futuros devem ser igualmente consideradas as variáveis socioculturais do contexto português.

Os resultados exploratórios deste instrumento apresentam boas características psicométricas ao nível da consistência interna e da análise fatorial, da escala EPC, tendo sido encontrados resultados semelhantes à estrutura fatorial encontrada pelo autor. O instrumento parece ser adequado e útil à realidade portuguesa, ainda que sejam necessárias mais pesquisas dirigidas ao contexto educativo português da educação pré-escola. Na versão portuguesa este instrumento passa a designar-se por *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar* com 76 itens, de que fazem parte a *Escala de Aptidões Sociais (EAS)*, com 34 itens e a *Escala de Problemas de Comportamento (EPC)*, com 42 itens, avaliadas por uma escala tipo *likert*, de quatro níveis de resposta (0 a 3), que procura identificar competências sociais e comportamentos atípicos, em crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Como resultado do estudo de adaptação do *PKBS*, chegamos à versão definitiva do instrumento para a língua portuguesa, semelhante ao estudo exploratório de Gomes, Pereira e colaboradores (2009b), em que a escala EAS apresenta 34 itens distribuídos designadamente por 3 subescalas: 12 itens na subescala *Cooperação Social*, 11 itens na subescala *Interação Social* e 11 itens na subescala *Autonomia Social*; a escala EPC apresenta 42 itens distribuídos por 3 subescalas (EPC'E) e 2 subescalas (EPC'I): na EPC'E temos 11 itens para a subescala *Autocentrado/Explosivo*, 8 itens para a subescala *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva* e 8 itens para a subescala *Antissocial/Agressivo*. Na EPC'I temos 7 itens para a subescala *Evitamento Social* e 8 itens para a subescala *Ansiedade/Problemas Somáticos*.

Concordamos com Gomes, Pereira e colaboradores (2009b), de que a excelência da Educação no Pré-Escolar só é possível com a avaliação das práticas, na qual merece destaque a utilização de instrumentos de avaliação adequados e validados para a língua portuguesa e ao contexto educativo da Educação Pré-Escolar.

Atendendo que os contextos educativos portugueses estão inseridos na comunidade europeia e que, por conseguinte, estão sujeitos a políticas educativas reguladas e em situação socioeconómica favorável, procuramos aplicar este instrumento a países cuja língua oficial é o português, mas com contextos socioeconómicos, culturais e políticos diferenciados, como sejam Cabo Verde, no continente Africano e o Brasil, no continente Americano.

Capítulo 6

- 6 Estudo Comparativo entre Portugal e Brasil sobre a Avaliação Comportamental de Crianças**

6.1 Metodologia Específica

Os estudos apresentados no capítulo 6 e 7 têm objetivos semelhantes, ao que foi descrito no capítulo 5. Contudo devido às diferenças culturais e modelos de formação de educadores/professores apresentarem diferenças significativas (Inocêncio, 2009; Albuquerque, 2009), optamos por separar os estudos comparativos entre Portugal e Brasil e Portugal e Cabo Verde, em capítulos.

A investigação nesta área realizada no Brasil e em Portugal com crianças em idade Pré-Escolar é recente e reduzida, sendo a maior parte dos instrumentos disponíveis, originários de outros países (Crnic & Hoffman, 2005; Rudasil & Konold, 2008; Gross, Fogg, Garvey & Julion, 2004; Herrera & Little, 2005; Martinez, Justicia & Cabezas, 2009; Merrell & Walker, 2004; Macabe & Altamura, 2011), muitas vezes não passando de simples traduções. Um estudo desenvolvido por Gomes e Pereira (2007a, 2007b) sobre as perspetivas dos educadores portugueses relativamente às situações indutoras de stresse na infância reflete a preocupação em contribuir para o avanço destes estudos. No sentido de poder colmatar esta dificuldade, o presente trabalho tem por objetivo comparar as aptidões sociais e os problemas de comportamento de crianças brasileiras e portuguesas em idade Pré-Escolar através do PKBSpt de Gomes, Pereira e Merrell (2009b).

6.1.1 Participantes

Neste estudo participaram 300 crianças, 56,3% do sexo feminino e 43,7% do sexo masculino, em que 54,7% frequentam jardins-de-infância portugueses e 45,3% frequentam jardins-de-infância brasileiros. Têm idades compreendidas entre os 36 e os 82 meses e frequentam a Educação Pré-Escolar em Instituições privadas (45,3), públicas (40,3%) e Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS (14,3%). Os educadores que participaram no preenchimento do questionário são todos do sexo feminino e têm, em média, 29 anos de idade, variando a mesma entre 21 e 49 anos e desenvolvem a atividade docente em média, há 5 anos, variando o tempo de serviço entre 1 a 21 anos.

6.1.2 Instrumentos de avaliação

O instrumento de avaliação utilizado neste estudo foi o PKBSpt de Gomes, Pereira e Merrell (2009b). É constituído por 76 itens que abordam questões comportamentais e

emocionais em crianças dos 3 aos 6 anos. Este instrumento tipo *Likert* é composto por uma *Escala de Aptidões Sociais (EAS)*, com 34 itens, que procuram avaliar os comportamentos sociais e emocionais das crianças que frequentam o jardim-de-infância e pela *Escala de Problemas de Comportamento (EPC)*, com 42 itens, que avaliam os comportamentos problemáticos ao nível social e emocional. As respostas foram dadas tendo em consideração uma escala tipo *Likert* com 4 níveis de resposta variando entre 0 (nunca) e 3 (muitas vezes).

A análise fatorial considerada foi a utilizada nos estudos desenvolvidos por Merrell (1996, 2002), em que a EAS é constituída pelos fatores A1 «Cooperação Social» com 12 itens, A2 «Interação Social» com 11 itens e A3 «Autonomia Social», com 11 itens. Na EPC os fatores estão distribuídos por problemas de comportamento externos (PC'E) e problemas de comportamento internos (PC'I). Os primeiros (PC'E) são constituídos pelos Fatores B1, «Autocentrado/Explosivo», com 11 itens, B2 «Problemas de Atenção/Atividade Excessiva», com 8 itens e B3, «Antissocial/Agressivo», com 8 itens. Os problemas de comportamento internos são constituídos pelos Fatores B4 «Evitamento Social», com 7 itens e B5 «Ansiedade/Problemas Somáticos», com 8 itens.

O *Alfa de Cronbach* global da EAS é de .95 e para cada um dos fatores foi de .92 para A1, .88 para A2 e .85 para A3. Na EPC o *Alfa de Cronbach* global foi de .98 e para cada um dos fatores foi de .94 para B1, .93 para B2, .95 para B3, .85 para B4 e .80 para B5, apresentando assim, ambas as escalas, uma elevada consistência interna.

6.1.3 Procedimentos

A recolha da amostra decorreu durante o segundo trimestre de 2009, através de questionários de autopreenchimento, anónimos e confidenciais. Os questionários foram preenchidos por Educadores de Infância, que aplicaram o PKBSpt, de Gomes, Pereira e Merrell (2009b), ao seu grupo, avaliando cada uma das crianças em cada um dos itens. Esta avaliação deveria refletir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos últimos 3 meses.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário foi acompanhado de carta explicativa dos objetivos, das condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados. Utilizamos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 16.0, para MS Windows.

6.2 Resultados

Os resultados referentes à caracterização do estudo mostram que as idades das crianças variam entre os 36 e os 82 meses ($M = 57,50$; $DP = 11,67$), em que 11% destas crianças têm idades compreendidas entre os 36 e 40 meses, 24% têm entre 41 e 50 meses, 32% têm entre 51 e 60 meses, 8% têm entre 61 e 70 meses e 25% têm entre 71 e 82 meses. Outra das variáveis em análise foi o tempo de frequência no jardim-de-infância, variando entre 1 e 44 meses ($M=23,17$; $DP=13,57$).

O educador que aplicou o instrumento tem em média 29 anos de idade ($M=29,35$; $DP=8,27$), exercem a profissão há 5 anos ($M=5,42$; $DP=5,76$) e o registo das observações a respeito do comportamento de cada criança foi produzido no espaço educativo/sala (52%) e no jardim-de-infância (48%), reportando-se aos últimos 3 meses.

A análise descritiva da escala AS mostra que o valor dos itens com ponderações mais elevadas, na amostra brasileira, foi a criança «*É aceite pelas outras crianças* ($M=2,63$; $DP=0,51$); *É convidada para brincar pelas outras crianças* ($M=2,56$; $DP=0,57$) e *Atua ou brinca independentemente* ($M=2,56$; $DP=0,59$)». Na amostra portuguesa a criança «*Agarra em brinquedos e outros objetos* ($M=2,77$; $DP=0,46$); *Pede ajuda aos adultos quando necessário* ($M=2,77$; $DP=0,47$) e *Nas situações sociais demonstra amizade* ($M=2,74$; $DP=0,46$)». A análise descritiva da escala PC indica que o valor dos itens com ponderação mais elevada são, na amostra brasileira, a criança «*Procura estar do seu próprio jeito* ($M=2,29$; $DP=0,66$); *É muito sensível às críticas ou repreensões* ($M=2,07$; $DP=0,85$); *Manifesta medo* ($M=1,81$; $DP=0,78$) e *Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente* ($M=1,80$; $DP=0,82$)». Na amostra portuguesa a criança «*Procura estar do seu próprio jeito* ($M=1,64$; $DP=0,99$); *Agarra-se aos pais ou ao educador* ($M=1,41$; $DP=1,00$); *Age impulsivamente sem pensar* ($M=1,31$; $DP=1,04$) e *mostra-se muito sensível às críticas ou repreensões* ($M=1,12$; $DP=0,90$)».

Os resultados do teste paramétrico *t-student* do PKBSpt evidencia que quando comparados os fatores da *Escala de Aptidões Sociais* encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os dois países. Relativamente à Cooperação Social ($M=30,71$; $DP=5,32$; $t=9,46$; $gl= 297$; $p= .000$) e Autonomia Social ($M= 28,41$; $DP = 4,31$; $t = 4,80$; $gl = 272$; $p = .000$), os dados indicam que foram as crianças portuguesas que tiveram valores médios mais elevados. A Escala de Problemas de Comportamento revela também diferenças estatisticamente significativas entre os países em estudo. Contudo, foram as crianças brasileiras que apresentaram valores médios mais elevados, quer no fator Autocentrado/Explosivo ($M = 16,60$; $DP = 6,48$; $t = -9,09$; $gl = 296$; $p = .000$), quer no fator Ansiedade/Problemas Somáticos ($M = 12,65$; $DP = 3, 80$; $t = -12,18$; $gl = 298$; $p =$

.000), da EPC'E e da EPC'I respetivamente. Ao comparar os fatores da EAS também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível do género. As meninas apresentaram valores médios mais elevados ao nível da Cooperação Social (M = 29,20; DP = 5,78; t = -3,62; gl = 297; p = .000) e da Interação Social (M = 16,60; DP = 6,48; t = -3,17; gl = 298; p = .002). Relativamente à EPC também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o género. Foram os meninos que apresentam valores médios mais elevados, quer no fator Autocentrado/Explosivo (M = 13,84; DP = 8,13; t = 2,62; gl = 296; p = .009), quer no fator Problemas de Atenção/Atividade Excessiva (M = 11,56; DP = 6,06; t = 4,37; gl = 297; p = .000) e no Fator Antissocial/Agressivo (M = 7,82; DP = 5,84; t = 3,74; gl = 298; p = .000) , da EPC'E.

6.3 Discussão e Conclusão

Os resultados deste estudo exploratório demonstraram que no que concerne às aptidões sociais das crianças portuguesas, quando comparadas com as brasileiras, as primeiras apresentaram melhores índices nas aptidões sociais. No que concerne ao género, as raparigas apresentaram melhores índices que os rapazes a nível de cooperação social e interação social. Quanto aos problemas comportamentais, verificámos que são as crianças brasileiras as que apresentaram resultados mais elevados, indicadores de maiores problemas, sendo ainda os rapazes a apresentarem maiores índices neste item comparando com as raparigas. Ambos os resultados apresentados deverão ser interpretados com algumas reservas, visto ser um estudo preliminar, onde não puderam ser controladas as variáveis “parasitas”, bem como o facto de as amostras brasileiras terem sido recolhidas numa comunidade de ONG, sociocultural e economicamente desfavorecida, não sendo representativo da realidade brasileira.

Tais resultados vão ao encontro de estudos anteriores realizados por Andreucci et al. (2009a), identificadores que são os meninos que apresentam mais problemas e com maior necessidade de intervenção ao nível da promoção da resiliência.

Ao comparar os dois países, constatamos que as crianças portuguesas frequentadoras da Educação Pré-Escolar apresentaram comportamentos sociais e emocionais mais ajustados, enquanto as crianças brasileiras, que frequentaram o mesmo nível de ensino, revelaram ter comportamentos problemáticos ao nível social e emocional. Tais resultados podem ser explicados pelos contextos socioculturais onde as amostras foram recolhidas: as crianças portuguesas viveram em zonas urbanas,

expostas a menos fatores de risco tendo famílias melhor estruturadas quer do ponto de vista social, emocional e económico e, portanto passaram por menos necessidades. As crianças brasileiras, por seu lado, viveram na zona periférica de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e são quotidianamente expostas a fatores de risco e às adversidades. Frequentaram um Centro de Atendimento Comunitário, mantido por uma ONG, no período da manhã e vão à escola no período da tarde. Tais resultados na amostra brasileira vão ao encontro dos resultados já obtidos anteriormente por Andreucci et al. (2009a e 2009b), que demonstraram a necessidade de intervenção junto das crianças brasileiras dessa comunidade, especificamente ao nível de programas de aprendizagem social e emocional, para saberem lidar com as adversidades, controlar os seus níveis de ansiedade, autoconceito, autoestima, resiliência e situações indutoras de stresse, a fim de terem uma melhor qualidade de vida e bem-estar, geradores de sucesso pessoal e escolar. Deverão ser igualmente tidas em consideração, estratégias de intervenção psicopedagógicas diferenciadas entre rapazes e raparigas no que concerne às aptidões sociais e aos problemas comportamentais. Outro enquadramento poderá estar relacionado com as práticas educativas no Brasil que, no entender de Sobrinho (2008), devem romper com situações cristalizadas, que definem a Organização do Trabalho Escolar numa dimensão de mera transmissão de conteúdos e baseadas em práticas autoritárias e completamente ausentes de uma visão de infância construtivista. Também Guimarães e Garms (2011) alertaram para a necessidade de refletir sobre formação do profissional, pois consideram que é ainda um desafio ao atendimento de qualidade na educação infantil no Brasil.

Capítulo 7

- 7 Estudo Comparativo entre Portugal e Cabo Verde sobre a Avaliação Comportamental de Crianças**

7.1 Metodologia Específica

Neste estudo definiu-se como objetivo comparar as aptidões sociais e problemas de comportamento de crianças portuguesas e cabo-verdianas em idade Pré-Escolar.

7.1.1 Participantes

Neste estudo participaram 150 crianças, 51,3% do sexo feminino e 48,7% do sexo masculino, em que 54,7% frequentaram jardins-de-infância portugueses e 45,3% frequentaram jardins-de-infância cabo-verdianos. Têm em média 55 meses de idade, variando esta entre os 24 e os 75 meses e frequentam a Educação Pré-Escolar em Instituições públicas (64,0%) privadas (18,7) e Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS (17,3%). Entre os educadores, que participaram no preenchimento do questionário, 97,3% são do sexo feminino e 1,3% do sexo masculino. Têm em média, 29 anos de idade, variando a mesma entre 21 e 54 anos de idade e desenvolvem a atividade docente em média, há 8 anos, variando o tempo de serviço entre 1 a 33 anos.

7.1.2 Instrumentos de avaliação

O instrumento de avaliação utilizado neste estudo foi o PKBSpt de Gomes, Pereira e Merrell (2009b). É constituído por 76 itens que abordam questões comportamentais e emocionais em crianças dos 3 aos 6 anos. Este instrumento tipo *Likert* é composto por uma *Escala de Aptidões Sociais (EAS)*, com 34 itens, que procuram avaliar os comportamentos sociais e emocionais das crianças que frequentam o jardim-de-infância e pela *Escala de Problemas de Comportamento (EPC)*, com 42 itens, que avaliam os comportamentos problemáticos ao nível social e emocional. As respostas foram dadas tendo em consideração uma escala tipo *Likert* com 4 níveis de resposta variando entre 0 (nunca) e 3 (muitas vezes).

A análise fatorial considerada foi a utilizada nos estudos desenvolvidos por Merrell (1996, 2002) e de Gomes et al. (2009b), em que a EAS é constituída pelos fatores A1 «Cooperação Social» com 12 itens, A2 «Interação Social» com 11 itens e A3 «Autonomia Social», com 11 itens. Na EPC os fatores estão distribuídos por problemas de comportamento externos (PC'E) e problemas de comportamento internos (PC'I). Os primeiros (PC'E) são constituídos pelos Fatores B1, «Autocentrado/Explosivo», com 11 itens, B2 «Problemas de Atenção/Atividade Excessiva», com 8 itens e B3,

«Antissocial/Agressivo», com 8 itens. Os problemas de comportamento internos são constituídos pelos Fatores B4 «Evitamento Social», com 7 itens e B5 «Ansiedade/Problemas Somáticos», com 8 itens.

O *Alfa de Cronbach* global da EAS é de .95 e para cada um dos fatores foi de .92 para A1, .87 para A2 e .85 para A3. Na EPC o *Alfa de Cronbach* global foi de .97 e para cada um dos fatores foi de .92 para B1, .91 para B2, .92 para B3, .80 para B4 e .80 para B5, apresentando assim, ambas as escalas, uma elevada consistência interna.

7.1.3 Procedimentos

A recolha da amostra decorreu durante o segundo trimestre de 2009 (em Portugal) e durante o mês de Dezembro de 2009 (em Cabo Verde), através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais. Para o efeito constituiu-se um grupo de educadores que desenvolveram a atividade docente com crianças em idade Pré-Escolar na região centro de Portugal e nos diferentes concelhos do arquipélago de Cabo Verde (Praia, Santa Catarina, Santa Cruz, Tarrafal, São Nicolau, Porto Novo, Ribeira Grande e São Vicente) e que aplicaram o instrumento ao seu grupo, avaliando cada uma das crianças, em cada um dos itens. Esta avaliação deveria refletir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos últimos 3 meses.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de informação explicativa dos objetivos, das condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados. Utilizamos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 17.0, para MS Windows.

7.2 Resultados

Os resultados referentes à caracterização do estudo mostram que as idades das crianças variam entre os 24 e os 75 meses ($M = 54,66$; $DP = 10,83$), em que 2,1% destas crianças têm idades compreendidas entre os 24 e 30 meses, 12,3% têm entre 31 e 40 meses, 22,6% têm entre 41 e 50 meses, 44,5% têm entre 51 e 60 meses, 11,6% têm entre 61 e 70 meses e 6,8% têm entre 71 e 75 meses. Outra das variáveis em análise foi o tempo de frequência no jardim-de-infância, variando entre 1 e 60 meses ($M = 15,78$; $DP = 11,90$) e o tipo de instituição que frequentam: as crianças portuguesas frequentam a

rede pública (70,7%) e frequentam a rede de IPSS (29,3%). As crianças de Cabo Verde frequentam a rede pública (55,9%), a Privada (41,2%) e IPSS (2,9%).

O Educador de Infância que aplicou o instrumento tem em média 29 anos de idade ($M = 29,37$; $DP = 9,12$), exercem a profissão há 8 anos ($M = 8,13$; $DP = 8,98$) e o registo das observações a respeito do comportamento de cada criança foi produzido no espaço educativo/sala (18,9%) e no jardim-de-infância (81,1%), reportando-se aos últimos 3 meses.

A análise descritiva da escala AS mostra que os valores dos itens com ponderação mais elevada por ordem decrescente são, na amostra portuguesa, a criança «*É capaz de se separar dos pais sem stresse*» ($M=2,72$; $DP=0,531$); «*Atua ou brinca independentemente*» ($M=2,72$; $DP=0,45$); «*Quando as histórias estão a ser contadas senta-se e escuta*» ($M=2,68$; $DP=0,59$); «*Agarra em brinquedos e outros objetos*» ($M=2,66$; $DP=0,55$); «*Pede ajuda aos adultos quando necessário*» ($M=2,63$; $DP=0,58$); «*Nas situações sociais demonstra amizade*» ($M=2,63$; $DP=0,53$); «*Segue as regras*» ($M=2,59$; $DP=0,67$); «*É alegre e divertida com as outras crianças*» ($M=2,59$; $DP=0,57$); «*Quando se magoa procura conforto junto do adulto*» ($M=2,59$; $DP=0,54$); «*É aceite pelas outras crianças*» ($M=2,56$; $DP=0,52$) e «*É cooperativa*» ($M=2,55$; $DP=0,57$). Na amostra de Cabo Verde a criança «*É alegre e divertida com as outras crianças*» ($M=2,74$; $DP=0,64$); «*Brinca com várias crianças*» ($M=2,59$; $DP=0,63$); «*É aceite pelas outras crianças*» ($M=2,57$; $DP=0,72$); «*É convidada para brincar pelas outras crianças*» ($M=2,55$; $DP=0,68$) e «*Nas situações sociais demonstra amizade*» ($M=2,49$; $DP=0,77$). Os itens com ponderação mais baixa por ordem crescente situam-se ainda em valores positivos na amostra portuguesa, em que a criança «*Conforta outras crianças que estejam aborrecidas*» ($M=2,12$; $DP=0,82$) e «*Procura compreender o comportamento das outras crianças*» ($M=2,17$; $DP=0,84$). Na amostra de Cabo Verde os itens com ponderação mais baixa são ligeiramente inferiores, em que raramente ou poucas vezes a criança «*Revela aptidões que são admiradas pelos colegas*» ($M=1,79$; $DP=0,90$) e «*No momento adequado é capaz de ceder aos seus colegas*» ($M=1,84$; $DP=0,67$).

Na análise descritiva do instrumento EPC'E e EPC'I, pela natureza dos itens, o significado da escala utilizada tem um valor invertido, em que as médias mais baixas são mais positivas do que as médias mais altas. Assim, a escala PC'E indica que os valores dos itens com ponderação mais elevada por ordem crescente são, na amostra portuguesa, a criança «*Nunca diz mentiras*» ($M=0,35$; $DP=0,55$) e não «*Chama nomes (palavrões) às pessoas*» ($M=0,38$; $DP=0,71$); na amostra de Cabo Verde as médias são ligeiramente mais altas e a criança raramente «*Chama nomes (palavrões) às pessoas*»

(M=0,66; DP=0,91) e «*Destrói objetos que são dos colegas*» (M=0,76; DP=0,95). A escala PC'I indica que os valores dos itens com ponderação mais elevada por ordem crescente são, na amostra portuguesa, a criança não «*Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância*» (M=0,34; DP=0,61) e não «*Evita brincar com as outras crianças*» (M=0,62; DP=0,71); na amostra de Cabo Verde a criança raramente «*Mostra-se infeliz ou depressiva*» (M=0,86; DP=0,95).

A análise descritiva da escala PC'E mostra que os itens com médias mais altas, por ordem decrescente, são observadas nos casos das crianças portuguesa que às vezes «*Procura estar do seu próprio jeito*» (M=1,61; DP=0,94) e «*Age impulsivamente sem pensar*» (M=1,56; DP=0,97); as crianças de Cabo Verde às vezes «*Procura estar do seu próprio jeito*» (M=1,79; DP=0,96) e «*É extremamente ativa – incapaz de estar quieta*» (M=1,72; DP=1,06). Já a análise descritiva da escala PC'I mostra que os itens com médias mais altas, por ordem decrescente são, a criança portuguesa às vezes «*É muito sensível às críticas ou repreensões*» (M=1,45; DP=0,74) e raramente «*Agarra-se aos pais ou ao educador*» (M=1,24; DP=0,96); a criança de Cabo Verde às vezes «*Agarra-se aos pais ou ao educador*» (M=2,07; DP=0,96), «*Gosta de estar em vantagem em relação às outras crianças*» (M=1,72; DP=0,95) e «*É ansiosa ou tensa*» (M=1,71; DP=0,96).

Os resultados do teste paramétrico *t-student* do PKBSpt evidencia que, quando comparados os fatores da *Escala de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento*, encontramos algumas diferenças estatisticamente significativas (Tabela 12) entre os dois países.

Tabela 12: Comparação entre Portugal e Cabo Verde

Escalas	Fatores	Países	Média	DP	t-test	gl	p
AS	Fator B1 Cooperação Social	Portugal	30,22	5,63	3,87	136	.000
		Cabo Verde	26,34	6,00			
	Fator B2 Interação Social	Portugal	26,35	5,22	2,99	140	.003
		Cabo Verde	23,57	5,82			
	Fator B3 Autonomia Social	Portugal	27,84	4,54	1,91	137	.059
		Cabo Verde	26,28	5,04			
PC'E	Fator B1 Autocentrado/explosivo	Portugal	10,34	8,18	-3,42	135	.001
		Cabo Verde	14,93	6,88			
	Fator B2 Problemas de atenção/Atividade excessiva	Portugal	8,46	6,39	-2,66	140	.009
		Cabo Verde	11,31	6,25			
	Fator B3 Antissocial/Agressivo	Portugal	5,55	6,40	-2,15	141	.033
		Cabo Verde	7,85	6,24			
PC'I	Fator B4 Evitamento social	Portugal	5,17	4,23	-2,49	137	.014
		Cabo Verde	6,20	3,71			
	Fator B5 Ansiedade /Problemas Somáticos	Portugal	7,37	4,33	-4,69	137	.000
		Cabo Verde	11,00	4,72			

Relativamente à Cooperação Social ($M = 30,22$; $DP = 5,63$; $t = 3,87$; $gl = 136$; $p = .000$) e Interação Social ($M = 26,35$; $DP = 5,22$; $t = 2,99$; $gl = 140$; $p = .003$), os dados indicam que foram as crianças portuguesas que tiveram valores médios mais elevados. A *Escala de Problemas de Comportamento* revela também diferenças estatisticamente significativas entre os países em estudo. Contudo, foram as crianças de Cabo Verde que apresentaram valores médios mais elevados, quer no Fator Autocentrado/Explosivo ($M = 14,93$; $DP = 6,88$; $t = -3,42$; $gl = 135$; $p = .001$), quer no Fator Ansiedade/Problemas Somáticos ($M = 11,00$; $DP = 4,72$; $t = -4,69$; $gl = 137$; $p = .000$), da EPC'E e da EPC'I respetivamente. Ao comparar os fatores da EAS e o género encontramos apenas diferenças estatisticamente significativas ao nível da Cooperação Social ($M = 30,30$; $DP = 5,86$; $t = -3,41$; $gl = 136$; $p = .001$). As meninas apresentam valores médios mais elevados. Relativamente à EPC não foram encontradas diferenças estatisticamente

significativas entre o género. Comparamos ainda as idades (ANOVA e *Pos-Hoc*), mas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

7.3 Discussão e Conclusão

Os resultados deste estudo exploratório demonstram que, no que concerne às aptidões sociais das crianças portuguesas, quando comparadas com as crianças cabo-verdianas, as primeiras apresentam melhores índices, especialmente na cooperação social e interação social. Quanto aos problemas comportamentais, poderemos verificar que são as crianças cabo-verdianas as que apresentam resultados mais elevados, indicadores de maiores problemas naquela amostra, ao nível de comportamentos autocentrado/explosivo, problemas de atenção, evitamentos social e ansiedade. Estes resultados podem ser explicados pela fraca formação dos educadores/monitores cabo-verdianos, como mostram alguns estudos sobre a formação especializada de educadores em Educação Pré-Escolar em Cabo Verde (Inocêncio, 2006, 2009; Albuquerque, 2009), o reduzido número de Educadores de Infância que possuem cursos de formação inicial, ou que frequentaram universidades estrangeiras. As monitoras possuem, por seu lado, cursos de um ano, organizados pelo ICS – Instituto Cabo-Verdiano da Solidariedade, formação esta que irá influenciar a qualidade da educação. De acordo com Portugal (1998), as crianças que frequentam estabelecimentos educativos de elevada qualidade, com educadores capazes de promover ligações seguras, serão socialmente mais competentes.

No que concerne ao género, as raparigas apresentam melhores índices que os rapazes a nível de cooperação social. Nas outras dimensões em estudo, não foram encontradas diferenças. Também Papalia e colaboradores (2001), baseando-se nos estudos de Maccoby (1980) e Turner (1995) referem que as meninas revelam maior empatia, são mais assertivas e cooperantes, mas ao nível de comportamentos altruístas não verificaram diferenças de género.

Ao comparar os países, constatamos que as crianças portuguesas frequentadoras da Educação Pré-Escolar apresentaram comportamentos sociais e emocionais mais ajustados, enquanto as crianças cabo-verdianas que frequentaram o mesmo nível de ensino, revelaram ter comportamentos problemáticos ao nível social e emocional, valores estes, também encontrados em estudos similares de Gomes e colaboradores (2011) e Andreucci e colaboradores (2010). Estes comportamentos podem ser explicados pelos contextos socioculturais e educativos onde as amostras foram recolhidas, ou seja, as

crianças portuguesas vivem em zonas urbanas, expostas a menos fatores de risco, têm famílias melhor estruturadas quer do ponto de vista social, emocional e económico e os contextos educativos mais organizados de acordo com as necessidades da criança.

De seguida, apresentamos um estudo que procurará aplicar o instrumento a uma população mais abrangente de modo a desenvolver um estudo de validação mais consistente.

Capítulo 8

- 8 Estudo Psicométrico da Escala Comportamental para Crianças em Idade Pré-Escolar – *PKBSpt* (Estudo 3)**

8.1 Metodologia Específica

Nesta fase da investigação, procuramos com o estudo 3 validar a *Escala Comportamental para Crianças em Idade Pré-Escolar – PKBSpt*, para a população portuguesa, estudando as características deste instrumento, através de técnicas estatísticas multivariada. Esta investigação vem na continuidade dos estudos preliminares desenvolvidos durante o estudo 2, com a tradução e a adaptação do *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2*, 2ª Edição (Merrell, 2002), para a população portuguesa e assim avaliar o instrumento de forma mais consistente. O instrumento foi aplicado por educadores/professores que desenvolvem atividade docente com crianças dos 2 aos 6 anos, em Portugal, Brasil e Cabo Verde.

8.1.1 Objetivos

- Identificar as competências sociais que as crianças manifestam em contexto educativo;
- Analisar e compreender os problemas comportamentais que as crianças revelam no jardim-de-infância.
- Avaliar a versão portuguesa do *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2*, 2ª Edição (Merrell, 2002), de Gomes, Pereira & Merrell (2009b).

8.1.2 Participantes

Neste estudo participaram 581 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos, do sexo feminino (52,3%) e do sexo masculino (47,7%), que frequentam a Educação Pré-Escolar em Instituições públicas (37,2%), Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS (34,6%) e instituições privadas (28,2%) em média há 18 meses.

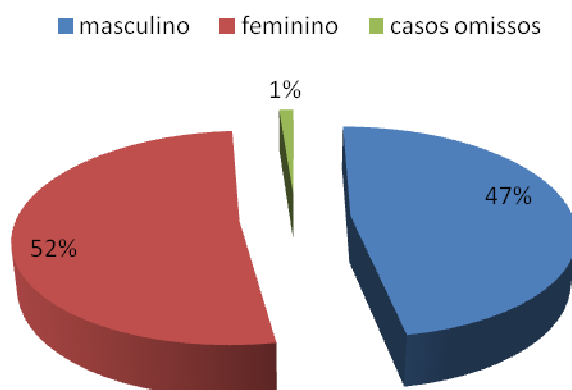


Gráfico 10: Distribuição da amostra segundo o género

A nível geográfico, estas instituições distribuem-se por Portugal, Brasil e Cabo Verde: de Portugal 39,9% vivem no distrito de Aveiro, 13,9% no distrito do Porto e 11,0% no distrito de Santarém; do Brasil 23,4% e de Cabo Verde 11,8%.

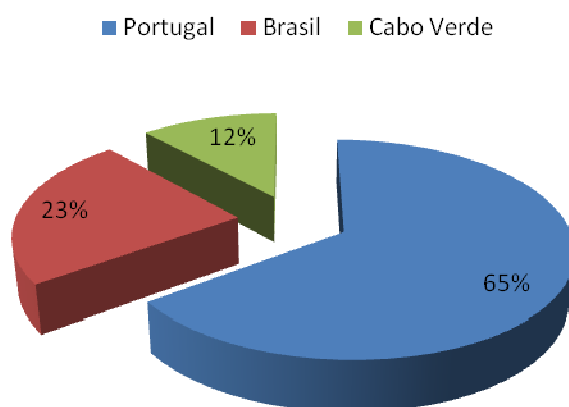


Gráfico 11: Distribuição da amostra segundo o país

O instrumento foi aplicado por Educadores de Infância com idades compreendidas entre os 21 e os 54 anos e com uma prática docente situada entre 1 ano e os 33 anos de tempo docente. O registo das observações a respeito do comportamento de cada criança foi produzido no espaço educativo/sala (62%) e no jardim-de-infância (38%).

8.1.3 Instrumentos de avaliação

O instrumento de avaliação utilizado nesta pesquisa foi a *Escala comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt* de Gomes e Pereira (2009b), com 76 itens, tipo *likert*, de quatro níveis de resposta variando entre 0 (nunca) e 3 (muitas vezes), de que fazem parte duas subescalas: a *Escala de Aptidões Sociais (EAS)*, com 34 itens, que procura avaliar os comportamentos sociais e emocionais e a *Escala de Problemas de Comportamento (EPC)*, com 42 itens, que procura avaliar os comportamentos problemáticos a nível social e emocional das crianças que frequentam o jardim-de-infância. Este instrumento resulta da adaptação e tradução para a língua portuguesa do instrumento *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2*, 2ª Edição (Merrell, 2002) por Gomes, Pereira e Merrell (2009b), através do estudo piloto desenvolvido no âmbito deste projeto de investigação e que faz parte do estudo 2.

Do estudo psicométrico do instrumento obtivemos valores globais de *Alfa de Cronbach* de .95 na subescala EAS e .96 na subescala EPC. O teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) foi de 0,948 na subescala EAS e de 0,963 na subescala EPC indicativo de uma muito boa análise de componentes principais, sendo adequado efetuar uma análise fatorial. O referencial teórico para análise destes parâmetros e que adotamos no presente estudo é o de Floyd e Widaman (1995), que apontam como valores aceitáveis em estudos de análise fatorial exploratória (AFE), saturações que excedam .30 ou .40, ou seja, quanto maior o valor da saturação, mais a variável será uma medida pura do fator.

8.1.4 Procedimentos

A recolha da amostra decorreu durante o segundo trimestre de 2009, em Portugal e no Brasil e durante o mês de dezembro de 2009, em Cabo Verde, através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais. Em Portugal a amostra foi recolhida em jardins-de-infância do distrito do Porto, Aveiro e Santarém, em Cabo Verde nos diferentes concelhos do arquipélago (Praia, Santa Catarina, Santa Cruz, Tarrafal, São Nicolau, Porto Novo, Ribeira Grande e São Vicente) e no Brasil em Botucatu, Estado de São Paulo. Para o efeito constituiu-se um grupo de educadores e ou monitores de acordo com a realidade de cada país, mas que desenvolvem atividade docente em jardins-de-infância e que aplicaram o questionário (PKBSpt) a crianças da sua sala avaliando cada uma delas em cada um dos itens, apoiadas em observações realizadas nos últimos 3 meses, como era indicado no formulário do questionário.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de informação explicativa dos objetivos, das condições da

pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados. Utilizamos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 17.0, para MS Windows.

8.2 Resultados

Os resultados referentes à caracterização da população alvo, crianças em idade Pré-Escolar, mostram uma distribuição homogênea em função do sexo, embora com uma percentagem ligeiramente mais elevada no sexo feminino, com idades que variam entre 36 e 91 meses ($M = 57,24$; $DP = 11,37$), em que 0,52% destas crianças têm idades compreendidas entre os 24 e 30 meses, 10,54% têm entre 31 e 40 meses, 20,90% têm entre 41 e 50 meses, 39,21% têm entre 51 e 60 meses, 8,98% têm entre 61 e 70 meses, 17,96% têm entre 71 e 80 meses e 0,35% têm entre 80 e 91 meses. Outra das variáveis em análise foi o tempo de frequência no jardim-de-infância, variando entre 1 e 60 meses ($M = 18,30$; $DP = 13,33$).

A maior percentagem de educadores que aplicaram o instrumento são do sexo feminino (99,7%), têm em média 35 anos de idade ($M = 34,87$; $DP = 10,03$), exerce a profissão em média há 10 anos ($M = 10,51$; $DP = 8,95$), variando o tempo de serviço entre 1 e 33 anos. Atendendo que o intervalo de tempo de serviço apresentava uma grande amplitude, procedemos ainda à recodificação deste parâmetro, tendo em conta a distribuição por quatro níveis de experiência profissional, por questões de investigação e de dar maior expressividade a esta variável. A experiência docente entre 1 e 2 anos, foi de 28,1%, de 3 a 9 anos foi de 16,0%, de 10 a 15 anos foi de 27,4% e de 16 a 33 anos foi de 25,5%. O registo das observações a respeito do comportamento de cada criança foi produzido no espaço educativo/sala (62%) e no jardim-de-infância (38%), reportando-se aos últimos 3 meses.

8.2.1 Análise fatorial exploratória da Escala EAS

De seguida efetuamos um estudo da escala EAS através da análise de componentes principais (ACP), análise fatorial exploratória, método de rotação *varimax* com normalização de *Kaiser*, forçando a rotação a extrair 3 fatores à semelhança do estudo de Merrell (1996) e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*), com os 34 itens, extraíram-se 3 fatores (Tabela 13) que explicam 51,44% da variância total.

Tabela 13 – Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Aptidões Sociais (34 itens)

Descrição do item	Fator A1	Fator A2	Fator A3
	<i>Cooperação Social</i>	<i>Interação Social</i>	<i>Autonomia Social</i>
2 É cooperativa	.409	.234	.630
7 Segue as instruções dos adultos	.809		
10 Mostra auto-controlo	.543		
12 Utiliza o tempo livre de modo aceitável	.585		
16 Quando as histórias estão a ser contadas senta-se e escuta	.662		
22 Quando questionada sobre a desarrumação colabora na arrumação	.647		
23 Segue as regras	.834		
25 Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos	.568		
28 No momento adequado é capaz de ceder aos seus colegas	.507		
29 Aceita as decisões dos adultos	.808		
30 Agarra em brinquedos e outros objetos	-.178	.659	-.051
32 Responde apropriadamente quando é corrigida	.724		
5 Procura compreender o comportamento das outras crianças	.387	.266	.533
14 Participa nas conversas da sala (ou da família)	.315	.188	.640
15 Pede ajuda aos adultos quando necessário	.317	.160	.435
17 Respeita os direitos das outras crianças	.757	-.031	.168
19 Revela aptidões que são admiradas pelos colegas		.648	
20 Conforta outras crianças que estejam aborrecidas	.338	<i>.396</i>	.510
21 Convida outras crianças a brincarem com ela		.146	.736
24 Quando se magoa procura conforto junto do adulto		.404	
27 Pede desculpa ...comportamento acidental que perturbe outras crianças	.654	.078	.357
33 É sensível aos problemas dos adultos	<i>.496</i>	<i>.328</i>	.411
34 É afectuosa para com as outras crianças	.408	<i>.315</i>	<i>.437</i>
1 Atua ou brinca independentemente			.370
3 É alegre e divertida com as outras crianças			.774
4 Brinca com várias crianças			.826
6 É aceite pelas outras crianças			.670
8 Executa novas tarefas antes de pedir ajuda			.538
9 Faz amigos facilmente			.792
11 É convidada para brincar pelas outras crianças			.697
13 É capaz de se separar dos pais sem stresse			.416
18 Adapta-se facilmente a diferentes ambientes			.571
26 Defende os seus direitos	.084	<i>.692</i>	.299
31 Nas situações sociais demonstra amizade			.533

Pela análise da tabela da matriz de componentes rodada, verificamos que os valores das correlações variavam entre excelentes e razoáveis, segundo classificação de Comrey e Lee (1992), citado por Martinez e Ferreira (2008). Após análise apurada dos fatores e respetivos itens identificamos alguma instabilidade da matriz relativamente aos

estudos iniciais do autor e em relação ao estudo piloto. Exluímos os seguintes itens, por nos parecer que são aptidões de maior complexidade para a faixa etária em causa e por apresentarem valores de correlação mais baixos no fator e não apresentar sobreposição com o fator da PKBS-2, de acordo com as recomendações de Dancey e Reidy, 2006:

- [1] «Atua ou brinca independentemente»;
- [2] «É cooperativa»;
- [5] «Procura compreender o comportamento das outras crianças»;
- [14] «Participa nas conversas da sala (ou da família)»;
- [15] «Pede ajuda aos adultos quando necessário».

Mantivemos os itens que a seguir se enumeram de acordo com a sua carga fatorial e que apresentam uma maior sobreposição com os fatores da PKBS-2:

- [20] «Conforta outras crianças que estejam aborrecidas» (*eigenvalue* .413);
- [33] «É sensível aos problemas dos adultos » (*eigenvalue* .341);
- [34] «É afectuosa para com as outras crianças» (*eigenvalue* .340).

Mantivemos ainda os itens seguintes com a carga fatorial mais forte embora estejam agrupados no PKBS-2, em outro fator:

- [17] «Respeita os direitos das outras crianças» (*eigenvalue* .755);
- [21] «Convida outras crianças a brincarem com ela»(*eigenvalue* .739);
- [27] «Pede desculpa ...comportamento acidental que perturbe outras crianças» (*eigenvalue* .653):

Efetuamos então uma rotação varimax da escala (Tabela 14), sem os itens eliminados (1, 2, 5, 14 e 15) tendo em atenção os objetivos do presente estudo, que procurou traduzir, adaptar e validar para a língua portuguesa o instrumento.

Na amostra em estudo, a EAS revelou ao nível da análise de fatores uma migração dos itens do fator Interação Social para a Autonomia Social (5, 14, 15, 20, 21 e 34) e de três itens para a Cooperação Social (17, 27 e 33), o que alterou significativamente a matriz, quando comparada com a mesma escala do PKBS-2 de Merrell (2002). As características psicométricas do instrumento foram estudadas ao nível da consistência interna e a escala EAS ficou constituída pelos fatores A1 «Cooperação Social» com 12

itens (Tabela 14), que apresentamos por ordem de importância, o 23, 7, 29, 17, 32, 16, 27, 22, 12, 25, 10 e 28, que explica 38,20% da variância; O fator A2 «Interação Social» com 7 itens que são por ordem de importância o 26, 30, 19, 24, 20, 33 e 34, que explica 5,18% da variância; O fator A3 «Autonomia Social» com 10 itens que são por ordem de importância o 4, 9, 3, 21, 11, 6, 18, 31, 8 e 13, que explica 10,09% da variância.

Tabela 14 – Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Aptidões Sociais (29 itens)

Descrição do item	Fator A1	Fator A2	Fator A3	
	<i>Cooperação Social</i>	<i>Interação Social</i>	<i>Autonomia Social</i>	
23 Segue as regras	.835			
7 Segue as instruções dos adultos	.809			
29 Aceita as decisões dos adultos	.807			
17 Respeita os direitos das outras crianças	.755			
32 Responde apropriadamente quando é corrigida	.725			
16 Quando as histórias estão a ser contadas senta-se e escuta	.665			
27 Pede desculpa ...comportamento acidental que perturbe outras crianças	.653			
22 Quando questionada sobre a desarrumação colabora na arrumação	.651			
12 Utiliza o tempo livre de modo aceitável	.582			
25 Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos	.560			
10 Mostra auto-controlo	.544			
28 No momento adequado é capaz de ceder aos seus colegas	.497			
26 Defende os seus direitos		.702		
30 Agarra em brinquedos e outros objetos		.668		
19 Revela aptidões que são admiradas pelos colegas		.666		
24 Quando se magoa procura conforto junto do adulto		.420		
20 Conforta outras crianças que estejam aborrecidas		.413		
33 É sensível aos problemas dos adultos		.341		
34 É afectuosa para com as outras crianças		.340		
4 Brinca com várias crianças			.831	
9 Faz amigos facilmente			.793	
3 É alegre e divertida com as outras crianças			.763	
21 Convida outras crianças a brincarem com ela			.739	
11 É convidada para brincar pelas outras crianças			.714	
6 É aceite pelas outras crianças			.699	
18 Adapta-se facilmente a diferentes ambientes			.566	
8 Executa novas tarefas antes de pedir ajuda			.514	
31 Nas situações sociais demonstra amizade			.514	
13 É capaz de se separar dos pais sem stresse			.420	
Estudo actual	% variância explicada	38,20	5,18	10,09
	α dos Fatores	.92	.76	.89
Estudo de Gomes, Pereira & Merrell (2009b)	% variância explicada	38,64	9,85	6,01
	α dos Fatores	.92	.88	.85
Estudo de Merrell (2002)	% variância explicada	40	10	10
	α dos Fatores	.94	.92	.88

Após a depuração dos itens, a EAS estabilizou com 29 itens, em que extraímos 3 fatores que explicam 53,47% da variância total. No estudo psicométrico obtivemos

valores globais de *Alfa de Cronbach* de .94, o teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) foi de 0,944, indicativo de uma muito boa análise de componentes principais e que se pode fazer a análise fatorial. Para cada um dos fatores o valor de *Alfa de Cronbach* foi de .92 (Cooperação Social), .76 (Interação Social) e de .89 (Autonomia Social), considerados bastante adequados, indicadores de uma boa consistência interna dos fatores.

8.2.2 *Análise fatorial exploratória da EPC*

Passamos a apresentar o estudo de validação da escala EPC através da análise de componentes principais (ACP), método de rotação *varimax* com normalização de *Kaiser*, fixando o número de fatores a extrair em dois e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*), com os 42 itens, extraíram-se 2 fatores que explicam 51,01% da variância total (Tabela 15).

Tabela 15: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento - EPC

Descrição do item		Externos	Internos
42	Incomoda e irrita as outras crianças	,849	
6	Faz muito barulho que incomoda os colegas	,824	
11	É agressiva fisicamente	,812	
3	Arrelia as crianças ou faz palhaçadas	,802	
16	Desobedece às regras	,773	
20	É extremamente ativa – incapaz de estar quieta	,772	
14	Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira	,769	
41	Reage facilmente a provocações	,765	
7	Tem um temperamento explosivo ou birrento	,765	
22	Desafia os pais, educadores ou outros adultos	,747	
29	Agride ou intimida os colegas	,738	
1	Age impulsivamente sem pensar	,729	
21	Procura vingar-se das outras crianças	,726	
13	Quando está zangada grita ou berra	,703	
34	Destrói objetos que são dos colegas	,702	
39	Interrompe continuamente as actividades	,701	
40	Diz mentiras	,635	
31	Revela um comportamento imprevisível	,632	
25	É irrequieta e nervosa	,622	
35	É caprichosa ou temperamental	,602	
38	Gosta de estar em vantagem em relação às outras crianças	,589	,138
8	Quer toda a atenção para si	,550	
15	Tem dificuldade em concentrar-se ... em determinada atividade	,542	
26	Chama nomes (palavrões) às pessoas	,528	
10	Não partilha	,488	
18	Manifesta medo		,773
30	Mostra-se infeliz ou depressiva		,768
28	Afasta-se da companhia das outras crianças		,744
12	Evita brincar com as outras crianças.		,724
17	Tem dificuldade em fazer amigos		,696
2	Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente		,632
9	É ansiosa ou tensa		,626
23	Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições		,621
37	Choraminga ou queixa-se	,340	,610
27	É difícil de consolar quando está aborrecido		,592
36	É muito sensível às críticas ou repreensões		,559
33	Apresenta um comportamento desajustado em relação à idade		,552
24	Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância		,515
32	Tem ciúmes das outras crianças	,496	
4	Não responde às situações de afecto		,487
5	Agarra-se aos pais ou ao educador.	,159	,379
19	Procura estar do seu próprio jeito	,271	,291

Após análise da tabela da matriz de componentes rodada, verificamos que os valores das correlações variavam entre excelentes e razoáveis. Na análise dos fatores e respectivos itens identificamos que a maioria apresentou sobreposição com o fator da PKBS-2. Os itens que não apresentaram sobreposição com os estudos originais e que o grau de compreensão das perguntas levanta algumas dúvidas optamos por os excluir, como a seguir se indica:

- [5] «Agarra-se aos pais ou ao educador»
- [19] «Procura estar do seu próprio jeito»
- [37] «Choraminga ou queixa-se»
- [38] «Gosta de estar em vantagem em relação às outras crianças»

Na EPC, os fatores estão distribuídos por problemas de comportamento externos (PC'E) e problemas de comportamento internos (PC'I). Efetuamos então uma rotação *varimax* da escala e uma vez que a EPC incluiu muitos itens, que representam a variedade de problemas de comportamento das crianças para esta faixa etária, e para que pudéssemos comparar valores com o estudo original, optamos por fazer a análise de componentes principais, rotação tipo *varimax* dos Problemas de Comportamento Externos - EPC'E, com os itens 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 42 (25 itens) e dos Problemas de Comportamento Internos - EPC'I, com os itens 2, 4, 9, 12, 17, 18, 23, 24, 27, 28, 30, 33 e 36 (13 itens), do mesmo modo que o estudo originário. Para os valores próprios superiores a 1 extraímos 3 fatores que explicam 64,66% da variância total na EPC'E (Tabela 16) e dois fatores que explicam 55,30% da variância total na EPC'I (Tabela 18).

Tabela 16: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento Externos – EPC'E (25 itens)

Descrição do item	Fator B1	Fator B2	Fator B3
	Autocentrad o/explosivo	Problemas de atenção/Ativid ade excessiva	Antissocial/Agr essivo
32 Tem ciúmes das outras crianças	.764		
8 Quer toda a atenção para si	.733		
10 Não partilha	.675		
35 É caprichosa ou temperamental	.662		
31 Revela um comportamento imprevisível	.445		
7 Tem um temperamento explosivo ou birrento	.425	(.547)	(.431)
20 É extremamente ativa – incapaz de estar quieta		.761	
6 Faz muito barulho que incomoda os colegas		.731	
1 Age impulsivamente sem pensar		.729	
16 Desobedece às regras		.725	
39 Interrompe continuamente as actividades		.700	
15 Tem dificuldade em concentrar-se ... em determinada		.671	
25 É irrequieta e nervosa		.528	
14 Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira	(.245)	.482	(.612)
41 Reage facilmente a provocações	(.332)	.466	(.519)
29 Agride ou intimida os colegas			.777
21 Procura vingar-se das outras crianças			.762
11 É agressiva fisicamente			.756
26 Chama nomes (palavrões) às pessoas			.651
34 Destroi objetos que são dos colegas			.645
13 Quando está zangada grita ou berra	(.286)	(.410)	.586
40 Diz mentiras			.557
22 Desafia os pais, educadores ou outros adultos	(.319)	(.458)	.556
42 Incomoda e irrita as outras crianças			.577
3 Arrelia as crianças ou faz palhaçadas	(.187)	(.643)	.439

Da análise da tabela da matriz de componentes rodada, verificamos que os valores das correlações variavam entre excelentes e razoáveis, para os fatores e respetivos itens. Identificamos ainda que a maioria apresentou sobreposição com os fatores da PKBS-2 ou com os valores de saturação (*fator loadings*) em mais que um fator. No caso dos itens com dupla saturação, assinala-se a itálico e negrito aquele que traduz a opção feita quanto à inclusão num dos componentes e os valores entre parêntesis, a não inclusão no fator. Na EPC'E todas as saturações se situam entre .425 e .777, com alguns valores muito idênticos aos do PKBS-2 de Merrell (1996, 2002), ainda que tendencialmente mais baixos, mas dentro dos valores de saturação proposto por Floyd e Widaman (1995).

As características psicométricas do instrumento foram estudadas ao nível da consistência interna e a escala EPC'E ficou constituída pelos Fatores (Tabela 17) B1,

«Autocentrado/Explosivo», com 6 itens, (7, 8, 10, 31, 32 e 35) que explicam 55% da variância e o valor coeficiente *alfa de Cronbach* foi de .87; Fator B2, «Problemas de Atenção/Atividade Excessiva», com 9 itens (1, 6, 14, 15, 16, 20, 25, 39 e 41) que explicam 5% da variância e .92, o valor de *alfa de Cronbach*; o Fator B3, «Antissocial/Agressivo», com 10 itens (3, 11, 13, 21, 22, 26, 29, 34, 40 e 42) que explicam 5% da variância possui .93, no valor de *alfa de Cronbach*.

Tabela 17: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento Externos – EPC'E (25 itens)

Descrição do item		Fator B1	Fator B2	Fator B3
		Autocentrad o/explosivo	Problemas de atenção/Ativid ade excessiva	Antissocial/Agr essivo
32	Tem ciúmes das outras crianças	.764		
8	Quer toda a atenção para si	.733		
10	Não partilha	.675		
35	É caprichosa ou temperamental	.662		
31	Revela um comportamento imprevisível	.445		
7	Tem um temperamento explosivo ou birrento	.425		
20	É extremamente ativa – incapaz de estar quieta		.761	
6	Faz muito barulho que incomoda os colegas		.731	
1	Age impulsivamente sem pensar		.729	
16	Desobedece às regras		.725	
39	Interrompe continuamente as actividades		.700	
15	Tem dificuldade em concentrar-se ... em determinada		.671	
25	É irrequieta e nervosa		.528	
14	Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira		.482	
41	Reage facilmente a provocações		.466	
29	Agride ou intimida os colegas			.777
21	Procura vingar-se das outras crianças			.762
11	É agressiva fisicamente			.756
26	Chama nomes (palavrões) às pessoas			.651
34	Destrói objetos que são dos colegas			.645
13	Quando está zangada grita ou berra			.586
40	Diz mentiras			.557
22	Desafia os pais, educadores ou outros adultos			.556
42	Incomoda e irrita as outras crianças			.577
3	Arrelia as crianças ou faz palhaçadas			.439
Valores da escala	% variância explicada	55	5	5
	α dos Fatores	.87	.92	.93
Estudo de Gomes, Pereira & Merrell (2009b)	% variância explicada	62	5	4
	α dos Fatores	.94	.93	.95
Estudo de Merrell	% variância explicada	53	6	5
	α dos Fatores	.94	.92	.91

As características psicométricas da escala EPC'I foram estudadas ao nível da consistência interna e após análise da tabela da matriz de componentes rodada, verificamos que os valores das correlações variavam entre excelentes e razoáveis (Tabela 18) e da análise dos fatores e respetivos itens identificamos que a maioria apresentou sobreposição com o fator da PKBS-2. Todas as saturações se situaram entre .517 e .814, com algumas com valores muito idênticos aos das PKBS-2 de Merrell (1996, 2002), ainda que tendencialmente mais altos.

Tabela 18: Matriz rodada dos componentes principais da Escala de Problemas de Comportamento internos – EPC'I (13 itens)

Descrição do item		Fator B4	Fator B5
		Evitamento social	Ansiedade/Problemas Somáticos
12	Evita brincar com as outras crianças.	.814	
17	Tem dificuldade em fazer amigos	.794	
28	Afasta-se da companhia das outras crianças	.783	
33	Apresenta um comportamento desajustado em relação à idade	.632	
30	Mostra-se infeliz ou depressiva	.623	
4	Não responde às situações de afeto	.592	
23	Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições		.814
2	Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente		.772
36	É muito sensível às críticas ou repreensões		.671
18	Manifesta medo		.588
24	Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância		.560
9	É ansiosa ou tensa		.557
27	É difícil de consolar quando está aborrecido		.517
Valores da escala	% variância explicada	45,08	10,22
	α dos Fatores	.85	.83
Estudo de Gomes & Pereira (2009b)	% variância explicada	42,35	8,14
	α dos Fatores	.85	.80
Estudo de Merrell (2002)	% variância explicada	42	9
	α dos Fatores	.85	.84

Os problemas de comportamento internos EPC'I (Tabela 18) são constituídos pelo Fator B4, «Evitamento Social», com 6 itens (4, 12, 17, 28, 30 e 33) que explicam 45,08% da variância, com o valor de .85 de *Alfa de Cronbach*; o Fator B5, «Ansiedade/Problemas Somáticos», com 7 itens (2, 9, 18, 23, 24, 27 e 36) que explicam 10,22% da variância, com o valor de .83 de *Alfa de Cronbach*. Em ambas as escalas, os valores obtidos são bastante adequados, indicadores de uma alta consistência interna dos fatores e muito próximos dos valores do estudo original do autor do instrumento. Ao nível da consistência

interna, a versão final do instrumento *PKBSpt* (Gomes & Pereira, 2009) apresenta valores globais de *Alfa de Cronbach* na EAS de .94 e na EPC de .96, valores estes próximos dos estudos de Carney e Merrell (2002), da validação do PKBS para a língua espanhola (EAS=.93; EPC=.96) e do estudo de Gomes e colaboradores (2009b), para a língua portuguesa, que foi de .95 (EAS) e .98 (EPC).

Da consulta da Tabela 19, verificamos a excelente factoriabilidade dos dados relativos a estes itens, tanto considerando apenas a divisão nas duas subescalas de Problemas de Comportamento (Externos e Internos) e na *Escala de Aptidões Sociais*. Neste sentido, o valor do Teste de Adequação da Amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) situa-se sempre acima de .90, representando uma muito boa (Pereira, 2004c) adequação da amostra. Para estes resultados também contribuem os valores do Teste de Esfericidade de *Bartlett*, que atinge a significância estatística ($p < .001$), o que nos permitiu inferir que a matriz de intercorrelações dos itens das escalas de *Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento* e respetivas subescalas, que compõem a *PKBSpt*, é correlacionável.

Tabela 19: Resultados KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett* (N = 581)

Escala PKBSpt	KMO	Esfericidade		
		χ^2	gl	p
Aptidões Sociais (nº itens = 29)	.94	88758.670	406	.000***
Problemas de Comportamento (nº itens = 38)	.96	14859.149	703	.000***
Problemas de Comportamento Externos (nº itens = 25)	.97	10452,911	300	.000***
Problemas de Comportamento Internos (nº itens = 13)	.92	3150,310	78	.000***

*** $p < .001$.

Fez ainda parte deste estudo a determinação das correlações de *Pearson* entre os fatores e de cada um, com o total (EAS e o EPC'E e EPC'I) do instrumento. As correlações entre as diferentes subescalas (Tabela 20) e o total do instrumento EAS foram todas estatisticamente significativas ($p \leq .01$), variando entre .554 e .881; o mesmo aconteceu com a EPC'E variando o total entre .786 e .955 e a EPC'I entre .670 e .922, ou seja, tendem a medir o mesmo construto, permitindo interpretações unidimensionais.

Tabela 20: Intercorrelações entre Subescalas e Resultados Totais PKBSpt

	A1	A2	A3	AT	B1	B2	B3	B4	B5	PT
A1										
A2										
A3										
AT										
B1										
B2										
B3										
B4										
B5										
PT										

N=581

**Nível de significância de $p \leq .01$

A correlação entre o total da *Escala de Aptidões Sociais e de Problemas de Comportamento* é de -.57, muito próxima do valor obtido para as PKBS-2 (-.56). Todos os coeficientes de correlação apresentados foram analisados numa direção bicaudal (*two-tailed*). Para efeitos de interpretação dos resultados das correlações, consideraram-se as indicações apontadas por Sattler e Hoge “.20 a .29 (fraca), .30 a .49 (moderadamente fraca), .50 a .69 (moderada), .70 a .79 (moderadamente elevada) e .80 a .99 (elevada)” (2006, p. 39). Por outro lado, como conclui Merrell, a menor magnitude das correlações entre escalas abona favoravelmente “à evidência de que os construtos de aptidões sociais e problemas de comportamento não são meros polos opostos um do outro, e que é importante proceder à avaliação separadamente de ambos os constructos em detrimento de inferir o nível de um através da avaliação do outro” (2002, p. 60). As correlações entre os fatores das duas escalas foram todas negativas e com uma intensidade fraca a moderada, entre -.17 a -.67. Novamente se assistiu a uma elevada proximidade dos valores obtidos para as PKBS-2, situados entre -.18 e -.68 e dos estudos de Major (2011, p. 338), entre -.10 e -.67. Estas correlações negativas são justificáveis pelo facto de a presença de problemas de comportamento interferir com o desenvolvimento adequado de aptidões sociais (Merrell & Gimpel, 1998).

8.2.3 Análise fatorial confirmatória (AFC) da EAS e EPC

Aplicamos ainda a análise fatorial confirmatória (AFC) que faz parte de um conjunto de métodos conhecidos por “*Structural Equation Modeling (SEM)*”, para averiguar se o

modelo, nas diferentes dimensões é suficiente para avaliar os constructos “Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento” (Anexo XII). O modelo de oito fatores, distribuídos por duas escalas, do PKBSpt-68 foi testado para verificar a sua adequabilidade. Para o efeito, aplicamos o modelo proposto por Bagby, Taylor & Parker (1992), que considera que cada item deve aferir apenas um fator, diferenciando-se, portanto, do modelo fatorial exploratório (onde cada item apresenta saturações fatoriais nos diversos fatores com valores próprios superiores a 1). Assim, partindo da hipotética associação entre as dimensões do construto *Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento*, para a amostra de crianças, um modelo fatorial oblíquo foi testado (Tabela 21 e 22), com recurso ao programa LISREL, versão 8.0.

Vários critérios foram utilizados já que cada índice apresenta diferentes especificidades na avaliação e adequação do modelo fatorial confirmatório (Taylor, et al. 2003). São eles: o Teste qui-quadrado que deve ser não-significativo; a razão entre qui-quadrado e graus de liberdade deve ser menor que 5 (em valores nominais) ou, preferencialmente, menor que 2; o GFI deve apresentar um índice superior ou igual a 0,85; o AGFI deve apresentar um índice superior ou igual a 0,80 (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Por último, assume-se como ideal que o RMSEA se situe entre 0,05 e 0,08, aceitando-se valores até 0,10 (Garson, 2003; Kelloway, 1998).

Tabela 21: Índices de validade fatorial confirmatória para a escala EAS

Modelo Testado	χ^2 (gl)	χ^2 /gl	CFI	NFI	RMSEA	RMSR	GFI	AGFI
Aptidões sociais 3 factores 30 itens	2062.31** (374)	5.51	0.95	0.94	0.089	0.044	0.80	0.77

** $p = 0.000$

O diagrama da análise fatorial confirmatória é representado na Figura 8 para a escala aptidões sociais. Os resultados de ajustamento global do modelo (Tabela 21) mostram um ratio de χ^2 /gl de 5,51 e valores de GFI=0,80, CFI=0,95, AGFI= 0,77 e NFI=0,94 e o índice RMSEA que obteve um valor de 0,089, revelando que as três dimensões da EAS estão correlacionadas entre si.

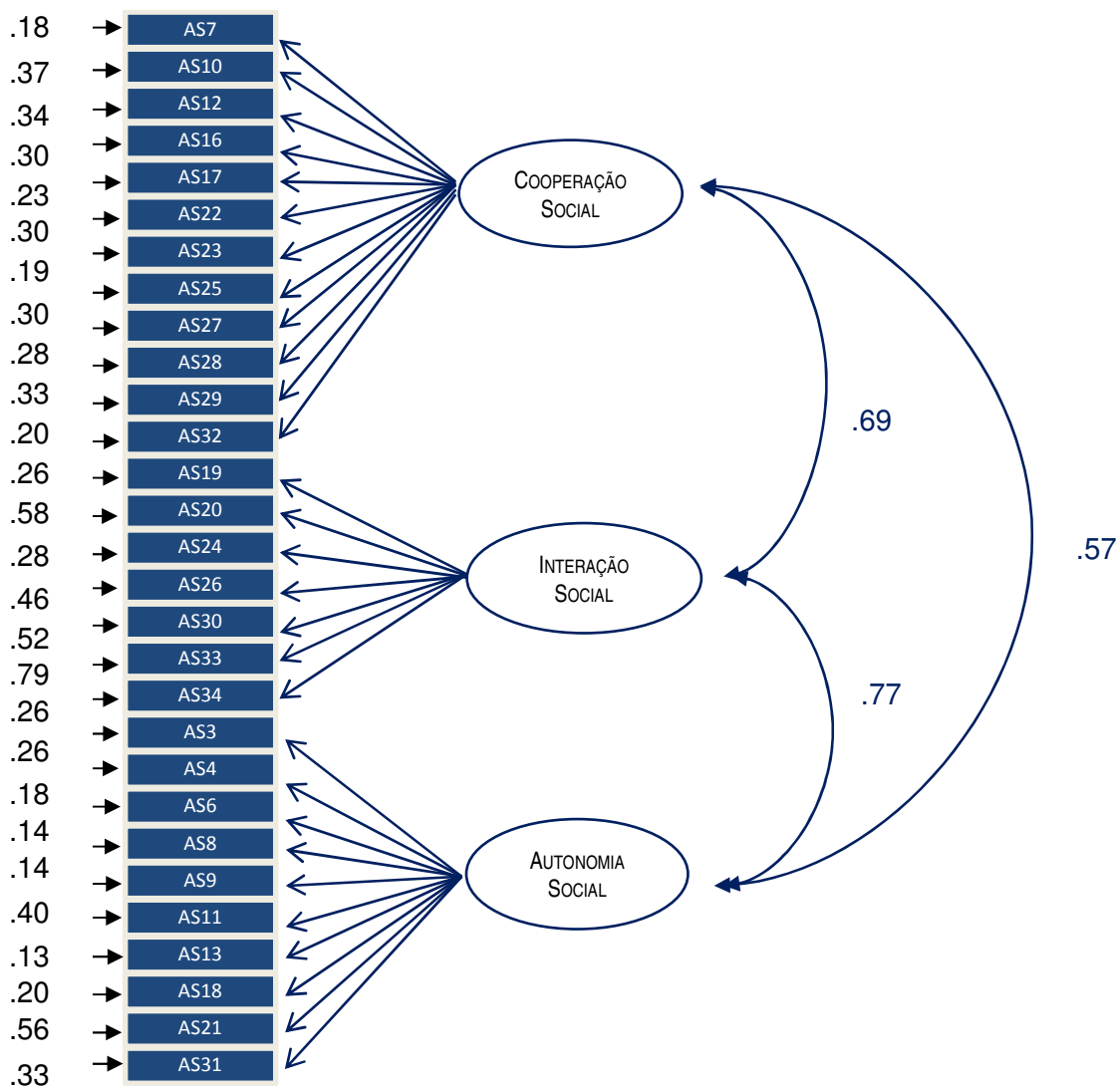


Figura 8: Modelo teórico de avaliação das aptidões sociais (29 itens)

Observou-se que a escala em questão apresentou três dimensões das aptidões sociais: Cooperação social, Interação social e Autonomia social. Estes revelaram critérios psicométricos capazes de garantir a consistência e estrutura interna da escala. Esta análise estrutural, conhecidos os fatores e os itens que os constituem, permite enquadrar com os resultados encontrados por Merrell (1996, 2002) e Muñoz e colaboradores (2011) na população espanhola, com a mesma escala.

Para a escala EPC, o diagrama da análise fatorial confirmatória está representado na figura 10 e os resultados de ajustamento global do modelo (Tabela 22) mostram um ratio de χ^2/gf de 6,86 e valores de GFI=0,80, CFI=0,96, AGFI= 0,67 e NFI=0,95 e o índice RMSEA que obteve um valor de 0,10, um pouco acima dos valores de referência, mas aceitáveis, revelando que as duas dimensões da EPC estão correlacionadas entre si.

Tabela 22: Índices de validade fatorial confirmatória para a escala EPC

Modelo Testado	χ^2 (gl)	χ^2 /gl	CFI	NFI	RMSEA	RMSR	GFI	AGFI
Problemas de Comportamento 2 fatores 38 itens	4555.06** (664)	6.86	0.96	0.95	0.10	0.077	0.80	0.67

** $p = 0.000$

Observou-se que a escala em questão apresentou duas dimensões dos problemas de comportamento: Externos e Internos. Estes revelaram critérios psicométricos capaz de garantir a consistência e estrutura interna da escala (Figura 9).

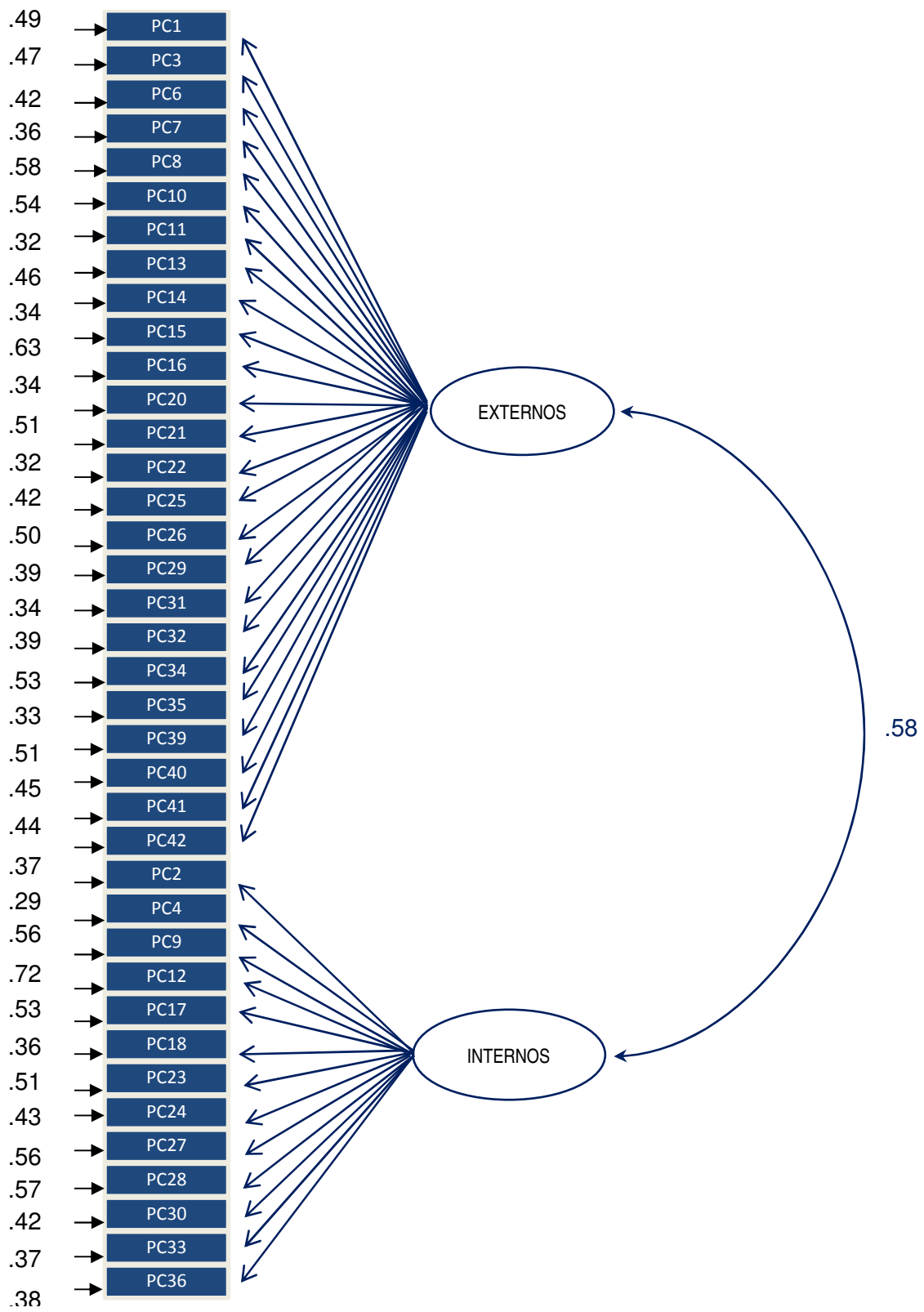


Figura 9: Modelo teórico de avaliação dos problemas de comportamento (38 itens)

Para a escala EPC'E e EPC'I, o diagrama da análise fatorial confirmatória está representado na Figura 10 e 11 respetivamente e os resultados de ajustamento global do modelo na Tabela 23. A escala PC'E apresenta um ratio de χ^2/gl de 5,90 e valores de GFI=0,82, CFI=0,98, AGFI= 0,78 e NFI=0,97 e o índice RMSEA obteve um valor de 0,009, revelando que as três dimensões da EPC'E estão correlacionadas entre si. Já a EPC'I apresenta um ratio de χ^2/gl de 6,13 e valores de GFI=0,90, CFI=0,96, AGFI= 0,86 e NFI=0,95 e o índice RMSEA obteve um valor de 0,095, revelando que as duas dimensões desta escala estão correlacionadas entre si.

Tabela 23: Índices de validade fatorial confirmatória para a escala PC'E e PC'I

Modelo Testado	χ^2 (gl)	χ^2 /gl	CFI	NFI	RMSEA	RMSR	GFI	AGFI
Externos 3 factores 25 itens (272)	1607.26**	5.9	0.98	0.97	0.09	0.044	0.82	0.78
Internos 2 factores 13 itens (64)	392.4**	6.13	0.96	0.95	0.095	0.052	0.90	0.86

** $p = 0.000$

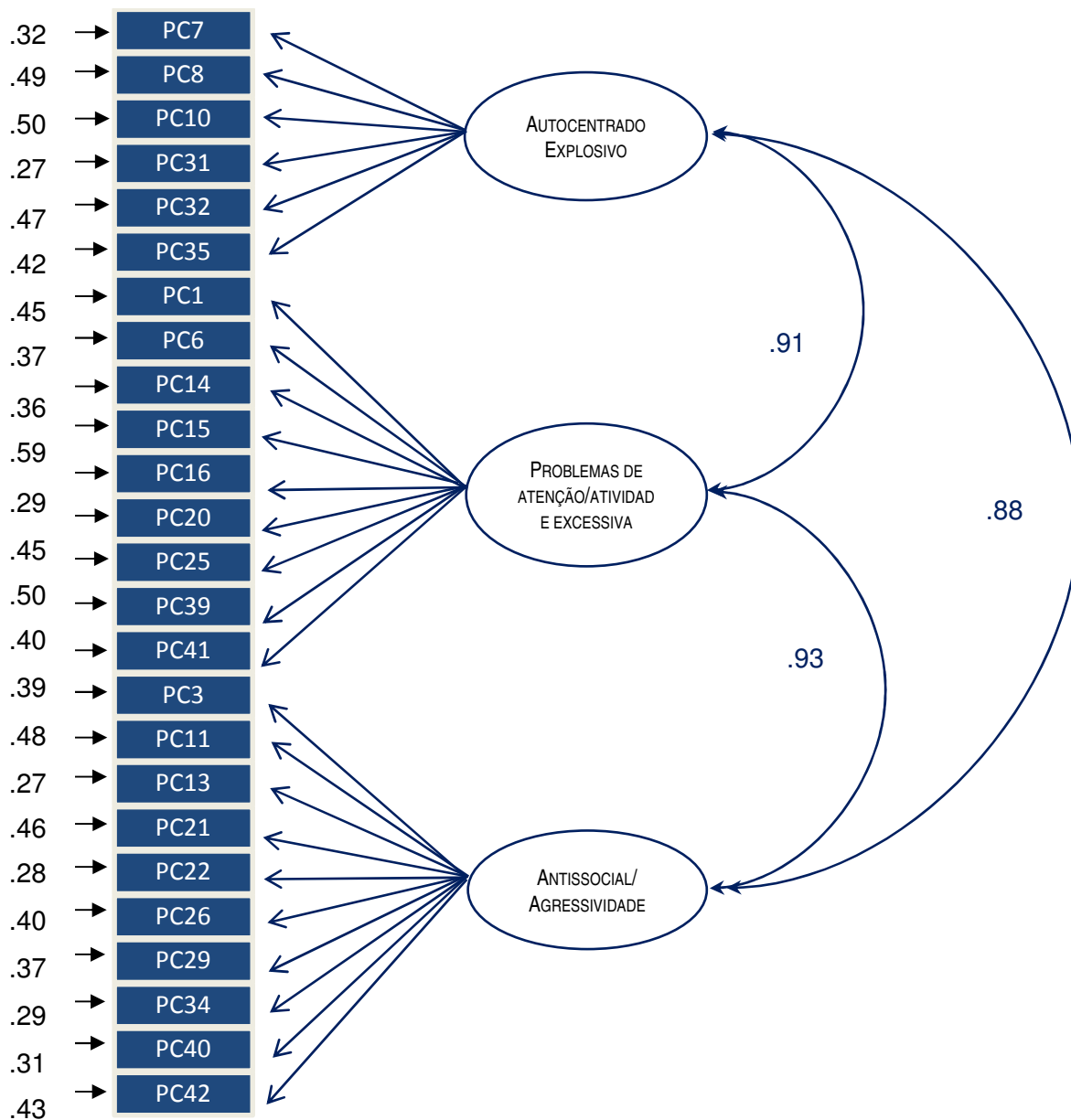


Figura 10: Modelo teórico de avaliação dos problemas de comportamento externos (25 itens)

Observou-se que a escala em questão apresentou dimensões dos problemas de comportamento: Autocentrado/explosivo, Problemas de atenção/atividade excessiva e Antissocial/agressividade. Estes revelaram critérios psicométricos capazes de garantir a consistência e estrutura interna da escala. A partir desta análise estrutural, reconhecidos os fatores e os itens que os constituem, verificámos que se enquadram nos resultados encontrados por Merrell (1996, 2002) e Muñoz e colaboradores (2011) na população espanhola, com a mesma escala.

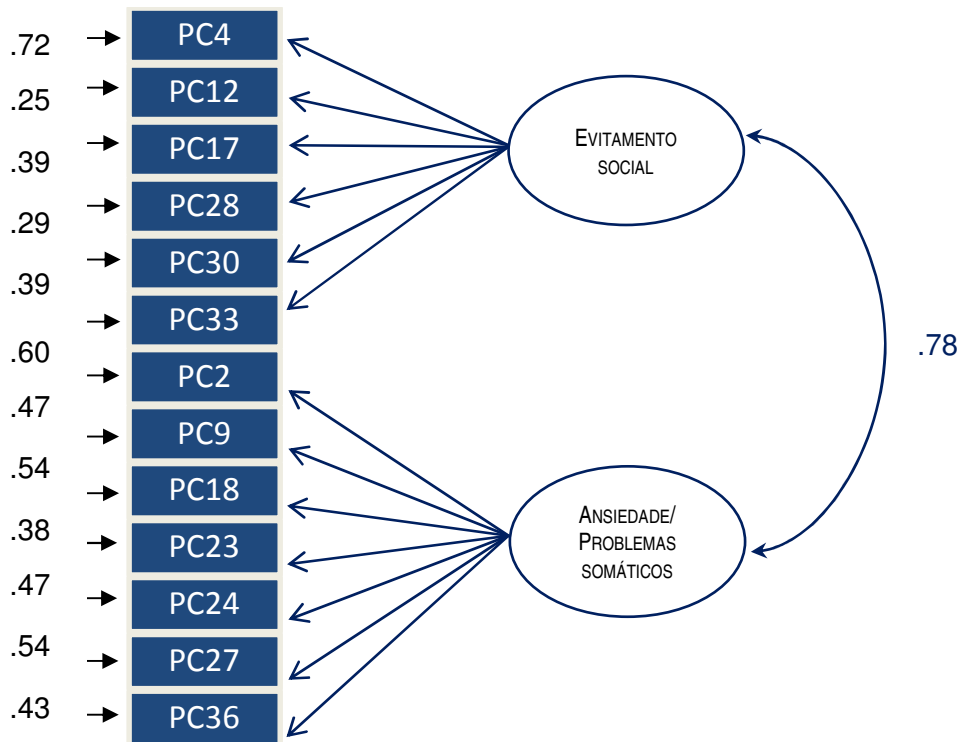


Figura 11: Modelo teórico de avaliação dos problemas de comportamento internos (13 itens)

Por último, a *Escala Problemas de Comportamento Internos* apresentou duas dimensões: Evitamento social e Ansiedade/problemas somáticos. Estes revelaram critérios psicométricos capazes de garantir a consistência e estrutura interna da escala. A partir desta análise estrutural, reconhecidos os fatores e os itens que os constituem, enquadram-se nos resultados encontrados por Merrell (1996, 2002) e Muñoz e colaboradores (2011) na população espanhola, com a mesma escala.

De uma forma geral, os modelos têm um ajustamento pouco elevado, mas aceitável, a julgar pelos valores do CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (*Normed Fit Index*), GFI (*Goodness-of-Fit Index*) e do AGFI (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*). Os valores do qui-quadrado e do qui-quadrado/graus de liberdade não são bons, mas isto pode dever-se mais ao tamanho da amostra do que ao ajustamento do modelo. Os valores do RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) são os mais preocupantes. Sempre acima de 0.08, indicam um ajustamento medíocre (Diamantopoulos e Siguaw, 2006) dos modelos aos dados recolhidos. Quer isto dizer que esta não é a melhor forma de agrupar os dados (i.e., os itens em subescalas), sendo que poderão haver outros agrupamentos de itens mais parcimoniosos e mais «naturais» e ajustados à distribuição dos dados (i.e. às respostas que os sujeitos deram a cada pergunta). Contudo, reconhecamos que na

interpretação dos resultados não há ajustamentos perfeitos (AGFI = 1), como corroboram estudos de Moreira (2004), em virtude de existirem inúmeras variáveis com influência.

Após os diferentes estudos do instrumento, análise fatorial exploratória (AFE), Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e consistência interna chegamos à versão final da *Escala comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt*, que corresponde à versão para a língua portuguesa do PKBS-2 de Merrell (1996 e 2002), que apresenta a seguinte estrutura (Tabela 24), tanto para a *Escala Aptidões Sociais* como para a *Escala Problemas de Comportamento*.

Tabela 24: Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt

Aptidões Sociais EAS			Problemas de Comportamento EPC				
			Externos EPC'E		Internos EPC'I		
Cooperação Social	Interação Social	Autonomia Social	Autocentrado / Explosivo	Problemas de Atenção / Atividade Excessiva	Antissocial / Agressivo	Evitamento Social	Ansiedade / Problemas Somáticos
7, 10, 12, 16, 17, 22, 23, 25, 27, 28, 29 e 32	19, 20, 24, 26, 30, 33 e 34	3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 18, 21 e 31	7, 8, 10, 31, 32 e 35	1, 6, 14, 15, 16, 20, 25, 39 e 41	3, 11, 13, 21, 22, 26, 29, 34, 40 e 42	4, 12, 17, 28, 30 e 33	2, 9, 18, 23, 24, 27 e 36

Através da análise descritiva do instrumento, o valor dos itens com ponderações mais elevadas, por ordem decrescente, mostrou na EAS que a criança muitas vezes ou às vezes «*É aceite pelas outras crianças*» (M=2,68; DP=0,53), «*Brinca com várias crianças*» (M=2,57; DP=0,64), «*É convidada para brincar pelas outras crianças*» (M=2,53; DP=0,64) e «*É alegre e divertida com as outras crianças*» (M=2,51; DP=0,68). O valor dos itens da EPC com ponderações mais elevadas, por ordem decrescente, mostrou que a criança às vezes «*Age impulsivamente sem pensar*» (M=1,49; DP=0,99) e «*É muito sensível às críticas ou repreensões*» (M=1,47; DP=0,99).

O valor dos itens da EAS com ponderações menos elevadas, por ordem decrescente, mostrou que a criança às vezes «*Revela aptidões ou capacidades que são admiradas pelos colegas*» (M=1,88; DP=0,91) e «*Conforta outras crianças que estejam aborrecidas*» (M=1,94; DP=0,83). O valor dos itens da EPC com ponderações menos elevadas, por ordem decrescente, mostrou que a criança nunca ou raramente «*Chama nomes (palavrões) às pessoas*» (M=0,46; DP=0,78) e «*Destrói objetos que são dos colegas*» (M=0,66; DP=0,85).

8.2.4 Correlações entre os fatores EAS e EPC e as variáveis género e idade da criança

Se atendermos ao coeficiente de correlação paramétrico, correlação linear de *Pearson*, entre as subescala EAS (Tabela 25) e as variáveis género e idade, verificamos que existem associações positivas fracas, mas significativas ($p \leq .01$), variando entre .137 e .217, nos fatores cooperação e interação social.

Tabela 25: Matriz de correlações entre os fatores EAS e as variáveis género e idade da criança

Fatores	Género	Idade criança	Cooperação Social	Interação Social	Autonomia Social
Género	1				
Idade da criança	—	1			
Cooperação Social	.165**	.217**	1		
Interação Social	.137**	—	.554**	1	
Autonomia Social	.088*	—	.592**	.645**	1

N=581

**Nível de significância de $p \leq .01$

*Nível de significância de $p \leq .05$

Na subescala EPC existem associações negativas fracas (Tabela 26) mas significativas ($p \leq .01$), entre o género e os fatores Problemas de atenção/Atividade excessiva e comportamentos Antissociais/Agressividade. A variável idade das crianças também apresenta associação negativa fraca e o fator Problemas de atenção/Atividade excessiva e associação positiva fraca e o fator evitamento social.

Tabela 26: Matriz de correlações entre os fatores EPC e as variáveis gênero e idade da criança

Fatores	Gênero	Idade criança	Autocentrado / explosivo	Problemas de atenção/ Atividade excessiva	Antissocial/ Agressivo	Evitamento social	Ansiedade /Problemas Somáticos
Gênero	1						
Idade criança	—						
Autocentrado/ explosivo	-.089*	—	1				
Problemas de atenção/Atividade excessiva	-.228**	-.121**	.795**	1			
Antissocial/ Agressivo	-.226**	-.90*	.786**	.862**	1		
Evitamento social	—	.135**	.541**	.411**	.433**	1	
Ansiedade /Problemas Somáticos	—	—	.687**	.525**	.500**	.670**	1

N=581

**Nível de significância de $p \leq .01$

*Nível de significância de $p \leq .05$

8.2.5 Relação entre os fatores das escalas: AS e PC e a variáveis gênero, tempo de serviço docente e tipo de instituição

Os resultados do teste paramétrico *t-student* do PKBSpt evidenciaram que, quando comparados os fatores da *Escala de Aptidões Sociais*, encontramos diferenças estatisticamente significativas ao nível do gênero. As meninas apresentaram valores médios mais elevados ao nível da *Cooperação Social* ($M = 27,96$; $DP = 5,70$; $t = -3,96$; $gl = 558$; $p = .000$) e da *Interação Social* ($M = 15,66$; $DP = 3,84$; $t = -3,29$; $gl = 563$; $p = .001$). Relativamente à EPC também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o gênero. No entanto, foram os meninos que apresentaram valores médios mais elevados, quer no fator *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva* ($M = 12,79$; $DP = 7,13$; $t = 5,56$; $gl = 564$; $p = .000$), quer no fator *Antissocial/Agressivo* ($M = 9,74$; $DP = 7,41$; $t = 5,51$; $gl = 562$; $p = .000$) da EPC'E. Estes dados parecem indicar que as variáveis idade e gênero podem estar associados a algumas das aptidões sociais e problemas de comportamento, no entanto não estão correlacionadas com os problemas de ansiedade.

Pela análise da variância ANOVA e com uma probabilidade de erro de 5%, encontramos diferenças estatisticamente significativas (EAS) entre os fatores cooperação social (M= 29,10; DP=7,62; F=11,75; $p=.000$) e a interação social (M= 15,74; DP=2,94; F=7,61; $p=.000$) e o tempo de serviço. Foram os educadores com mais tempo de serviço que mais valorizaram a cooperação e a interação social da criança. Também encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os fatores cooperação social (M= 28,86; DP=7,43; F=16,18; $p=.000$), interação social (M= 15,66; DP=3,90; F=13,73; $p=.000$) e o tipo de instituição, sendo as instituições públicas que apresentaram valores médios mais altos. No fator autonomia social não encontramos diferenças estatisticamente significativas quer no tempo de serviço, quer no tipo de instituição. Aplicamos ainda estatística de teste ANOVA à EPC e encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os problemas de comportamento externos e internos estudados, quanto ao tempo de serviço (Tabela 27) e tipo de instituição (Tabela 28). Os problemas de comportamento do tipo: *Autocentrado/explosivo*, *Problemas de atenção/Atividade excessiva*, *Antissocial/Agressivo*, *Evitamento social* e *Ansiedade/Problemas Somáticos* apresentam valores médios mais altos nos educadores com 3 a 9 anos, de tempo de serviço (Tabela 27).

Tabela 27: Análise da variância ANOVA na EPC e o tempo de serviço

Fatores	Tempo de Serviço (anos)	M	DP	F	p
Autocentrado/explosivo	1-2	6,15	4,45	14,97	.000
	3-9	8,50	3,28		
	10-15	6,82	3,90		
	16-33	4,75	5,00		
Problemas de atenção/Atividade excessiva	1-2	11,18	6,85	19,79	.000
	3-9	14,35	5,65		
	10-15	12,71	5,68		
	16-33	8,05	8,16		
Antissocial/Agressivo	1-2	7,85	7,02	22,66	.000
	3-9	12,43	6,69		
	10-15	9,17	6,42		
	16-33	5,06	7,31		
Evitamento social	1-2	4,93	3,78	6,00	.000
	3-9	6,62	3,39		
	10-15	4,88	4,51		
	16-33	4,32	4,47		
Ansiedade /Problemas Somáticos	1-2	7,38	3,65	13,81	.000
	3-9	9,60	3,75		
	10-15	7,80	4,76		
	16-33	5,86	5,25		

Procuramos também verificar se existiam diferenças nas médias entre o tipo de instituição (pública, privada e IPSS) em que os educadores desenvolvem a atividade docente e cada um dos fatores. Verificamos que foram os educadores que exerceram funções em instituições privadas que apresentaram valores médios mais altos (Tabela 28).

Tabela 28: Análise da variância ANOVA na EPC e o tipo de instituição

Fatores	Tipo de Instituição	M	DP	F	<i>p</i>
Autocentrado/explosivo	pública	4,71	4,70	42,65	.000
	privada	8,71	4,10		
	IPSS	6,01	3,53		
Problemas de atenção/Atividade excessiva	pública	8,13	7,74	39,02	.000
	privada	14,02	6,05		
	IPSS	12,11	5,79		
Antissocial/Agressivo	pública	5,50	7,50	27,05	.000
	privada	10,76	6,70		
	IPSS	8,63	6,50		
Evitamento social	pública	4,00	4,22	44,24	.000
	privada	7,41	3,91		
	IPSS	4,00	3,49		
Ansiedade /Problemas Somáticos	pública	5,67	4,82	69,16	.000
	privada	10,56	3,66		
	IPSS	6,60	3,69		

A análise descritiva da última questão aberta do PKBSpt, sobre outras informações que o educador considerasse adequado, permitiu compreender melhor o comportamento da criança, mostrando que 92,4%, não responderam a esta questão e 7,6% responderam a esta pergunta aberta. O conteúdo foi analisado no âmbito deste estudo e atendendo às suas características apresentamos as situações que foram reportadas pelos educadores: espectro de autismo; dificuldade na linguagem verbal; criança muito calma mas com grande absentismo no jardim-de-infância; temperamento difícil mas super implicada e feliz; muito tímida e pouco faladora; vive com os avós; os pais são imigrantes e vêm raramente a Portugal; criança colocada no jardim-de-infância pelo sistema de Intervenção Precoce; criança com sentimentos de inferioridade; crianças que vivem com o pai e a avó, afastada da mãe e está aos cuidados de uma ama; criança com Necessidades Educativas Especiais; pertence a uma família de risco; crianças de etnia cigana, com grande absentismo; crianças super protegida devido a gravidez tardia; crianças que passam muito tempo na instituição e apresentam ansiedade; pais divorciados há um ano; dificuldade no relacionamento com os colegas; papel de líder; reage negativamente às repreensões dos adultos, sendo agressiva, insegurança e tímida; a mãe apresenta quadro de doença oncológica; não falam a língua portuguesa; trissomia 21; nascimento

prematureo com baixo peso; dificuldades de autocontrolo e de estar quieto; diagnóstico de hiperatividade; dificuldades cognitivas e comportamentais; dificuldades a nível psicomotor; ansiedade provocada por gaguez; carência afetiva e participação excessiva durante as atividades.

8.2.6 Níveis de avaliação das escalas AS e PC e avaliação da população estudada

Procuramos ainda identificar os níveis de avaliação das aptidões sociais e dos problemas de comportamento (Anexo XIII) da população em estudo e, para o efeito, tivemos em conta o valor médio e o desvio padrão de cada fator, através do cálculo de aplicação da Curva de *Gauss* obtivemos os seguintes níveis em pontos: cooperação social (M=26,94; DP=6,29), 0-22 - Baixa, 23-31 - Moderada e 32-36 - Elevada; Interação Social (M=15,14; DP=3,73), 0-12 – Baixa, 13-17 - Moderada e 18-21 - Elevada; Autonomia Social (M=24,66; DP=4,84), 0-21 – Baixa, 22-27 - Moderada e 28-30 - Elevada (Tabela 29).

Tabela 29: Níveis de avaliação de Aptidões Sociais (EAS)

Sub Escalas	Fatores	Baixa	Moderada	Elevada
EAS	Cooperação Social (A1)	0-22	23-31	32-36
	Interação Social (A2)	0-12	13-17	18-21
	Autonomia Social (A3)	0-21	22-27	28-30

O mesmo cálculo foi efetuado na EPC e encontramos os seguintes níveis expressos em pontos: Autocentrado/explosivo (M=6,30; DP=4,44), 0-3 – Baixa, 4-9 – Moderada e 10-18 - Elevada; Problemas de atenção/Atividade excessiva (M=11,19; DP=7,07), 0-6 – Baixa, 7-15 – Moderada e 16-27 – Elevada; Antissocial/Agressivo (M=8,09; DP=7,25), 0-3 – Baixa, 4-12 – Moderada, 13-30 – Elevada, para os problemas de comportamento externos; Evitamento social (M=4,97; DP=4,17), 0-2 – Baixa, 3-7 – Moderada e 8-18 - Elevada; Ansiedade /Problemas Somáticos (M=7,37; DP=4,60), 0-4 - Baixa, 5-10 – Moderada e 11-20 – Elevada, para os problemas de comportamento internos. De modo a maximizar as potencialidades do instrumento calculamos ainda os níveis de avaliação para os Problemas de Comportamento Externos (M=25,35; DP=17,66), 0-13 – Baixa, 14-37 – Moderada e 38-74 – Elevada e para os Problemas de Comportamento Internos (M=12,28; DP=8,01), 0-7 – Baixa, 8-17 – Moderada e 18-35 – Elevada (Tabela 30).

Tabela 30: Níveis de avaliação de problemas de comportamento (EPC)

Sub Escalas	Fatores	Baixa	Moderada	Elevada
EPC'E	Autocentrado/ explosivo (B1)	0-3	4-9	10-18
	Problemas de atenção/Atividade excessiva (B2)	0-6	7-15	16-27
	Antissocial/ Agressivo (B3)	0-3	4-12	13-30
EPC'I	Evitamento social (B4)	0-2	3-7	8-18
	Ansiedade /Problemas Somáticos (B5)	0-4	5-10	11-20
EPC	Problemas de Comportamento Externos	0-13	14-37	38-74
	Problemas de Comportamento Internos	0-7	8-17	18-35

Após recodificação dos fatores da escala de acordo com os valores indicados na Tabela 29 e 30, obtiveram-se os seguintes níveis no PKBSpt, para a amostra em estudo (Tabela 31), que depois de analisados foram apresentados em gráfico (12 e 13) para melhor interpretação dos resultados. A percentagem dos não respondentes situou-se abaixo dos 2,40%.

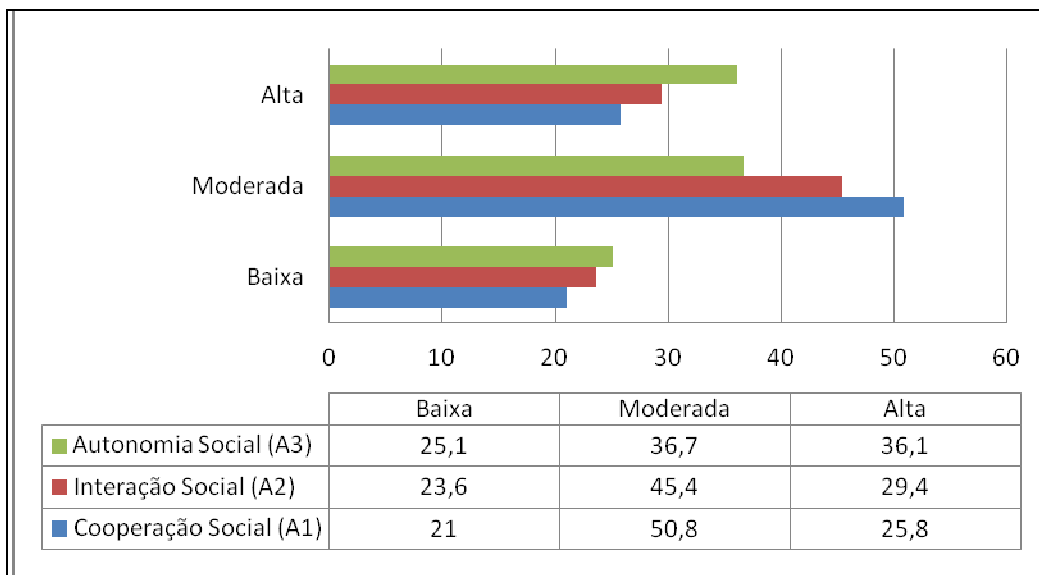
Tabela 31: Avaliação do PKBSpt na amostra em estudo (%)

Sub Escalas	Fatores	Baixa	Moderada	Alta	Não responderam
EAS	Cooperação Social (A1)	21,00	50,80	25,80	2,40
	Interação Social (A2)	23,60	45,40	29,40	1,50
	Autonomia Social (A3)	25,10	36,70	36,10	2,10
EPC'E	Autocentrado/ explosivo (B1)	30,50	42,20	25,30	2,10
	Problemas de atenção/Atividade excessiva (B2)	28,20	42,00	28,40	1,40
	Antissocial/ Agressivo (B3)	36,30	37,30	24,60	1,70
EPC'I	Evitamento social (B4)	34,40	36,80	26,30	2,40
	Ansiedade /Problemas Somáticos (B5)	28,90	44,60	25,00	1,50

Ao nível das aptidões sociais (Gráfico 12) os resultados mostram que 50,8% das crianças apresentam comportamentos moderados na cooperação social e 21,00%

apresentam valores baixos de cooperação social. Relativamente à interação social 45,4% das crianças apresentaram esta característica moderadamente e 23,6%, tiveram baixa interação social. A autonomia social baixa é uma das características dos comportamentos, que ainda se verifica em 25,1% das crianças, embora 78% das crianças a demonstrem de modo moderado e alto. Em síntese, os resultados indicaram que o padrão das aptidões sociais (Cooperação, Interação e Autonomia social) das crianças se situaram ao nível moderado e com tendência para o alto. No entanto, as baixas competências sociais em análise resultaram em valores ainda preocupantes e que devem ser tidos em conta.

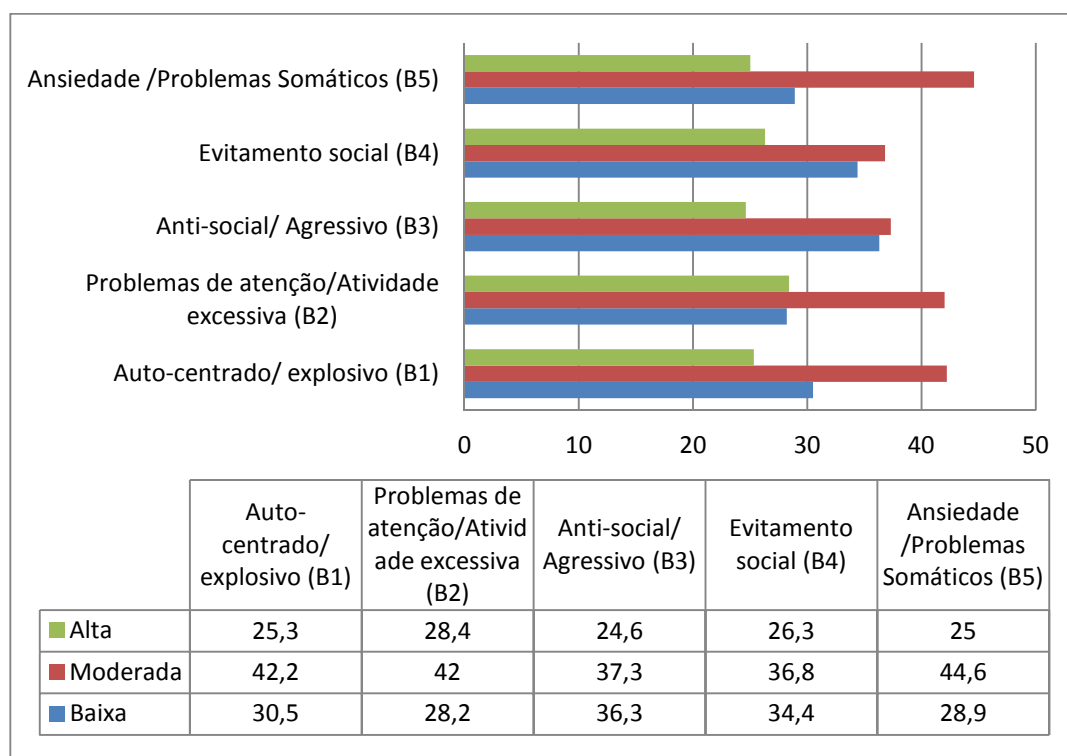
Gráfico 12: Avaliação das aptidões sociais na amostra em estudo (%)



Na avaliação dos problemas de comportamento externos e internos, que foram estudados (Gráfico 13), os resultados indicaram que os problemas de comportamento que apresentaram níveis altos do tipo Autocentrado/Explosivo foi de 25,3 %, do tipo Problemas de atenção/Atividade excessiva foi de 28,4%, do tipo Antissocial/Agressivo foi de 24,6% (problemas externos), do tipo Evitamento social foi de 26,3% e do tipo Ansiedade/Problemas somáticos foi de 25% (problemas internos). Já os problemas de comportamento que apresentam níveis baixos (sem problemas comportamentais) do tipo Autocentrado/Explosivo foi de 30,5 %, do tipo Problemas de atenção/Atividade excessiva foi de 28,2%, do tipo Antissocial/Agressivo foi de 36,3% (problemas externos), do tipo

Evitamento social foi de 34,4% e do tipo Ansiedade/Problemas somáticos foi de 28,9% (problemas internos).

Gráfico 13: Avaliação dos problemas de comportamento na amostra em estudo (%)



Em síntese, os resultados indicam que o padrão dos problemas de comportamento (Autocentrado/Explosivo, Problemas de atenção/Atividade excessiva, Antissocial/Agressivo, Evitamento social e Ansiedade/Problemas Somáticos) das crianças, situam-se ao nível moderado e com tendência para o baixo. No entanto, os níveis altos de problemas sociais em análise foram valores ainda preocupantes e ligeiramente superiores às competências sociais e que devem ser tidos em conta, em contextos educativos para a infância.

8.3 Discussão e Conclusão

Com o presente estudo procuramos validar para a língua portuguesa o instrumento PKBS-2, 2ª Edição (Merrell, 2002), através da validação da *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar* - PKBSpt de Gomes e Pereira (2009), com o objetivo de identificar as aptidões sociais que as crianças manifestam em contexto educativo e de

analisar e compreender os problemas comportamentais que as crianças revelam no jardim-de-infância.

A *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt*, que foi validada por este estudo, foi aplicada por Educadores de Infância com 35 anos de idade que exercem a profissão docente em média há 10 anos, a crianças da Educação Pré-Escolar de ambos os sexos, com idades que variam entre 36 e 91 meses (3 a 7 anos), com maior incidência entre os 51 e 60 meses (3 a 4 anos) e que frequentam o jardim-de-infância em média há 18 meses, através de observações diretas no espaço educativo/sala.

O estudo psicométrico do instrumento *Escala Comportamental para Crianças em Idade Pré-Escolar – PKBSpt*, que engloba duas subescalas, *Aptidões Sociais* e *Problema de Comportamento*, através da análise fatorial exploratória (AFE), análise fatorial confirmatória (AFC) e consistência interna, permitiu-nos validar o referido instrumento que apresenta a seguinte estrutura:

a) *Escala de Aptidões Sociais* é composta pelas dimensões Cooperação Social, Interação Social e Autonomia Social (Anexo XIV).

- A Cooperação Social corresponde às seguintes aptidões: *Segue as regras; Segue as instruções dos adultos; Aceita as decisões dos adultos; Respeita os direitos das outras crianças; Responde apropriadamente quando é corrigida; Quando as histórias estão a ser contadas senta-se e escuta; Pede desculpa ...comportamento accidental que perturbe outras crianças; Quando questionada sobre a desarrumação colabora na arrumação; Utiliza o tempo livre de modo aceitável; Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos; Mostra autocontrolo e No momento adequado é capaz de ceder aos seus colegas.*
- Interação Social corresponde às seguintes aptidões: *Defende os seus direitos; Agarra em brinquedos e outros objetos; Revela aptidões que são admiradas pelos colegas; Quando se magoa procura conforto junto do adulto; Conforta outras crianças que estejam aborrecidas; É sensível aos problemas dos adultos e É afectuosa para com as outras crianças.*
- Autonomia Social corresponde às seguintes aptidões: *Brinca com várias crianças; Faz amigos facilmente; É alegre e divertida com as outras crianças; Convida outras crianças a brincarem com ela; É convidada para brincar pelas outras crianças; É aceite pelas outras crianças; Adapta-se facilmente a diferentes ambientes; Executa novas tarefas antes de pedir*

ajuda; Nas situações sociais demonstra amizade; É capaz de se separar dos pais sem stresse.

a) Escala de Problemas de comportamento é composta pelas dimensões: Autocentrado/Explosivo, Problemas de Atenção/Atividade Excessiva, Antissocial/Agressivo, Evitamento Social e Ansiedade/Problemas Somáticos (Anexo XV e XVI).

- Autocentrado/Explosivo que corresponde aos seguintes comportamentos: *Tem ciúmes das outras crianças; Quer toda a atenção para si; Não partilha; É caprichosa ou temperamental; Revela um comportamento imprevisível e Tem um temperamento explosivo ou birrento.*
- Problemas de Atenção/Atividade Excessiva que corresponde aos seguintes comportamentos: *É extremamente ativa – incapaz de estar quieta; Faz muito barulho que incomoda os colegas; Age impulsivamente sem pensar; Desobedece às regras; Interrompe continuamente as atividades; Tem dificuldade em concentrar-se ... em determinada atividade; É irrequieta e nervosa; Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira e Reage facilmente a provocações.*
- Antissocial/Agressivo que corresponde aos seguintes comportamentos: *Agride ou intimida os colegas; Procura vingar-se das outras crianças; É agressiva fisicamente; Chama nomes (palavrões) às pessoas; Destrói objetos que são dos colegas; Quando está zangada grita ou berra; Diz mentiras; Desafia os pais, educadores ou outros adultos; Incomoda e irrita as outras crianças e Arrelia as crianças ou faz palhaçadas.*
- Evitamento Social que corresponde aos seguintes comportamentos: *Evita brincar com as outras crianças; Tem dificuldade em fazer amigos; Afasta-se da companhia das outras crianças; Apresenta um comportamento desajustado em relação à idade; Mostra-se infeliz ou depressiva e Não responde às situações de afeto.*
- Ansiedade/Problemas Somáticos que corresponde aos seguintes comportamentos: *Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições; Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente; É muito sensível às críticas ou repreensões; Manifesta medo; Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância; É ansiosa ou tensa e É difícil de consolar quando está aborrecido.*

Através dos estudos de correlações e testes paramétricos entre as variáveis gênero e os fatores da *Escala de Aptidões Sociais*, verificamos que as meninas apresentaram comportamentos mais baseados na cooperação e interação social do que os meninos. Estes resultados corroboram alguns estudos de como os de Ceconello e Koller (2000) e Gomes, e colaboradores (2011). Já na *Escala Problemas de Comportamento* são os meninos que apresentam valores médios mais elevados, quer no fator *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva* e no Fator *Antissocial/Agressivo*. Estes dados parecem indicar que as variáveis idade e gênero podem estar associados a algumas das aptidões sociais e problemas de comportamento, no entanto não estão correlacionadas com os problemas de ansiedade. Estes dados podem ser explicados pelo fato de as raparigas revelarem ser mais competentes na utilização de estratégias na resolução de conflitos, recorrendo significativamente menos vezes quer à retaliação, quer à agressão física (Walker, Irving, & Berthelsen, 2002). Os resultados também indicam que a idade das crianças está correlacionada com o evitamento social. No estudo de Simões, Dias e Sanches (2006), procuraram estudar a influência da idade e do gênero na resolução de conflitos em crianças dos 3 aos 14 anos. Os resultados mostraram que a idade tem influência nas estratégias utilizadas na resolução de conflitos e as crianças mais velhas apresentaram tipos mais elaborados de respostas. Para os autores, as estratégias foram a agressão, o apelo à autoridade, o evitamento ou fuga e as respostas de natureza pró-social. As crianças não aceites podem desencadear comportamentos de raiva e agredir como resposta a um tratamento injusto ou podem optar pelo isolamento social, como resultado de ansiedade e insegurança social (Lopes, et al., 2011). As crianças pouco aceites são mais solitárias e estão em situação de maior vulnerabilidade e de desenvolverem sérios problemas de vida futuros, em termos de saúde mental.

Os educadores com mais tempo de serviço e que desenvolvem a atividade docente em instituições públicas valorizam mais os comportamentos sociais do tipo cooperação e interação social da criança.

Os educadores com menos tempo de serviço apresentaram mais dificuldade em lidar com crianças com problemas de comportamento do tipo Autocentrado/Explosivo, Problemas de atenção/Atividade excessiva, Antissocial/Agressivo, Evitamento social e Ansiedade/Problemas somáticos. Daí decorre a necessidade de intervir na formação especializada. Alguns autores (Alarcão, 1996, 2003; Ramos 2004; Alonso, 2003; Craft, 2004), mostram que a profissionalidade acentua-se na capacidade do educador/professor refletir sobre a sua ação, para, através de uma análise crítica e criativa, poder regular a

sua prática, aprofundar os seus conhecimentos e adequar a sua ação educativa à especificidade dos alunos e da escola.

Os educadores têm responsabilidade e devem assumir o seu papel na tentativa de resolução dos problemas comportamentais e emocionais da criança em contexto educativo, não intervindo de forma redutora, mas proactiva, no sentido de dotar as crianças, ainda que numa fase precoce, com técnicas e métodos ajustados, como a aprendizagem cooperativa, o modo de lidar com a ira, para que reduzam o stresse, sobretudo no caso de crianças com predisposição para as reações agressivas, através de técnicas de relaxamento, de autocontrolo cognitivo e de estratégias de *coping*, de técnicas de auto diálogo e de resolução de problemas.

Alguns estudos (Clifford, 1993; Bairrão, 1993) evidenciam que a frequência no jardim-de-infância tem reflexos positivos nas aquisições cognitivas, nas expectativas de sucesso na escola e na redução de comportamentos desviantes das crianças. A importância em desenvolver ambientes construtivos e saudáveis onde a criança participa, tendo em conta a sua especificidade como sujeito, terá de ser uma preocupação das sociedades educativas atuais. Com o propósito de averiguar estas evidências, apresentamos no estudo seguinte, alguns contributos que permitem aos educadores desenvolverem competências pedagógicas, baseados em práticas educativas que previnam as situações indutoras de stresse identificadas para a infância.

Capítulo 9

- 9 Contributos para a (re)Configuração das Práticas Pedagógicas: o stresse na infância sob o olhar dos educadores (Estudo 4)**

9.1 Metodologia Específica

O papel do educador como fonte de currículo nas situações de vulnerabilidade e stresse tornam-se essenciais para o desenvolvimento integrado e sustentado da criança, numa perspetiva holística do desenvolvimento, através de uma ação educativa concertada que organiza o ambiente e as rotinas, que estabelece um clima de interação social positivo, que encoraja a resolução de problemas e planifica experiências e/ou atividades, que são alicerçadas nos interesses das crianças. Os centros de infância são construídos de forma a promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo. Sensíveis à complexidade da função e do papel do educador/professor nos centros educativos para a infância consideramos que esta investigação teria de incluir ainda, estudos que permitissem apoiar o trabalho destes profissionais. Assim é fundamental identificar práticas educativas promotoras de um clima de empatia e bem-estar, onde a criança seja valorizada e apoiada na construção de um autoconceito positivo, de modo a prevenir e intervir pedagogicamente na exposição da criança ao stresse. Motivados por esta perceção, desenvolvemos três escalas, que apresentamos neste capítulo. Estas escalas abordaram situações que podem ser indutoras de stresse em crianças, identificaram a importância atribuída pelos Educadores de Infâncias às práticas educativas na prevenção do stresse na infância e identificaram ainda, quais as competências pedagógicas que o educador deverá desenvolver, para lidar com as situações indutoras de stresse na infância.

9.1.1 Objetivos:

Identificar as situações indutoras de stresse na primeira infância;

Identificar as práticas educativas na prevenção do stresse na infância;

Identificar as competências pedagógicas dos educadores para lidar com situações de stresse na infância.

9.1.2 Participantes

Participaram 188 indivíduos do sexo feminino (96,8%) e do sexo masculino (3,2%), com idades compreendidas entre 18 e 55 anos de idade (M=32,14), em que 22,3% eram educadores profissionalizados; 13,3% eram alunos em situação de estágio pedagógico (no ano de 2009); 11,2% eram alunos que estiveram em situação de estágio pedagógico (no ano de 2010), da licenciatura em Educação de Infância da Universidade

de Aveiro; 14,9% eram educadores/monitores cabo-verdianos; 16,5% educadores que participaram no I Encontro Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Criança, em 2010, Aveiro; 9,6% alunos do núcleo de desenvolvimento infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; e 12,2% eram alunos que cursam a Educação Básica da Escola Superior de Educação de Coimbra. Desenvolveram a atividade docente ou equiparada, em instituições pública (63,0%), IPSS (32,4%) e privadas (4,6%), com criança dos 2 aos 6 anos de idade, em grupos heterogéneos (58,9%) e grupos homogéneos com a seguinte distribuição: grupos com 2 anos (8,3%), com 3 anos (11,9%), com 4 anos (6,0%), com 5 anos (11,9%) e com 6 anos (3,0%) de idade.

Os educadores, que participaram no estudo, dedicaram entre 0 a 36 horas por semana, para planeamento da sua prática pedagógica (M=8.51) e percorreram entre 0 a 120 Km, para se deslocarem do seu local de residência ao jardim-de-infância (M=13,53).

Relativamente ao estabelecimento de ensino superior que lhes conferiu o grau académico para exercerem a atividade docente, a amostra distribui-se pelas seguintes escolas: Universidade de Aveiro (32,8%), Cabo Verde (16,1%), ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra (12,9%), UFSC - Universidade Federal Santa Catarina, Brasil (9,7%), ESE- Escola Superior de Educação (9,1%), ESE Jean Piaget (6,5%), Escolas do Magistério Primário (3,2%), ISCE - Escola Superior de Ciências da Educação (2,7%), Escola de Educadores de Infância (2,2%), ESE - Paula Frassinetti (1,6%), ESEI Maria Ulrich (1,1%), ESE-João de Deus (0,5%), ISET-Escola Superior Educação e Trabalho (0,5%), Universidade Lusíada (0,5%) e Universidade do Minho (0,5%).

9.1.3 Instrumento

No estudo quatro aplicamos o *Protocolo para a Avaliação do Stresse na Infância-PASI*, que foi desenvolvido por Gomes e Pereira em 2009, expressamente para este estudo, para ser aplicado a Educadores de Infância, profissionais que intervêm diretamente com a Educação Pré-Escolar e que, por isso, se encontram em atividade docente e a alunos(as) em situação de estágio pedagógico, da licenciatura em Educação de Infância e Educação Básica. O instrumento foi desenvolvido para esta pesquisa e é composto pela *Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)*, pela *Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)* e pela *Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)* e está dividido em duas partes. Na primeira, procuramos identificar aspetos pessoais e

profissionais e na segunda parte apresentamos três escalas tipo *likert*, que passaremos a discriminar:

A PARTE I comporta o questionário VSP2 [c) Variáveis Sociodemográficas (VSP2)], com 7 questões da autoria de Gomes e Pereira (2009). Através deste instrumento procuramos identificar aspetos pessoais e profissionais dos Educadores de Infância que constituem a nossa amostra. Dos seus constituintes fazem parte:

- quatro perguntas abertas contínuas que pretendiam identificar a idade, o tempo médio disponibilizado para planear a prática pedagógica, os quilómetros percorridos para se deslocar de casa ao jardim-de-infância e o estabelecimento de ensino onde se profissionalizou para a docência (para os estagiários esta questão foi substituída por outra que pretendia identificar a preferência do curso na altura da candidatura ao ensino superior);
- uma pergunta fechada tipo dicotómica sobre o género;
- duas perguntas fechadas policotómicas que permitiam identificar o tipo de instituição (pública, privada e IPSS), as idades das crianças do grupo/sala.

Na pergunta 8 procuramos ainda identificar através de quatro questões, algumas estratégias de *coping* a que os educadores e alunos recorrem para lidar com as suas situações de stresse, através de uma escala tipo *likert*, de quatro pontos, em que «0» nunca se verifica e «3» muitas vezes se verifica.

Na PARTE II, incluímos três questionários em que as respostas foram dadas tendo em consideração uma escala tipo *likert* com 4 níveis de resposta, que variava entre zero (nunca) e três (muitas vezes), e incluímos no próprio instrumento a seguinte explicitação para avaliar cada um dos itens: “*Se não se verificou, assinale 0, que indica Nunca; Se poucas vezes se verificou, assinale 1, que indica Raramente; Se ocasionalmente se verificou, assinale 2, que indica às vezes e Se frequentemente se verificou, assinale 3, que indica Muitas vezes*”.

9.1.4 Procedimentos

Tendo em vista a construção do *Protocolo para a Avaliação do Stresse na Infância-PASI* e dada a sua complexidade, consultamos especialistas no domínio da Psicologia da Saúde, da Psicologia da Educação e das Ciências da Educação, tendo o seu contributo sido precioso para a delimitação do construto e elaboração dos itens.

Previamente foi efetuado um teste com 12 educadoras em situação de estágio pedagógico, da licenciatura em Educação de Infância, com idades compreendidas entre

os 21 e os 41 anos, a exercer atividade docente com grupos homogêneos e heterogêneos relativamente à idade das crianças, no ensino público e Instituições Particulares de Solidariedade Social – IPSS, que percorriam entre 1 km a 35 km, entre o local de residência e o jardim-de-infância. Este teste permitiu-nos verificar que não existiram grandes dificuldades no preenchimento, nem em perceber e avaliar as questões de acordo com a escala proposta. Contudo, na pergunta oito da parte dois, optamos por reformular algumas das questões colocadas e não usar uma escala dicotómica (cotada, sim e não), mas sim uma escala tipo *likert*, para elaboração final do Instrumento.

A recolha da amostra decorreu durante o mês de Maio de 2009, 2010 e 2011 e o mês de Dezembro de 2009 e 2010. Em Portugal a amostra foi recolhida junto de educadores do distrito do Porto, Aveiro, Coimbra e Santarém, em Cabo Verde nos diferentes concelhos do arquipélago e no Brasil no Estado de São Paulo, através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de informação explicativa dos objetivos, das condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados. Utilizamos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0, para MS Windows.

9.2 Resultados

9.2.1 Caracterização das variáveis sociodemográficas

Neste estudo, a amostra é constituída por 188 indivíduos que desenvolvem trabalho docente com crianças dos 2 aos 6 anos de idade, 96,8% do sexo feminino e 3,2% do sexo masculino. A análise das variáveis idade, planeamento da prática pedagógica (PP) e distância entre o jardim-de-infância e o local de residência, permitiu-nos identificar o perfil dos indivíduos que participaram no presente estudo. A média de idades era de 32 anos (DP=10,68), deslocaram-se em média 13,5 Km (DP=20,24) entre o local de residência e o local de trabalho e dedicaram em média 8,5 horas (DP=6,77) por semana, ao planeamento da sua prática pedagógica (Tabela 32).

Tabela 32: Variáveis: idade, planeamento PP e distância entre o jardim-de-infância e o local de residência

	N (parcial)	Não respondentes	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio padrão
Idade (anos)	183	5	18	55	32,45	10,68
Planeamento da PP (horas)	161	27	0	36	8,52	6,77
Distância entre o JI e o local de residência (Km)	160	28	0	120	13,53	20,238
N Total	188					

Após recodificação dos valores da idade dos educadores em escalões (Gráfico 14), observamos uma maior percentagem no escalão dos 18 aos 28 anos de idade (46,3%), seguido do grupo etário dos 39 aos 48 anos (21,3%), dos 29 aos 38 anos de idade (20,7%) e o escalão menos representativo foi o dos 49 aos 56 anos (9,0%). Encontramos ainda 2,7% de educadores que não identificaram a sua idade.

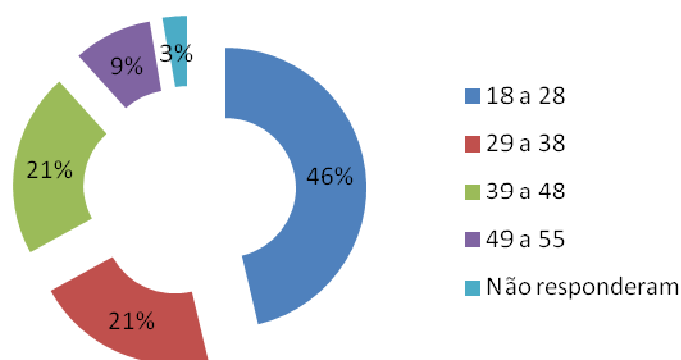


Gráfico 14: Idade dos educadores em % (arredondamentos a 0 casas decimais)

Procedemos também à recodificação do número de horas que os educadores disponibilizaram por semana (Gráfico 15), para planeamento da prática pedagógica e observamos que a maior percentagem recaiu no escalão das 0 às 10 horas (66,0%), seguido do escalão das 11 às 20 horas (17,0%). Os escalões das 31 às 36 horas (1,6%) e das 21 às 30 horas (1,1%) respetivamente foram praticamente residuais e encontramos

ainda 14,4% de educadores que não se manifestaram relativamente ao tempo dedicado ao planeamento das práticas educativas.

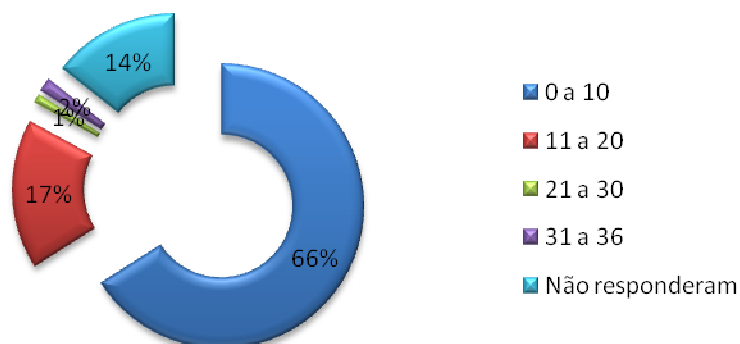


Gráfico 15: Planeamento da PP em % (arredondamentos a 0 casas decimais)

Outra das variáveis em estudo procurou analisar a distância em quilómetros, que os educadores percorriam entre o jardim-de-infância e o local de residência (Gráfico 16). Atendendo que amplitude da distribuição era bastante heterogénea procedemos também à recodificação em escalões.

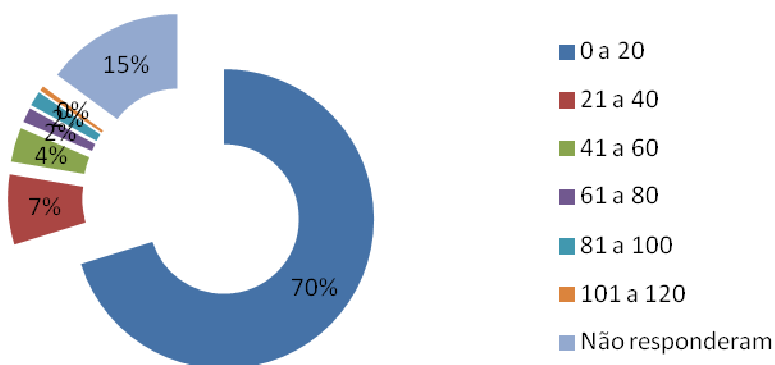


Gráfico 16: Distância entre a escola e o local de residência em % (arredondamentos a 0 casas decimais)

Os resultados mostram que a maior percentagem recaiu no escalão dos 0 aos 20 Km (70,2%), seguido do escalão dos 21 aos 40 Km (7,4%), dos 41 aos 60 Km (3,7%). Os

escalões dos 61 aos 80 Km (1,6%), dos 81 aos 100 Km (1,6%) e dos 101 aos 120 Km (0,5%), são praticamente residuais e encontramos ainda 14,9% de educadores que não se manifestaram relativamente a esta variável.

A análise descritiva da população que participou no presente estudo distribuiu-se pelos seguintes tipos (Gráfico 17):

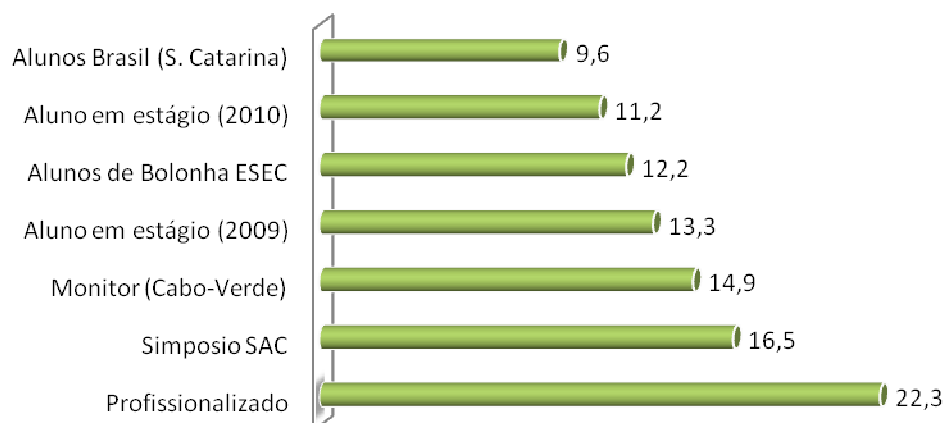


Gráfico 17: Distribuição da população alvo (%)

Dos 188 indivíduos, 22,3% são educadores profissionalizados, 16,5% educadores que participaram no I Encontro Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Criança, 14,9% são educadores/monitores cabo-verdianos, 13,3% são alunos que no ano de 2009 estavam em situação de estágio pedagógico, da licenciatura em educação de infância (pré-Bolonha), 12,2% são alunos que no ano 2010 cursavam a educação básica (Bolonha) da Escola Superior de Educação de Coimbra, 11,2% são alunos que estiveram em situação de estágio pedagógico no ano de 2010, da licenciatura em educação de Infância, na Universidade de Aveiro, em 2010 (pré-Bolonha) e 9,6% são alunos do núcleo de desenvolvimento infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Com esta análise, procuramos caracterizar os diferentes tipos de classes de educadores, pois todos trabalharam ou estudaram nas áreas da educação de infância, e obter uma opinião mais diferenciada dos vários contextos, onde estes profissionais ou futuros profissionais atuaram.

A análise descritiva de frequências mostrou que a instituição do ensino superior que conferiu ou irá conferir o grau académico distribuiu-se, da seguinte forma de acordo com o Gráfico 18:

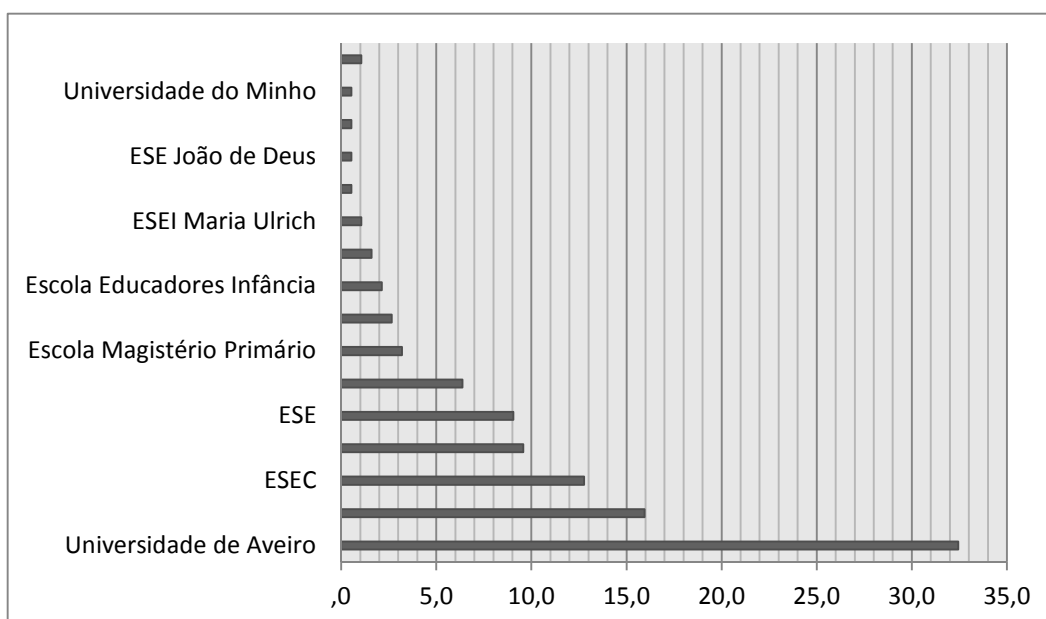


Gráfico 18: Distribuição da amostra por instituição que conferiu o grau (%)

A Universidade de Aveiro é a instituição pública com maior percentagem (32,4%) de educadores formados ou em formação, seguida de escolas de Cabo-Verde (16,0), Escola Superior de Educação de Coimbra (12,8), Universidade Federal de Santa Catarina (9,6%), Escolas Superiores de Educação (9,0), Escola Superior de educação Jean Piaget (6,4%), Escola Magistério Primário (3,2%), Escola superior de Ciências da Educação (2,7%), Escola de Educadores Infância (2,1%), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (1,6%), Escola Superior de Educação de Infância Maria Ulrich (1,1%) e Escola Superior Educação e Trabalho, Escola Superior de Educação João de Deus, Universidade Lusíada e Universidade do Minho (0,5%), com a mesma percentagem de formação de educadores. A percentagem de não respondentes foi de 1,1%.

Desenvolvem a atividade docente ou equiparada, em instituições pública (58,0%), Instituições públicas de Solidariedade Social-IPSS (29,8%) e privadas (4,3%), a percentagem de não respondentes foi de 8,0%.

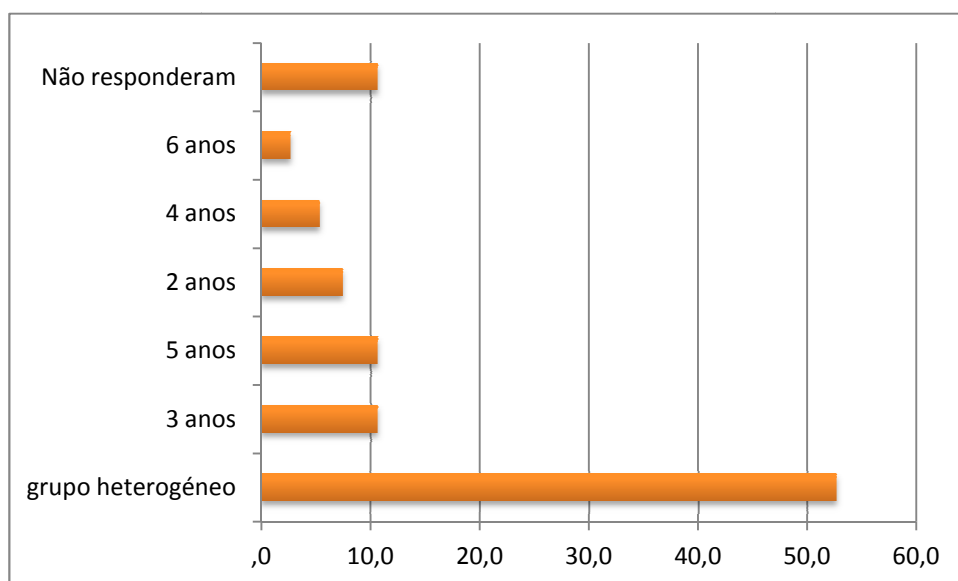


Gráfico 19: Distribuição das crianças em grupos

Desenvolvem a atividade docente com criança dos 2 aos 6 anos de idade (Gráfico 19) em que a organização de grupos é feita tendo em conta a idade das crianças, com uma maior percentagem de distribuição por grupos heterogêneos (52,7%) de idades e grupos homogêneos com a seguinte distribuição: grupos com 3 anos (10,6%), com 5 anos (10,6%), com 2 anos (7,4%), com 4 anos (5,3%), e com 6 anos (2,7%) de idade. A taxa de não respondentes fixou-se nos 10,6%.

Procuramos ainda identificar através de quatro questões com uma escala tipo *likert*, as estratégias que os educadores utilizavam quando estavam perante situações indutoras de stresse. Pela Anova verificamos existir diferenças estatisticamente significativas entre os tipos de população e a quarta questão “*Quando estou sob stresse tento estabelecer prioridades*” ($M= 2,60$; $DP=0,54$; $F=6,22$; $p=.000$) e foram os educadores profissionalizados que apresentaram valores médios mais elevados. Também obtivemos diferenças estatisticamente significativas entre a idade e a segunda questão “*Quando estou sob stresse peço apoio a amigos*” ($M=2,05$; $DP=0,81$; $F=5,80$; $p=.001$) e foram os educadores com idades compreendidas entre os 18 e os 28 anos, (escalão mais baixo) que apresentaram valores médios mais elevados. Não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre estas variáveis e a primeira “*Quando estou sob stresse utilizo técnicas de gestão do stresse*” e a terceira questão “*Quando estou sob stresse tento distrair-me*”.

9.2.2 *Análise Fatorial Exploratória da ESISI*

A *Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)* é constituída por 20 itens, que abordam situações que podem ser indutoras de stresse em crianças de idade Pré-Escolar. Os resultados da análise da distribuição das respostas aos 20 itens que integram a escala são apresentados na Tabela 33. Os resultados da análise descritiva reportam-se à variabilidade e às medidas de tendência central dos itens. Dada a natureza ordinal da escala de resposta do instrumento, os resultados da análise descritiva incluem os seguintes parâmetros estatísticos: valores mínimos e máximos, 1.º e 3.º quartis, valores de moda e mediana. O primeiro quartil corresponde aos primeiros 25% da distribuição, o segundo quartil está registado na tabela mas não é analisado porque coincide com a mediana (50%) e o terceiro quartil diz respeito aos 75% iniciais da distribuição.

Como é possível constatar, os resultados da análise descritiva (Tabela 34) evidenciam uma distribuição bastante adequada dos itens que integram a ESISI, com os valores mínimos e máximos a oscilarem entre 0 e 3 (os valores extremados da distribuição) em todos os itens. Os valores da moda e mediana situaram-se, ainda, na quase totalidade dos itens entre os valores 2 e 3, embora o item 20 apresente o valor mínimo. Os valores para o 1.º quartil oscilaram entre 1 e 2, embora o item 2 apresente o valor máximo e para o 3.º quartil entre 2 e 3.

Tabela 33: Análise da distribuição das respostas aos itens da ESSI

Itens	Valor mínimo	Valor máximo	Moda	Mediana	1.º Quartil	2.º Quartil	3.º Quartil
1	0	3	3	3	2	3	3
2	0	3	3	3	3	3	3
3	0	3	3	3	2	3	3
4	0	3	3	3	2	3	3
5	0	3	2	2	2	2	3
6	0	3	2	2	2	2	2
7	0	3	2	2	2	2	2
8	0	3	2	2	1	2	2
9	0	3	3	2	2	2	3
10	0	3	3	2	2	2	3
11	0	3	3	3	2	3	3
12	0	3	2	2	2	2	3
13	0	3	2	2	1	2	2
14	0	3	2	2	1	2	2
15	0	3	2	2	2	2	3
16	0	3	3	2	2	2	3
17	0	3	3	2	2	2	3
18	0	3	2	2	1	2	2
19	0	3	2	2	1	2	2
20	0	3	0	1	0	1	2

Do estudo psicométrico salientamos o índice de fiabilidade que tem como objetivo avaliar da consistência interna do instrumento. Determinamos os *Alfa de Cronbach* com os 20 itens, tendo em consideração o objetivo do estudo. O Alfa global obtido foi de .90, considerado bastante adequado, apresentando o respetivo instrumento uma boa consistência interna.

Efetuamos um primeiro estudo da escala através da análise de componentes principais (ACP), método de rotação *varimax* com normalização de *Kaiser*, sem escolher o número de fatores e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*), com os 20 itens, extraímos 4 fatores (Tabela 34) que explicam 58,78% da variância total.

Tabela 34: Análise dos Componentes Principais (ACP) ESISI (20 itens)

	Descrição dos Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
9	O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stresse.	.738			
13	A perda de emprego por um dos pais é indutora de stresse.	.718			
10	A doença crónica da criança é indutora de stresse.	.717			
14	A mudança de residência é indutora de stresse.	.618			
12	O medo exagerado de ambientes escuros e/ou de animais é indutor de stresse.	.611			
8	Os conflitos entre irmãos são indutores de stresse.	.591			
15	As exigências excessivas dos pais são indutoras de stresse.	.590			
16	As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stresse.	.555			
11	O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stresse.	.520			
17	A rejeição dos colegas é indutora de stresse.	.495			
18	Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stresse.	.483			
2	Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stresse.		.750		
1	A permanência no jardim-de-infância num período superior a 8 horas diárias é indutora de stresse.		.668		
3	A morte de familiares diretos é indutora de stresse.		.661		
4	O divórcio ou separação dos pais é indutor de stresse.		.653		
5	A psicopatologia de um dos progenitores é indutora de stresse.		.590		
19	A hora da refeição no jardim-de-infância é indutora de stresse.			.738	
20	A hora da sesta no jardim-de-infância é indutora de stresse.			.572	
7	O nascimento de um irmão ou irmã é indutor de stresse.				.828
6	A gravidez da mãe é indutora de stresse.				.746
% Variância explicada		36,32	9,45	7,37	5,64
α dos Fatores		.88	.77	.59	.79

Os itens que mediram o Fator 1 foram, por ordem de importância, o 9, 13, 10, 14, 12, 8, 15, 16, 11, 17 e o 18, explicando 36,32% da variância. Por sua vez o Fator 2 foi medido pelos itens 2, 1, 3, 4 e 5, explicando 9,45% da variância. O fator 3 foi medido pelos itens 19 e 20, explicando 7,37% da variância. O Fator 4 foi medido pelos itens 7 e 6, explicando 5,64% da variância.

Pela análise da tabela da matriz de componentes rodada, verificamos que os valores das correlações variaram entre excelentes e razoáveis, segundo classificação de Comrey e Lee (1992), citado por Martinez & Ferreira (2008). Após análise dos fatores e respetivos itens, identificamos alguma instabilidade e interpretabilidade da matriz. Efetuamos então uma nova extração, excluindo os seguintes itens:

[13] «A perda de emprego por um dos pais é indutora de stresse.»

[14] «A mudança de residência é indutora de stresse.»

Procedemos a um segundo estudo da escala e obtivemos pela análise de componentes principais (ACP), método de rotação *varimax* com normalização de *Kaiser*, sem definir o número de fatores e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*), com os 18 itens obtivemos 4 fatores (Tabela 35), que explicam 60,28% da variância total. O Alfa global obtido foi de .89, considerado bastante adequado, continuando a escala a apresentar uma boa consistência interna. No caso dos itens com dupla saturação, assinala-se a itálico e negrito aquela que traduz a opção feita quanto à inclusão num dos fatores e os valores entre parêntesis, a não inclusão no fator.

Tabela 35: Análise dos Componentes Principais (ACP) ESISI (18 itens)

Descrição dos Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
9 O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stresse.	.755			
10 A doença crónica da criança é indutora de stresse.	.694			
12 O medo exagerado de ambientes escuros e/ou de animais é indutor de stresse.	.646			
15 As exigências excessivas dos pais são indutoras de stresse.	.614			
8 Os conflitos entre irmãos são indutores de stresse.	.608			(.425)
11 O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stresse.	.579			
18 Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stresse.	.579			
16 As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stresse.	(.531)		.425	
17 A rejeição dos colegas é indutora de stresse.	(.495)		.456	
2 Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stresse.		.761		
3 A morte de familiares diretos é indutora de stresse.		.700		
4 O divórcio ou separação dos pais é indutor de stresse.		.679		
1 A permanência no jardim-de-infância num período superior a 8 horas diárias é indutora de stresse.		.636		
5 A psicopatologia de um dos progenitores é indutora de stresse.		.611		
19 A hora da refeição no jardim-de-infância é indutora de stresse.			.726	
20 A hora da sesta no jardim-de-infância é indutora de stresse.			.537	
7 O nascimento de um irmão ou irmã é indutor de stresse.				.799
6 A gravidez da mãe é indutora de stresse.				.786
% Variância explicada	36,28	10,40	7,37	6,23
α dos Fatores	.86	.77	.59	.79

Os itens que mediram o Fator 1 eram, por ordem de importância, o 9, 10, 12, 15, 8, 11, 18, 16 e o 17, explicando 36,28% da variância. Por sua vez o Fator 2 foi medido pelos itens 2, 3, 4, 1 e 5, explicando 10,40% da variância. O fator 3 foi medido pelos itens 19 e 20, explicando 7,37% da variância. O Fator 4 foi medido pelos itens 7 e 6, explicando 6,23% da variância.

Observando (Tabela 35) os *eigenvalue*, ou seja, a magnitude da variação compartilhada pelos itens que se agrupam para constituir um determinado fator,

verificamos que o fator 1 tem maior peso em relação aos demais fatores, indicando que é o que capta maior variância. Ainda na Tabela 35 observamos que alguns dos itens apresentam valores de saturação em mais que um fator, igual ou superior a .425 (*Fator loadings*). De modo a facilitar a análise de conteúdo dos itens, os mesmos estão apresentados na íntegra, pela carga fatorial e não pela ordem que se apresentam no questionário.

Com o resultado da análise fatorial exploratória e análise dos itens que constituem os fatores, decidimos em função dos valores de saturação e da análise de conteúdo, reavaliar o item 16 «*As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stresse*» e o item 17 «*A rejeição dos colegas é indutora de stresse*». No fator 3, atendendo que os *fator loadings* foram semelhantes, consideramos que tal se devia ao facto de terem em comum causas internas que impedem a criança de lidar com situações indutoras de stresse.

Esta reorganização dos fatores afetou os valores de *Alfa de Cronbach*, especificamente o fator 1 que passou a ser de .83 e o fator 3 de .67. Assim, a estrutura final da análise fatorial da escala ESISI é a que está apresentada na Tabela 36, com 18 itens. Passamos à análise dos itens para atribuímos significado aos fatores, de acordo com a análise de conteúdo. Assim temos causas:

Fator 1 – internas psicossociais (ex: item 11 - *O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stresse*);

Fator 2 – externas de componente familiar (ex: item 4 - *O divórcio ou separação dos pais é indutor de stresse*);

Fator 3 – externas de componente escolar (ex: item 19 - *A hora da refeição no jardim-de-infância é indutora de stresse*);

Fator 4 - internas de componente familiar (ex: item 6 - *A gravidez da mãe é indutora de stresse*).

Tabela 36: Análise final dos Componentes Principais (ACP) da ESISl por fator (18 itens)

Descrição dos Itens		Fator 1 Causas internas psicossociais	Fator 2 Causas Externas de componente familiar	Fator 3 Causas externas de componente escolar	Fator 4 Causas internas de componente familiar
9	O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stresse.	.755			
10	A doença crónica da criança é indutora de stresse.	.694			
12	O medo exagerado de ambientes escuros e/ou de animais é indutor de stresse.	.646			
15	As exigências excessivas dos pais são indutoras de stresse.	.614			
8	Os conflitos entre irmãos são indutores de stresse.	.608			
11	O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stresse.	.579			
18	Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stresse.	.579			
2	Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stresse.		.761		
3	A morte de familiares diretos é indutora de stresse.		.700		
4	O divórcio ou separação dos pais é indutor de stresse.		.679		
1	A permanência no jardim-de-infância num período superior a 8 horas diárias é indutora de stresse.		.636		
5	A psicopatologia de um dos progenitores é indutora de stresse.		.611		
16	As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stresse.			.425	
17	A rejeição dos colegas é indutora de stresse.			.456	
19	A hora da refeição no jardim-de-infância é indutora de stresse.			.726	
20	A hora da sesta no jardim-de-infância é indutora de stresse.			.537	
7	O nascimento de um irmão ou irmã é indutor de stresse.				.799
6	A gravidez da mãe é indutora de stresse.				.786
% Variância explicada		36,28	10,40	7,37	6,23
α dos Fatores		.83	.77	.67	.79

A validação final da escala ESISl (Figura 12) é composta por 18 itens, distribuídos pelo fator 1 que intitulámos de «*causas internas psicossociais*», que engloba 7 itens (9, 10, 12, 15, 8, 11 e 18), que explicam 36,28% da variância. O fator 2 designado por «*causas externas de componente familiar*» é constituído por 5 itens (2, 3, 4, 1 e 5), que explicam 10,40% da variância. O fator 3 designado por «*causas externas de componente*

escolar» é constituído por 4 itens (16, 17, 19 e 20), que explicam 7,37% da variância. O fator 4 designado por «causas internas de componente familiar» é constituído por 2 itens (7 e 6) e explicam 6,23% da variância. Do estudo psicométrico do instrumento obtivemos valores globais de *Alfa de Cronbach* de .89. Para cada um dos fatores os valores de *Alfa* foram de .83 para o fator 1, .77 para o fator 2, .67 para o fator 3 e .79 para o fator 4.

Figura 12: Estrutura fatorial da ESISI



A validação final da escala ESISI ficou constituída por 18 itens e apresenta quatro dimensões: causas internas psicossociais (*Alfa de Cronbach* de .83), causas externas de componente familiar (*Alfa de Cronbach* de .77), causas externas de componente escolar (*Alfa de Cronbach* de .67) e causas internas de componente familiar (*Alfa de Cronbach* de .79), apresentando boas características psicométricas, ao nível da consistência interna e da análise fatorial.

9.2.3 Análise Fatorial Exploratória da (EPELSI)

A Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI), constituída por 23 itens, que procuram identificar a importância atribuída pelos Educadores de Infância às práticas educativas, na prevenção do stresse na infância. Os resultados da análise da distribuição das respostas aos 23 itens que integram a escala apresentam-se na Tabela 37. Os resultados da análise descritiva reportam-se à variabilidade e às medidas de tendência central dos itens. Dada a natureza ordinal da escala de resposta do instrumento, os resultados da análise descritiva incluem os

seguintes parâmetros estatísticos: valores mínimos e máximos, 1.º e 3.º quartis, valores de moda e mediana.

Tabela 37: Análise da distribuição das respostas aos itens da EPELSI

Itens	Valor mínimo	Valor máximo	Moda	Mediana	1.º Quartil	2.º Quartil	3.º Quartil
1	1	3	3	3	3	3	3
2	1	3	3	3	2	3	3
3	0	3	3	3	3	3	3
4	0	3	3	3	2	3	3
5	0	3	3	3	2	3	3
6	0	3	3	3	2	3	3
7	0	3	2	2	2	2	3
8	0	3	2	2	1	2	3
9	0	3	3	3	2	3	3
10	0	3	3	3	3	3	3
11	1	3	3	3	3	3	3
12	0	3	1	1	1	1	2
13	0	3	3	3	3	3	3
14	0	3	3	3	2	3	3
15	0	3	3	2	2	2	3
16	0	3	1	1	0	1	2
17	0	3	2	2	1	2	3
18	0	3	1	1	0	1	2
19	0	3	2	2	1	2	2
20	0	3	3	3	2	3	3
21	0	3	3	2	2	2	3
22	0	3	2	2	1	2	3
23	0	3	3	3	2	3	3

Como é possível constatar, os resultados da análise descritiva evidenciam uma distribuição adequada dos itens que integram a EPELSI, com os valores mínimos e máximos a oscilarem entre 0 e 3 (os valores extremados da distribuição) na maioria dos itens, à exceção do item 1, 2 e 11. Os valores da moda e mediana situaram-se, ainda, na maioria dos itens entre os valores 2 e 3, embora uma maior distribuição no valor dois, à exceção do item 12, 16 e 18, que apresentam o valor de um. Os valores para o 1.º quartil oscilaram entre 1 a 3, embora o item 16 e 18 apresentem o valor mínimo e para o 3.º quartil entre 2 e 3.

De seguida, efetuámos a primeira análise de componentes principais (ACP), rotação tipo varimax com normalização de *Kaiser*, pela matriz de correlações, sem definir o número de fatores e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*), com os 23 itens, extraímos 6 fatores que explicam 61,93% da variância total. Após análise da tabela da matriz de componentes rodada verificamos que os valores das correlações variavam entre excelentes e boas, segundo classificação de Comrey e Lee (1992), citado por Martinez & Ferreira (2008).

Os itens (Tabela 38) que medem o Fator 1 foram, por ordem de importância, o 21, 20, 17, 22, 23 e 8, explicando 26,29% da variância. Por sua vez o Fator 2 foi medido pelos itens 5, 7, 1, 6 e 2, explicando 10,42% da variância. O fator 3 foi medido pelos itens 10, 14, 15 e 19, explicando 8,80% da variância. O fator 4 foi medido pelos itens 11, 13 e 9, explicando 6,26% da variância. O fator 5 foi medido pelos itens 12, 18 e 16, explicando 5,66% da variância. O fator 6 foi medido pelos itens 3 e 4, explicando 4,51% da variância. No caso dos itens com dupla saturação, assinala-se a itálico e negrito aquela que traduz a opção feita quanto à inclusão num dos componentes e os valores entre parêntesis, a não inclusão no fator.

Tabela 38: Análise dos Componentes Principais (ACP) da PELSI (23 itens)

Descrição dos Itens	Fator1	Fator2	Fator3	Fator4	Fator5	Fator6
O Educador...						
21 ... propõe atividades que ajudam a criança a lidar com situações difíceis.	.747					
20 ... desenvolve regularmente atividades de relaxamento com as crianças.	.719					
17 ... desenvolve projetos educativos para gestão do stresse.	.639					
22 ... encontra soluções de apoio às crianças que rejeitam o sono.	.618					
23 ... planeia o acolhimento da criança (à chegada e à saída).	.559			(.477)		
8 ... desenvolve projetos em parceria com as famílias, sobre as situações indutoras de stresse na criança..	.533	(.469)				
5 ... conhece a estrutura familiar (monoparental, pais divorciados, coabitação, etc.) na qual a criança está inserida.		.723				
7 ... conhece as rotinas familiares de cada criança (hora das refeições, hora de deitar, tipo de alimentação, lazer, etc.)		.712				

1	...procura conhecer a relação da criança com a família.	.649					
6	... estabelece com os pais, um diálogo regular e construtivo.	.637					
2	... procura identificar se a criança estabelece regularmente relações positivas com os pais.	.555				(.517)	
10	... desenvolve atividades adequadas ao envolvimento da criança.	.772					
14	... promove cenários lúdicos (<i>cantinhos</i>) para gestão da ansiedade das crianças.	.663					
15	... propõe atividades às crianças que apresentam dificuldade em lidar com situações adversas.	.651					
19	... propõe atividades individualizadas, quando identifica crianças expostas a situações de stresse.				.396		
11	... está atento às crianças que não se envolvem nas atividades de grupo.		790	.			
13	... preocupa-se com o envolvimento da criança nas atividades que propõe.		.714				
9	... procura conhecer os centros de interesse de cada criança.		.545				
12	... só desenvolve atividades da sua iniciativa.				.775		
18	... recorre à punição e/ou castigo para regular comportamentos explosivos ou birras.				.709		
16	... só avalia o bem-estar da criança apenas pelo grau de envolvimento.				.672		
3	... está atento às crianças que têm dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade.					.769	
4	... define estratégias dirigidas a crianças que são extremamente ativas ou incapazes de estarem quietas.					.610	
% Variância explicada		26,29	10,42	8,80	6,26	5,66	4,51
α dos Fatores		.77	.73	.69	.71	.57	.60

Determinámos os *Alfa de Cronbach* para cada um dos fatores e o *alfa* global foi de .83, para os 23 itens. Após análise dos fatores e respetivos itens identificamos alguma instabilidade e interpretabilidade da matriz. Optamos por excluir os seguintes itens do questionário em estudo:

[4] «... define estratégias dirigidas a crianças que são extremamente ativas ou incapazes de estarem quietas»;

[12] «... só desenvolve atividades da sua iniciativa»;

[16] «... só avalia o bem-estar da criança apenas pelo grau de envolvimento»;

[18] «... recorre à punição e/ou castigo para regular comportamentos explosivos ou birras»;

[19] «... propõe atividades individualizadas, quando identifica crianças expostas a situações de stresse».

A escala EPELSI ficou assim reduzida a 18 itens e aplicámos o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e teste de *Bartlett* (sem incluir os itens excluídos), para validar a análise fatorial do questionário e obtivemos o valor de .820 e o nível de significância de .000, apresentando boa análise dos componentes principais, segundo Pereira (2004c), que considera o KMO entre .80 a .90 como boa e de 1 a .90 muito boa análise de componentes principais.

Efetuámos uma segunda análise de componentes principais (ACP), método de rotação varimax com normalização de *Kaiser*, sem escolher o número de fatores (Tabela 39) e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*), com os 18 itens, extraímos 4 fatores que explicaram 58,0% da variância total.

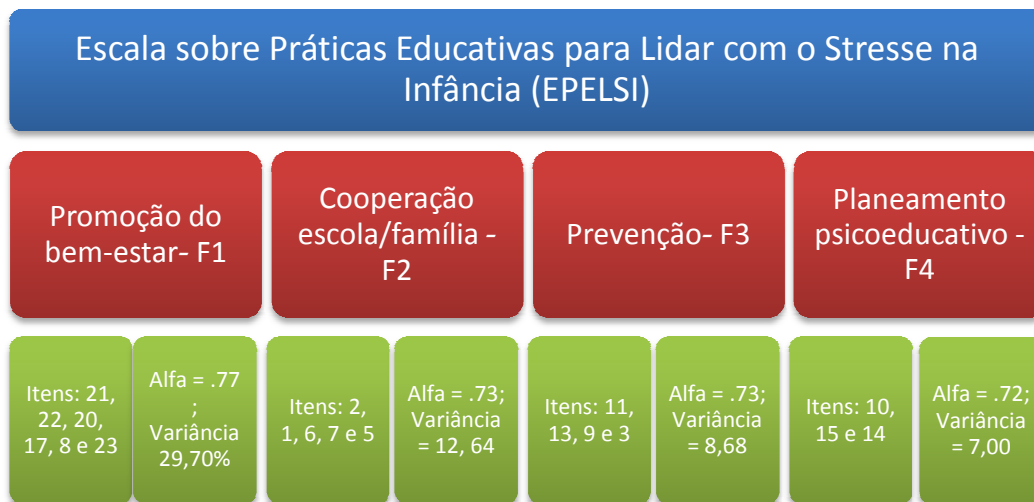
Tabela 39: Análise final dos Componentes Principais (ACP) da EPELSI (18 itens)

	Descrição dos Itens	Fator 1 Promoção do bem-estar	Fator 2 cooperação escola/familia	Fator 3 prevenção	Fator 4 Planeamento psicoeducativo
O Educador...					
21	... propõe atividades que ajudam a criança a lidar com situações difíceis.	.717			
22	... encontra soluções de apoio às crianças que rejeitam o sono.	.677			
20	... desenvolve regularmente atividades de relaxamento com as crianças.	.654			
17	... desenvolve projetos educativos para gestão do stresse.	.578			
8	... desenvolve projetos em parceria com as famílias, sobre as situações indutoras de stresse na criança..	.573			
23	... planeia o acolhimento da criança (à chegada e à saída).	.556			
2	... procura identificar se a criança estabelece regularmente relações positivas com os pais.		.732		
1	...procura conhecer a relação da criança com a família.		.732		
6	... estabelece com os pais, um diálogo regular e construtivo.		.673		
7	... conhece as rotinas familiares de cada criança (hora das refeições, hora de deitar, tipo de alimentação, lazer, etc.)		.624		
5	... conhece a estrutura familiar (monoparental, pais divorciados, coabitação, etc.) na qual a criança está inserida.		.580		
11	... está atento às crianças que não se envolvem nas atividades de grupo.			.763	
13	... preocupa-se com o envolvimento da criança nas atividades que propõe.			.702	
9	... procura conhecer os centros de interesse de cada criança.			.644	
3	... está atento às crianças que têm dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade.			.529	
10	... desenvolve atividades adequadas ao envolvimento da criança.				.729
15	... propõe atividades às crianças que apresentam dificuldade em lidar com situações adversas.				.676
14	... promove cenários lúdicos (<i>cantinhos</i>) para gestão da ansiedade das crianças.				.636
% Variância explicada		29,70	12,64	8,68	7,00
α dos Fatores		.77	.73	.73	.72

A matriz de componentes rodada permitiu identificar a distribuição dos itens pelos 4 fatores extraídos. Os itens que medem o fator 1 foram, por ordem de importância, o 21, 22, 20, 17, 8 e 23. Por sua vez o fator 2 foi medido pelos itens 2, 1, 6, 7 e 5. Também o fator 3 foi medido pelos itens 11, 13, 9 e 3. Por último, o fator 4 foi medido pelos itens 10, 15 e 14. Da observação do comportamento dos itens na matriz, depreende-se que os vários itens estão fortemente saturados nos respetivos fatores e passamos à análise dos itens para atribuímos significado aos fatores, de acordo com a análise de conteúdo.

O fator 1, que intitulámos de «*Promoção do bem-estar*», é constituído por 6 itens e explica 29,70% da variância. O fator 2 designado por «*cooperação escola/família*» é constituído por 5 itens e explica 12,64% da variância. Os itens do fator 3 avaliam a dimensão «*prevenção*» e é constituído por 4 itens que explica 8,68% da variância. O fator 4 designado por «*planeamento psicoeducativo*» é constituído por 3 itens e explica 7,00% da variância.

Figura 13: Estrutura fatorial da EPELSI



Do estudo psicométrico do instrumento obtivemos valores globais de *Alfa de Cronbach* de .85. Para cada um dos fatores (Figura 13), os valores de *Alfa* foram de .77 para o fator 1, .73 para o fator 2, .73 para o fator 3 e .72 para o fator 4. Tendo como referência as indicações de Ribeiro (1999), que considera que o *alfa de Cronbach* acima de .60 é um limite aceitável nos casos em que o número de itens é muito baixo, consideramos que os índices de consistência interna desta escala, se encontra num limite aceitável.

9.2.4 Análise Fatorial Exploratória da (ECPLSI)

A *Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)*, constituída por 16 itens, pretende identificar quais as competências pedagógicas do educador para lidar com as situações indutoras de stresse na infância. Os resultados da análise descritiva reportam-se à variabilidade e às medidas de tendência central dos itens. Dada a natureza ordinal da escala de resposta do instrumento, os resultados da análise descritiva (Tabela 40) incluem os seguintes parâmetros estatísticos: valores mínimos e máximos, 1.º e 3.º quartis, valores de moda e mediana.

Tabela 40: Análise da distribuição das respostas aos itens da ECPLSI

Itens	Valor mínimo	Valor máximo	Moda	Mediana	1.º Quartil	2.º Quartil	3.º Quartil
1	0	3	1	1	0	1	2
2	0	3	1	1	0	1	2
3	0	3	2	2	1	2	3
4	0	3	2	2	1	2	3
5	0	3	2	2	2	2	2
6	0	3	2	2	2	2	2
7	0	3	2	2	1	2	3
8	0	3	2	2	1	2	3
9	1	3	3	2	2	2	3
10	0	3	2	2	2	2	3
11	0	3	3	3	2	3	3
12	0	3	3	3	3	3	3
13	0	3	2	2	1	2	3
14	0	3	2	2	1	2	3
15	0	3	2	2	1	2	3
16	0	3	3	2	2	2	3

Os resultados da análise descritiva evidenciam uma distribuição bastante adequada dos itens que integram a ECPLSI, com os valores mínimos e máximos a oscilarem entre 0 e 3 (os valores extremados da distribuição) na maioria dos itens à exceção do item 9, que varia entre 1 e 3. Os valores da moda e mediana situaram-se, ainda, na quase totalidade dos itens entre os valores 2 e 3, embora os itens 1 e 2 apresentem o valor de um. Os valores para o 1.º quartil oscilaram entre 0 e 2 e para o 3.º quartil entre 2 e 3.

De seguida, efetuámos uma análise de componentes principais (ACP), método de rotação *varimax* com normalização de *Kaiser*, sem escolher o número de fatores e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*), com os 16 itens, extraímos 5 fatores que explicam 64,8% da variância total. O item 16 constituía um único Fator, com um valor de saturação de .883. Efetuamos ainda uma nova extração com pedido de quatro fatores, que explicam 58,29% da variância total, de modo a averiguar se o item 16 saturava numa outra posição, o que veio a acontecer no Fator 1, com um valor de saturação de .270 (*fator loadings*). Efetuamos uma nova análise de componentes principais rotação tipo *varimax* livre e para os valores próprios superiores a 1 com 15 itens, extraímos 4 fatores que explicam 61,58% da variância total. Tendo em consideração os objetivos a que nos propusemos, nomeadamente construir uma escala de competências pedagógicas para lidar com o stresse na infância, decidimos excluir a questão 16, "tenho necessidade de pesquisar informação especializada sobre stresse".

Através da análise de componentes principais (Tabela 41), rotação tipo *varimax* extraíram-se 4 fatores. O primeiro fator (Fator1), que intitulámos «*criatividade pedagógica*», engloba 6 itens (5, 6, 7, 8, 9 e 10) e explicam 27,36% da variância. O segundo fator (Fator2), que intitulámos «*Formação graduada*», engloba 3 itens (1, 2 e 3), explicando 14,04% da variância. O terceiro fator (fator3), que intitulamos por «*identificar sintomas*», engloba 4 itens (4, 13, 14 e 15) e explicam 11,90% da variância e o quarto fator (Fator4) que intitulamos por «*planeamento reflexivo*», engloba 2 itens (11 e 12) e explica 8,26% da variância. Os quatro fatores explicaram 61,58% da variância total.

Tabela 41: Análise dos Componentes Principais (ACP)

	Descrição dos Itens	Fator 1 criatividade pedagógica	Fator 2 Formação graduada	Fator 3 Identificar sintomas	Fator 4 planeamento reflexivo
10	Planifico atividades que ajudam a criança a lidar com situações adversas (por ex. elevado nº de horas no jardim).	.692			
6	As estratégias pedagógicas que utilizo com crianças expostas a situações indutoras de stresse são positivas.	.678			
7	Observo nos colegas a preocupação em desenvolverem estratégias dirigidas a crianças expostas ao stresse.	.656			
8	Desenvolvo com as crianças aptidões para lidarem com situações difíceis (por ex. morte, divórcio, etc.).	.644			
5	Tenho competências para identificar crianças expostas a situações de stresse.	.576			
9	Observo na criança aptidões para interagir com os colegas com sucesso.	.534			
2	Durante o curso tive acesso a conteúdos e técnicas para lidar com a gestão do stresse.		.894		
1	Durante o curso recebi formação adequada para identificar crianças em situação de stresse.		.869		
3	Durante o curso recebi formação pedagógica para lidar com comportamentos de agressividade e conflito entre pares.		.663		
14	Observo crianças com sintomas psicológicos (manifestações agressivas, choro, tristeza, medo excessivo, etc.).			.864	
15	Observo crianças com sintomas comportamentais do tipo: roer unhas, birras, relações interpessoais difíceis, etc.			.797	
13	As crianças queixam-se de sintomas fisiológicos (dor de barriga, dores de cabeça, enurese, etc.).			.750	
4	Durante este ano letivo já observei crianças em situação de stresse.			.487	
12	Durante a minha prática educativa desenvolvo uma escuta atenta às situações emocionais da criança.				.863
11	No Projecto Curricular de sala contemplo atividades valorativas das aptidões pessoais.				.782
% Variância explicada		27,36	14,04	11,90	8,26
α dos Fatores		.77	.81	.72	.70

Atendendo à depuração da escala, obtivemos para a versão reduzida um *Alfa de Cronbach* de .80 (15 itens) considerado muito adequado e indicador de uma boa consistência interna deste instrumento. Determinámos ainda o *Alfa de Cronbach* para os respetivos fatores, sendo o valor *Alfa* de .77 para o Fator 1 (6 itens), de .81 para o Fator 2 (3 itens), de .72 para o Fator 3 (4 itens) e de .70 para o Fator 4 (2 itens), valores estes considerados adequados e indicadores de boa consistência interna dos respetivos fatores.

Figura 14: Estrutura fatorial da ECPLSI



Após a validação final da escala ECPLSI (Figura 14), esta ficou constituída por 15 itens e apresenta quatro dimensões: criatividade pedagógica (*Alfa de Cronbach* de .77), formação graduada (*Alfa de Cronbach* de .81), identificação de sintomas (*Alfa de Cronbach* de .72), e planeamento reflexivo (*Alfa de Cronbach* de .70).

9.2.5 Situações Indutoras de Stresse na Infância (análise descritiva e correlações)

Através da análise descritiva da escala ESISI, o valor dos itens com ponderações mais elevadas, por ordem decrescente, mostra que ocorreram muitas vezes ou às vezes situações indutoras de stresse na criança, do tipo: «Os maus-tratos e negligência das crianças» (M=2,70; DP=0,69), «O divórcio ou separação dos pais» (M=2,55; DP=0,72), «A morte de familiares diretos» (M=2,49; DP=0,73) e «O medo de abandono por parte dos pais» (M=2,46; DP=0,78)». Já os valores dos itens com ponderações menos elevadas, por ordem crescente, mostraram que raramente ocorreram situações indutoras de stresse na criança, do tipo: «A hora da sesta no jardim-de-infância» (M=0,99;

DP=0,91), raramente ou às vezes «A hora da refeição no jardim-de-infância» (M=1,53; DP=0,88) e «Não ser convidado(a) para as festas de aniversário» (M=1,70; DP=0,91).

As situações indutoras de stresse podem ter causas:

Internas psicossociais

Ex.: O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stresse; O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stresse;

Externas de componente familiar

Ex.: O divórcio ou separação dos pais é indutor de stresse; A permanência no jardim-de-infância num período superior a 8 horas diárias é indutora de stresse;

Externas de componente escolar

Ex.: A hora da refeição no jardim-de-infância é indutora de stresse; A rejeição dos colegas é indutora de stresse;

Internas de componente familiar

Ex.: O nascimento de um irmão ou irmã é indutor de stresse; A gravidez da mãe é indutora de stresse.

Pela análise descritiva dos fatores (Tabela 42) que compõem a escala ESISI, os sujeitos da amostra apresentaram valores médios mais altos nas causas internas psicossociais (M=14,99; DP=4,08), seguida das causas externas de componente familiar (M=12,37; DP=2,68) e valores médios mais baixos nas causas internas de componente familiar (M=3,62; DP=1,37).

Tabela 42: Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente (ESISI)

Fatores	N	M	DP
F1 - Causas internas psicossociais	184	14,99	4,08
F2 – Causas externas de componente familiar	181	12,37	2,68
F3 – Causas externas de componente escolar	173	6,87	2,49
F4 – Causas internas de componente familiar	185	3,62	1,37

Estes dados são indicadores que o internamento da criança por motivo de saúde e a doença crónica da criança são situações indutoras de stresse na primeira infância e por conseguinte, percebido pela criança como situação mais vulnerável do que a morte de familiares diretos e o divórcio ou separação dos pais, embora igualmente geradores de stresse.

Se atendermos ao coeficiente de correlação paramétrico, correlação linear de *Pearson*, entre os fatores (Tabela 43), verificamos que são positivas e estas são

igualmente significativas ($p \leq .01$), variando entre .364 e .764, para os quatro fatores, e que portanto estão correlacionados.

Tabela 43: Matriz de correlações entre os fatores ESISI

Fatores	Fator 1 Causas internas psicossociais	Fator 2 Causas Externas de componente familiar	Fator 3 Causas externas de componente escolar	Fator 4 Causas internas de componente familiar
Fator 1 Causas internas psicossociais	1			
Fator 2 Causas Externas de componente familiar	.549**	1		
Fator 3 Causas externas de componente escolar	.631**	.387**	1	
Fator 4 Causas internas de componente familiar	.450**	.364**	.764**	1

**Nível de significância de $p \leq .01$

N=188

O Fator 4 (*causas internas de componente familiar*) obteve correlação mais forte com o fator 3 (*causas externas de componente escolar*) ($r=.764$; $p=.000$) o que revela que existe um grau de relação forte entre as variáveis em estudo. Ao determinarmos o coeficiente de determinação (R^2) encontramos uma relação de previsibilidade entre as situações indutoras de stresse do tipo externas de componente escolar, que são explicadas, por 58,37% da variância, das causas internas de componente familiar; as causas internas psicossociais são explicadas por 39,82% da variância das causas externas de componente escolar, por 30,14% da variância das causas externas de componente familiar e por 20,25% da variância das causas internas de componente familiar; as causas externas de componente familiar são explicadas por 14,98% da variância das causas externas de componente escolar e 13,25% da variância das causas internas de componente familiar.

Não foram encontradas correlações significativas entre a idade das crianças e os fatores em estudo.

9.2.6 Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (análise descritiva e correlações)

A escala EPELSI após validação ficou constituída por 18 afirmações que inquiriam os indivíduos sobre a importância que atribuíam a algumas das práticas educativas na prevenção do stresse na infância. Na análise descritiva da escala (Tabela 44) observamos que os itens que apresentaram valores médios mais altos foram:

Tabela 44: Análise descritiva da escala EPELSI por ordem decrescente

Descrição dos Itens		N	M	DP
O Educador...				
1	...procura conhecer a relação da criança com a família.	188	2,82	0,42
3	... está atento às crianças que têm dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade.	188	2,79	0,48
10	... desenvolve atividades adequadas ao envolvimento da criança.	188	2,77	0,54
11	... está atento às crianças que não se envolvem nas atividades de grupo.	188	2,77	0,47
13	... preocupa-se com o envolvimento da criança nas atividades que propõe.	188	2,76	0,56
2	... procura identificar se a criança estabelece regularmente relações positivas com os pais.	187	2,70	0,50
9	... procura conhecer os centros de interesse de cada criança.	186	2,70	0,55
5	... conhece a estrutura familiar (monoparental, pais divorciados, coabitação, etc.) na qual a criança está inserida.	187	2,63	0,60
6	... estabelece com os pais, um diálogo regular e construtivo.	188	2,62	0,61
23	... planeia o acolhimento da criança (à chegada e à saída).	186	2,51	0,79
14	... promove cenários lúdicos (<i>cantinhos</i>) para gestão da ansiedade das crianças.	186	2,45	0,79
20	... desenvolve regularmente atividades de relaxamento com as crianças.	188	2,42	0,65
21	... propõe atividades que ajudam a criança a lidar com situações difíceis.	188	2,37	0,69
15	... propõe atividades às crianças que apresentam dificuldade em lidar com situações adversas.	183	2,33	0,72
7	... conhece as rotinas familiares de cada criança (hora das refeições, hora de deitar, tipo de alimentação, lazer, etc.)	187	2,05	0,74
8	... desenvolve projetos em parceria com as famílias, sobre as situações indutoras de stresse na criança..	186	1,90	0,92
22	... encontra soluções de apoio às crianças que rejeitam o sono.	168	1,74	1,03
17	... desenvolve projetos educativos para gestão do stresse.	184	1,66	0,90

“o educador procura conhecer a relação da criança com a família” (M=2,82; DP=0,42) e “o educador está atento às crianças que têm dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade” (M=2,79; DP=0,48) o que mostra que tem uma preocupação acrescida na cooperação com a família e prevenção junto das crianças expostas a situações indutoras de stresse. Os itens que apresentam valores médios mais baixos são: o educador raramente ou às vezes “desenvolve projetos educativos para

gestão do stresse” (M=1,66; DP=0,90) e “*encontra soluções de apoio às crianças que rejeitam o sono*” (M=1,74; DP=1,03).

Pela análise descritiva dos fatores (Tabela 45), que compõem a escala EPELSI, os sujeitos da amostra apresentaram valores médios mais altos na cooperação escola/família (M=12,90; DP=1,98) e valores médios mais baixos no planeamento psicoeducativo (M=7,54; DP=1,66).

Tabela 45: Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente

Fatores	N	M	DP
F2 - Cooperação escola/família	185	12,90	1,98
F1 - Promoção do bem-estar	165	12,58	3,48
F3 - Prevenção	186	11,02	1,53
F4 - Planeamento psicoeducativo	181	7,54	1,66

Pela ANOVA verificamos existir diferenças estatisticamente significativas entre o F2 - *cooperação escola/família* (F=3,93; $p=.022$) e o tipo de instituições. Aplicando o teste *post-hoc*, *Tukey*, foram os educadores que desenvolveram atividade docente ou equiparada nas IPSS que mais valorizaram a cooperação escola/família ($p=.028$), relativamente aos que trabalharam em jardins-de-infância privados. Encontramos também diferenças estatisticamente significativas entre o F2-*cooperação escola/família* (F=11,51; $p=.000$), o F3-*prevenção* (F=3,15; $p=.006$) e as classes de educadores que participaram no estudo. Aplicando o teste *post-hoc*, *Tukey*, a classe dos educadores/monitores cabo-verdianos foram os que menos valorizaram a *cooperação escola/família* ($p=.000$), relativamente às outras classes, com exceção da classe que cursam a educação básica (Bolonha) da ESEC, que não apresenta diferenças estatisticamente significativas. A classe dos alunos que no ano de 2009 estavam em situação de estágio pedagógico ($p=.029$), os educadores profissionalizados ($p=.014$) e os alunos do núcleo de desenvolvimento infantil da Universidade Federal de Santa Catarina ($p=.024$), correspondem às classes que mais valorizam as práticas educativas direcionadas para a prevenção do stresse na infância. As restantes classes (educadores que participaram no I Encontro Avaliação em Educação Pré-Escolar-SAC, alunos que estiveram em situação de estágio pedagógico no ano de 2010 e os educadores/monitores cabo-verdianos) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas. Pela ANOVA verificamos não existir diferenças estatisticamente significativas entre os fatores

e as variáveis horas semanais de planeamento da prática pedagógica e distância que os educadores percorriam entre o jardim-de-infância e o local de residência.

9.2.7 *Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (análise descritiva e correlações)*

A escala ECPLSI, após validação, ficou constituída por 15 afirmações que inquiriam os indivíduos acerca das competências pedagógicas do educador para lidar com o stresse na infância. As dimensões identificadas neste estudo em que aplicamos a ECPLSI foram as seguintes:

Criatividade pedagógica

Ex.: *Planifico atividades que ajudam a criança a lidar com situações adversas (por ex. elevado nº de horas no jardim); Desenvolvo com as crianças aptidões para lidarem com situações difíceis (por ex. morte, divórcio, etc.);*

Formação graduada

Ex.: *Durante o curso tive acesso a conteúdos e técnicas para lidar com a gestão do stresse; Durante o curso recebi formação pedagógica para lidar com comportamentos de agressividade e conflito entre pares;*

Identificação de sintomas

Ex.: *Observo crianças com sintomas psicológicos (manifestações agressivas, choro, tristeza, medo excessivo, etc.); As crianças queixam-se de sintomas fisiológicos (dor de barriga, dores de cabeça, enurese, etc.);*

Planeamento reflexivo

Ex.: *Durante a minha prática educativa desenvolvo uma escuta atenta às situações emocionais da criança; No Projeto Curricular de sala contemplo atividades valorativas das aptidões pessoais.*

Na análise descritiva da escala (Tabela 46), observamos que o item que apresentou valores médios mais altos foi que muitas vezes, “*Durante a minha prática educativa desenvolvo uma escuta atenta às situações emocionais da criança.*” (M=2,73; DP=0,54) e o que apresenta valores médios mais baixo é que raramente, “*Durante o curso tive acesso a conteúdos e técnicas para lidar com a gestão do stresse*” (M=1,16; DP=0,96).

Tabela 46: Análise descritiva da escala CPLSI por ordem decrescente

Descrição dos Itens	N	M	DP
12 Durante a minha prática educativa desenvolvo uma escuta atenta às situações emocionais da criança.	182	2,73	0,54
11 No Projeto Curricular de sala contemplo atividades valorativas das aptidões pessoais.	179	2,56	0,62
9 Observo na criança aptidões para interagir com os colegas com sucesso.	183	2,38	0,65
10 Planifico atividades que ajudam a criança a lidar com situações adversas (por ex. elevado nº de horas no jardim).	181	2,29	0,71
6 As estratégias pedagógicas que utilizo com crianças expostas a situações indutoras de stresse, são positivas.	183	2,02	0,72
14 Observo crianças com sintomas psicológicos (manifestações agressivas, choro, tristeza, medo excessivo, etc.).	183	1,99	0,79
15 Observo crianças com sintomas comportamentais do tipo: roer unhas, birras, relações interpessoais difíceis, etc.	183	1,98	0,81
5 Tenho competências para identificar crianças expostas a situações de stresse.	183	1,97	0,78
7 Observo nos colegas a preocupação em desenvolverem estratégias dirigidas a crianças expostas ao stresse	182	1,89	0,90
13 As crianças queixam-se de sintomas fisiológicos (dor de barriga, dores de cabeça, enurese, etc.).	184	1,88	0,88
8 Desenvolvo com as crianças aptidões para lidarem com situações difíceis (por ex. morte, divórcio, etc.).	183	1,87	0,88
4 Durante este ano letivo já observei crianças em situação de stresse.	183	1,84	0,93
3 Durante o curso recebi formação pedagógica para lidar com comportamentos de agressividade e conflito entre pares.	182	1,81	0,87
1 Durante o curso recebi formação adequada para identificar crianças em situação de stresse.	183	1,25	0,98
2 Durante o curso tive acesso a conteúdos e técnicas para lidar com a gestão do stresse.	184	1,16	0,96

Pela análise descritiva dos fatores (Tabela 47), que compõem a escala ECPLSI, os sujeitos da amostra apresentaram valores médios mais altos na criatividade pedagógica (M=12,40; DP=3,20) e valores médios mais baixos na formação graduada (M=4,22; DP=2,40).

Tabela 47: Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente (CPLSI)

Fatores	N	M	DP
F1 - Criatividade pedagógica	175	12,40	3,20
F3 – Identificação de sintomas	181	7,69	2,51
F4 - planeamento reflexivo	178	5,31	0,99
F2 – formação graduada	181	4,22	2,40

Também foram realizadas matrizes de correlação através do coeficiente de correlação de *Pearson* (p) entre os fatores, para analisar a validade da convergência. A Tabela 48 mostra os valores das associações obtidas e verifica-se que existe uma

associação positiva fraca, mas significativa ($p \leq .01$), entre a *criatividade pedagógica* e a *formação graduada*, *identificação de sintomas* e o *planeamento reflexivo* dos educadores.

Tabela 48: Matriz de correlações entre os fatores (CPLSI)

Fatores	F1 - criatividade pedagógica		F2 – formação graduada	F3 – Identificar sintomas	F4 - planeamento reflexivo
	<i>r</i>	<i>p</i>			
F1 - criatividade pedagógica	1				
F2 - formação graduada	.454**	.000	1		
F3 - Identificar sintomas	.289**	.000	—	1	
F4 - planeamento reflexivo	.279**	.000	—	—	1

N=188

** Correlação significativa ao nível 0.01 (2-tailed)

O Fator 2 (*formação graduada*) obteve a correlação mais forte com o fator 1 (*criatividade pedagógica*) ($r=.454$; $p=.000$), evidenciando um grau de relação entre as variáveis em estudo. Ao determinarmos o coeficiente de determinação (R^2) entre estes fatores que estão correlacionados, encontramos uma relação de previsibilidade entre a criatividade pedagógica (F1) que é explicada por 20,61%, (F2) da variância da formação graduada; 8,35% (F3) da variância na competência para a identificação de sintomas de stresse na criança e 7,78% (F4) da variância relativa ao planeamento reflexivo do educador, como competências pedagógicas transversais do educador, para lidar com o stresse na infância.

Não foram encontradas associações significativas entre a formação graduada e a identificação de sintomas, nem o planeamento reflexivo.

9.3 Discussão e Conclusão

9.3.1 Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)

Os resultados evidenciam que o instrumento apresenta boas características psicométricas, ao nível da consistência interna e da análise fatorial. As alterações produzidas na ESISI, de Gomes e Pereira (2009), sugerem que a versão final seja considerada como um instrumento, denominado de *Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)*. A versão reduzida da escala, com 18 itens foi proposta, e a análise fatorial identificou a existência de quatro fatores, que revelaram causas internas

(psicossociais e de componente familiar) e causas externas (componente familiar e de componente escolar).

Algumas das fontes externas que mais causam stresse na infância, segundo Lipp, (2000) e Trianes (2004), são as mudanças significativas ou constantes, responsabilidades em excesso, sobrecarga de atividades, brigas ou separação dos pais, morte na família, exigência ou rejeição por parte dos colegas, nascimento de um irmão, troca de professores ou de escola e hospitalização. Uma situação pode ou não ser indutora de stresse, dependendo do estágio de desenvolvimento socio-afetivo em que ela se encontra e ainda da avaliação que faz da situação em si e do meio ambiente em que se insere. Também estudos sobre as situações indutoras de stresse na infância (Gomes, 2006a; Gomes & Pereira, 2007a; Gomes, et al. 2012a) mostraram que as causas externas do tipo familiar foram as que desencadearam stresse em crianças, que frequentaram o jardim-de-Infância.

Através da validação final, a escala ESISI ficou constituída por 18 itens, com um valor global de *Alfa* de .89 e apresenta quatro dimensões: causas internas psicossociais (*Alfa de Cronbach* de .83), causas externas de componente familiar (*Alfa de Cronbach* de .77), causas externas de componente escolar (*Alfa de Cronbach* de .67) e causas internas de componente familiar (*Alfa de Cronbach* de .79), apresentando boas características psicométricas, ao nível da consistência interna e da análise fatorial.

Concluimos que o ESISI pode ser um bom instrumento para avaliação das situações indutoras de stresse em crianças dos dois aos seis anos de idade, de ambos os sexos, embora sejam necessários estudos confirmatórios.

9.3.2 Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)

Os resultados deste estudo mostraram que os profissionais que desempenham funções docentes ou equiparadas, na Educação Pré-Escolar desenvolveram práticas educativas, investindo na relação da criança com a família. Estão ainda atentos às crianças que apresentam dificuldade em concentrar-se ou de permanecerem em determinada atividade. Verificamos que os educadores das IPSS desenvolveram uma relação mais próxima com as famílias, provavelmente porque estas instituições desenvolvem um trabalho de cariz comunitário e os profissionais têm uma relação de proximidade, com o contexto sociocultural onde se inserem. A formação superior especializada destes profissionais parece ter um papel relevante no desenvolvimento de práticas educativas direcionadas para a prevenção do stresse na infância. De acordo com

Roldão (2008), uma especialização nos níveis mais avançados de formação ao nível da docência é fundamental. Pereira, et al. (2010a), Alarcão, (2001) consideram que estes profissionais são elementos chave nos processos de construção de currículos, desde que desempenhem um papel reflexivo nas práticas e teorias num processo de autoformação, ao longo do ciclo profissional.

Os dados podem ser explicados por diferenças ao nível da formação superior entre a população em estudo, corroborando também com um estudo semelhante de Gomes (2012b).

As dimensões estruturantes das práticas educativas, para a sustentabilidade do stresse na infância, parecem estar associadas à cooperação escola-família, promoção do bem-estar da criança, prevenção das situações indutoras de stresse e o planeamento psicoeducativo. Tendo em consideração de que é o primeiro estudo realizado em Portugal com esta população e com este instrumento de avaliação, não temos dados que nos permitam comparar. Por se tratar também de uma investigação com indivíduos e comportamentos humanos, não foram controladas as variáveis parasitas, inerentes a este tipo de estudo. Será necessário proceder a uma Análise dos Componentes Principais bem como a uma Análise Confirmatória, com o objetivo de depurar ainda mais este instrumento ao nível das suas características psicométricas. O instrumento parece ser adequado e útil à realidade portuguesa, ainda que sejam necessárias mais pesquisas, que permitam averiguar quer a eliminação ou inserção de novos itens, específicos ao contexto educativo português da Educação Pré-Escolar. Concordamos com Gomes & Pereira (2008b) de que a excelência da educação no Pré-Escolar só é possível com a avaliação das práticas, na qual merece destaque a utilização de instrumentos de avaliação adequados e validados para a língua portuguesa. Além do referido, importa intervir na formação ao nível do 1º e 2º ciclos do Ensino Superior, mas também na formação contínua para que estes profissionais possam otimizar estratégias, que ajudem as crianças a lidar com as situações de stresse na infância.

9.3.3 Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)

Atendendo a que este estudo é exploratório, os resultados deverão ser lidos com alguma precaução. Além disso, tendo em consideração de que é o primeiro estudo realizado em Portugal com esta população e com este instrumento de avaliação, não temos dados que nos permitam comparar. A escala ECPLSI após validação ficou

constituída por 15 afirmações que inquiriam os indivíduos acerca das competências pedagógicas do educador para lidar com o stresse na infância.

Os educadores e profissionais ligados à infância focalizam a sua *praxis* educativa na observação, identificação e definição de estratégias orientadas para o stresse infantil. Contudo, torna-se visível que a formação graduada de que são detentores, não os dotou de competências específicas, para enfrentar o stresse na infância. Também Gomes e Pereira (2009) e Gomes (2006a) referem que quando as situações que desencadeiam o stresse são identificadas adequadamente, o educador em contexto educativo pode potenciar currículos construtivos, que permitam à criança desenvolver meios para lidar com as tensões e os desafios, de modo positivo. A integração dos jardins-de-infância na rede de Escolas Promotora da Saúde poderá constituir uma mais-valia para o enquadramento desta temática.

Os resultados obtidos e as alterações produzidas na ECPLSI, neste estudo, sugerem que a versão final seja considerada como um instrumento, denominado de *Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância – ECPLSI*. Esta escala procura problematizar as competências pedagógicas que os educadores terão de coconstruir para evoluir para uma *praxis* nas quatro dimensões evidenciadas pelas análises realizadas: criatividade pedagógica, formação graduada especializada, identificação de sintomas de stresse e planeamento reflexivo. Estas competências estão próximas das competências gerais dos educadores, encontradas por Dias (2008) e Pereira e Gomes (2012), mas mais específicas para esta problemática. O educador terá que desenvolver competências pedagógicas que lhe confirmem qualidades para, observar, avaliar, planificar, organizar o ambiente educativo, relacionar-se com diferentes agentes educativos, promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança ao nível da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo, mas também no desenvolvimento pessoal e social, de modo a lidar com as situações de stresse na infância.

Estudos (Gomes, Pereira et al., 2009a, Gomes e colaboradores, 2010) sobre a qualidade das aprendizagens dos estudantes do ensino Superior referem que do novo menu de competências a desenvolver salientam não só as ligadas ao desenvolvimento e gestão eficaz do currículo de formação, mas também as estratégias específicas a desenvolver nos futuros profissionais da educação, baseadas na resolução de problemas e na evidência, bem como em estratégias de intervenção colaborativa.

As qualidades psicométricas encontradas no presente estudo apontam a *Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância – ECPLSI* como um

bom e válido instrumento para avaliar as competências pedagógicas dos educadores, para intervirem pedagogicamente em contexto educativo, junto de crianças expostas a situações indutoras de stresse.

As implicações deste estudo apontam para a utilidade deste instrumento na formação graduada, supervisão, autoformação, heteroformação e interformação de educadores, que desenvolvem a atividade docente com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, sendo no entanto necessários estudos confirmatórios. Pensamos que este instrumento possa ser uma mais-valia nos contextos de formação, atendendo que a investigação sobre competências pedagógicas dos educadores para lidar com as situações de stresse na infância é ainda muito reduzida. Estudos de Celli (2011) mostram que no Brasil a implementação de programas preventivos são raros e os que existem valorizam o desenvolvimento de práticas educativas parentais saudáveis, habilidades sociais educativas, competência social em crianças e habilidades de vida em adolescentes e não direcionados portanto, para os contextos educativos a nível do Pré-Escolar.

Capítulo 10

10 Competências dos profissionais na educação: ansiedade e estratégias de *coping* (Estudo 5)

10.1 Metodologia Específica

Atendendo que os educadores identificam situações indutoras de stresse em crianças em idade Pré-Escolar e neles próprios enquanto alunos, decidimos nesta investigação averiguar os seus níveis de ansiedade, mas também identificar as formas como estes profissionais em contexto de formação superior lidam com as situações de stresse ou seja, quais as estratégias de *coping* a que recorrem para lidar com o stresse académico.

10.1.1 Objetivos

Entre os objetivos encontram-se o identificar os sintomas de ansiedade e mecanismos de *coping* utilizados por profissionais da educação em contexto de formação graduada e pós-graduada, em situação de ensino-aprendizagem.

10.1.2 Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 294 estudantes do ensino superior, do sexo feminino (84,9%) e do sexo masculino (15,1%), com idades compreendidas entre 18 e 63 anos ($M=25,86$ e $DP=8,98$), sendo que 70,2% dos estudantes têm entre 18 e 25 anos e 20,8% têm entre 26 e 63 anos de idade. Frequentam cursos da área das Ciências da Educação (48,3%), da Psicologia (40,5%) e outras áreas (11,2%). A nível do plano de estudos frequentam o 1º ano (45,0%), o 2º ano (17,3%), o 3º ano (34,3%) e o 4º ano (3,5%), de ciclos de Bolonha e Pré-Bolonha. Dos cursos de Bolonha, 60,2% frequentam o 1º ciclo (Licenciatura), 31,1% o 2º ciclo (Mestrado) e 4,5%, o 3º ciclo (Doutoramento), dos cursos de Pré-Bolonha apenas 4,1% dos alunos frequentam o 4º ano da Licenciatura. Relativamente ao regime de inscrição, os alunos optaram pelo regime normal (73,8%) e pelo regime de Trabalhador-Estudante (26,2%). Os alunos inquiridos avaliaram o seu rendimento académico no 1º semestre como «bom» (55,8%), «médio» (30,5%), «muito bom» (8,9%), «fraco» (3,1%) e «mau» (1,5%).

10.1.3 Instrumentos de avaliação

Foi aplicado o Inventário de Ansiedade de Beck – IAB (Anexo XVII) versão portuguesa de Pereira e Monteiro (2005) e o questionário *Estratégias de Coping* de Lefèvre e Kubinger – EC (Anexo XVIII) versão portuguesa de Gomes, Pereira e Gil (2006b).

O IAB é um questionário que apresenta 21 situações relacionados com sintomas de ansiedade, uma escala tipo *Likert* de 4 pontos, em que 0 tem o valor de «nunca» e o 3 o valor de «severamente». O Fator I que intitulámos «ansiedade psicológica», engloba 10 itens (4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 19) e explica 36,86% da variância. O Fator II que intitulámos «ansiedade fisiológica», engloba 11 itens (1, 2, 3, 6, 7, 12, 13, 15, 18, 20 e 21), explicando 8,34% da variância. Os dois fatores explicam 45,19% da variância total. Da depuração da escala, obtivemos um *Alfa* global de 0,91 (21 itens) considerado muito adequado e indicador de uma excelente consistência interna do instrumento. Nos estudos de Beck a mesma escala apresenta um *Alfa* global de .92 (21 itens) e uma análise fatorial de dois fatores.

O questionário *Estratégias de Coping (EC)* permite avaliar os mecanismos de *coping*, ou seja, como lidam os estudantes com as situações de stress académico. É uma escala tipo *Likert* composta por 31 itens, em que as respostas são dadas tendo em consideração 4 níveis: 1 tem o valor de «nunca verdadeiro» e o 4 tem o valor de «muitas vezes verdadeiro». Os trabalhos desenvolvidos por Lefèvre e Kubinger (2004), apresentaram no respetivo instrumento psicométrico dois fatores: o *coping* focado na emoção e o *coping* focado no problema, coincidentes com a revisão da literatura. O Fator I que intitulámos «*coping* orientado para a emoção» engloba 17 itens (1, 4, 5, 8, 10, 11, 15, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29 e 31) e explica 14,08% da variância. O Fator II, que intitulámos «*coping* orientado para o problema» engloba 14 itens (2, 3, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 23, 27 e 30), explicando 9,34% da variância. Os dois fatores explicaram 23,43% da variância total. Da depuração da escala, obtivemos um *Alfa* de 0,75 (31 itens) considerado adequado e indicador de uma boa consistência interna deste instrumento. Os estudos em língua inglesa de Lefèvre e Kubinger (2004) apresentaram um *Alfa* global de 0,73 e nos primeiros estudos da versão portuguesa de Gomes, Pereira e Gil (2006b), um *Alfa* global de 0,77.

10.1.4 Procedimentos

A recolha da amostra decorreu durante o mês de março de 2010, tendo os questionários sido distribuídos a estudantes do ensino superior, através de um contacto direto e recolhido pelo investigador. As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de nota explicativa dos objetivos, das condições da pesquisa e da confidencialidade dos dados. Para a análise de dados

utilizámos o programa estatístico SPSS (*Statistical Package of Social Science*), versão 17,0 para Windows, tendo sido feitas estatísticas descritivas e inferenciais.

10.2 Resultados

10.2.1 Sintomas de ansiedade (IAB)

Da análise descritiva do instrumento (Gráfico 20) observamos que o «*nervosismo*» ($M=1,94$; $DP=0,85$) foi o sintoma mais cotado e o «sentimento de asfixia» foi o sintoma menos cotado ($M=0,47$; $DP=0,83$). Já a análise descritiva dos fatores sobre os sintomas de ansiedade mostra que os estudantes, de uma maneira geral apresentam mais sintomas de ordem psicológica ($M=10,10$; $DP=5,80$) do que sintomas de ordem fisiológica ($M=9,82$; $DP=6,89$). Os sintomas de ansiedade de ordem psicológica mais frequentes foram o *nervosismo* ($M=1,94$; $DP=0,85$), *incapacidade de relaxar* ($M=1,64$; $DP=0,84$) e *insegurança* ($M=1,62$; $DP=0,95$). Os de ordem fisiológica foram *batimento cardíaco acelerado* ($M=1,50$; $DP=0,98$) e *suores* ($M=1,13$; $DP=0,97$).

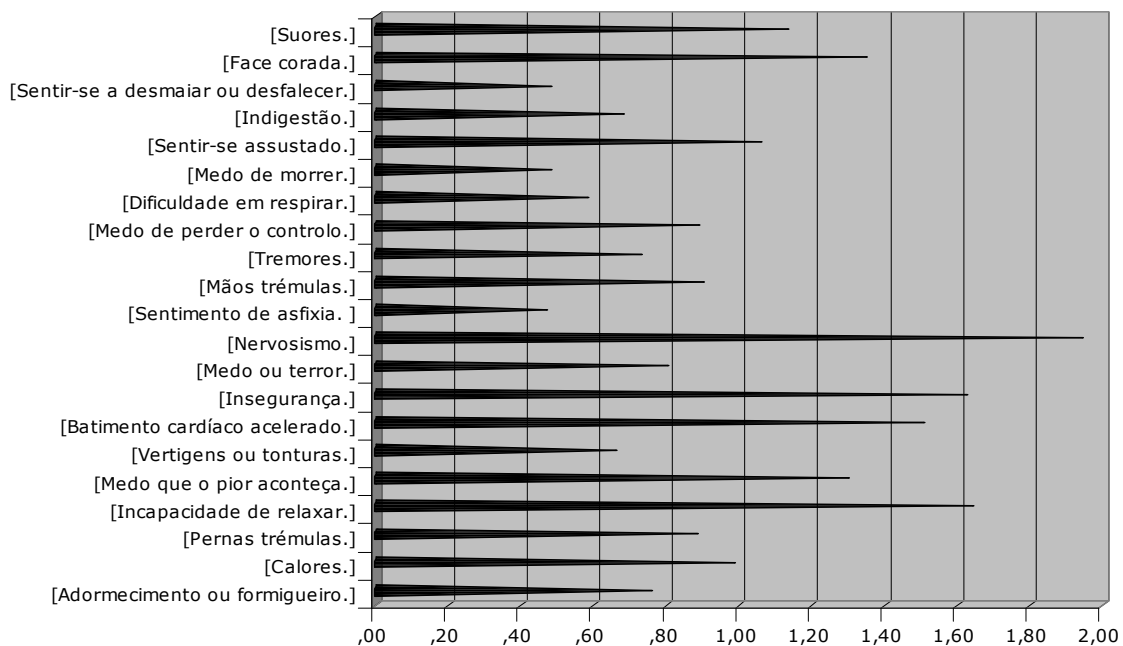


Gráfico 20: Distribuição dos sintomas de ansiedade nos estudantes ES

Ao compararmos o regime de inscrição com os sintomas de ansiedade obtivemos com o teste *T-student* diferenças estatisticamente significativas ao nível da ansiedade de ordem fisiológica ($t= 3,317$; $gl= 260$; $p= .000$) e psicológica ($t=3,531$; $gl= 261$; $p= .000$). Os estudantes inscritos no curso em regime normal ($M=10,72$; $DP=7,04$) apresentaram mais

sintomas de ansiedade fisiológica, do que, os trabalhadores-estudantes ($M=7,55$; $DP=5,77$). Também os estudantes inscritos no curso em regime normal ($M=10,94$; $DP=5,92$) apresentaram mais sintomas de ansiedade psicológica, do que os trabalhadores-estudantes ($M=8,13$; $DP=4,76$). Através de testes não paramétricos, aplicamos o Coeficiente de *Spearman* e encontramos correlações negativas estatisticamente significativas ao nível de 0.05, entre a idade dos alunos e os sintomas de ansiedade, quer de ordem fisiológica ($r=-.136$; $p=.022$), quer de ordem psicológica ($r=-.145$; $p=.014$).

Procuramos ainda identificar os níveis de ansiedade da população em estudo e, para o efeito, tivemos em conta o valor médio da ansiedade global ($M=20,67$; $DP=11,59$) e de acordo com a Curva de *Gauss* obtivemos os seguintes níveis de ansiedade: 0-13: Baixa ansiedade, 14-27: Moderada Ansiedade e 28-59: Elevada ansiedade.

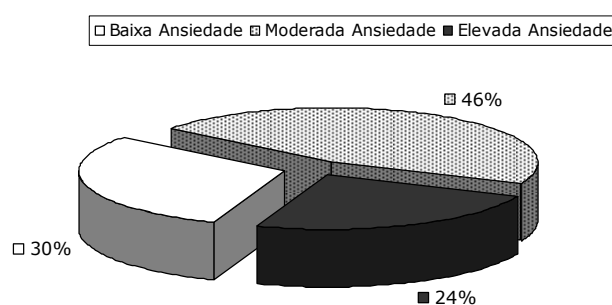


Gráfico 21: Níveis de ansiedade

Os resultados (Gráfico 21) deste estudo mostram que 30,3% dos estudantes apresentam baixa ansiedade, 45,6% moderada ansiedade e 24,0% elevada ansiedade.

10.2.2 Estratégias de coping (escala EC)

Através da análise descritiva dos fatores, identificamos que os estudantes utilizam mais as estratégias de *coping* orientadas para a emoção, Fator I ($M=48,38$; $DP=6,07$) do que as orientadas para o problema, Fator II ($M=30,94$; $DP=4,78$). As primeiras são do tipo: *tento estabelecer prioridades* ($M=3,27$; $DP=0,71$), *tento acalmar-me* ($M=3,24$; $DP=0,67$) e *esforço-me por me controlar* ($M=3,18$; $DP=0,65$). As situações para lidar com o stresse académico orientado para o problema são do tipo: *tento distrair-me* ($M=3,03$;

$DP=0,75$), às vezes irritado-me com as outras pessoas ($M=2,98$; $DP=0,75$) e falo da minha situação a alguém ($M=2,98$; $DP=0,88$).

Quando comparadas as estratégias de *coping* consoante a idade dos estudantes, os resultados obtidos indicam haver diferenças estatisticamente significativas, ao nível das estratégias de *coping* focalizadas no problema ($t=3,091$; $gl= 126$; $p= .001$) e são os estudante entre os 18 e os 25 anos, que mais as utilizam ($M=31,49$; $DP=4,31$), em relação aos estudantes com idades entre os 26 e os 63 anos ($M=29,44$; $DP=5,34$). Aplicamos o Coeficiente de *Spearman* (teste não paramétrico) e encontramos correlações negativas estatisticamente significativas ao nível de 0.01, entre a idade e as estratégias de *coping* focadas no problema ($r=-.188$; $p=.002$).

10.3 Discussão e Conclusão

Os resultados deste estudo exploratório foram ao encontro dos objetivos propostos, especificamente na identificação das estratégias de *coping* e dos sintomas de ansiedade em estudantes do ensino superior, tendo em conta a idade e o regime de inscrição.

Os níveis de ansiedade moderada poderão ser um indicador da necessidade de serem implementadas estratégias de intervenção, especificamente na época de exames e avaliações, tal como o demonstram estudos de Aherene (2001) e Pereira e colaboradores (2005b). Os estudantes perante situações indutoras de stresse ao nível académico utilizam mais as estratégias de *coping* orientadas para a emoção. No entanto, os alunos mais novos que frequentam o 1º ciclo de Bolonha recorrem mais a estratégias de *coping* do tipo distração/diversão, comportamentos de exaltação e partilha, orientadas para o problema, como referido por Gomes, Pereira, Neto-Mendes, et al. (2010), em estudos similares sobre estratégias de *coping*. Por outras palavras, à medida que a idade aumenta a utilização de estratégias de *coping* focadas no problema diminui. Já que o suporte social parece isolar os indivíduos das consequências negativas do stresse, as instituições de ensino poderão apostar mais em atividades de boas-vindas aos caloiros que incentivem os estudantes a obter e utilizar suporte social durante a transição para a universidade (DeBerard, Spielmans & Julka, 2004).

Dependendo das situações, as estratégias focalizadas na emoção podem aliviar a tensão numa fase inicial, possibilitando uma maior adaptação aos contextos de ensino-aprendizagem, facilitando assim a tomada de decisões para a resolução dos problemas e evitar situações de doença (Vaz-Serra, 2002; Pereira, 2006b). Também Gomes, et al.

(2006b), Gomes e Pereira (2008), mostram que alguns profissionais utilizam diferentes estratégias de *coping*, na sua atividade profissional.

Atendendo a que este estudo é exploratório, os resultados deverão ser lidos com alguma precaução. São necessárias mais investigações que nos permitam aprofundar esta temática, nomeadamente replicar estudos para validação do instrumento a nível nacional, bem como realizar estudos longitudinais para averiguar da variabilidade dos sintomas de ansiedade e das estratégias de *coping*, em profissionais que frequentam o Ensino Superior.

A importância destas variáveis deverão ser tidas em consideração na formação inicial e contínua de forma a preparar e sensibilizar estes profissionais para a problemática do lidar com situações difíceis (*coping*) e assim conseguirem melhor controlar e lidar com ansiedade e stresse do dia-a-dia e aumentar a satisfação profissional. Estudos desenvolvidos em contexto universitário (Pereira, Gomes, et. al., 2008; Dias, 2009b; Vagos e colaboradores, 2010; Oliveira & Pereira, 2010), propõem programas de intervenção, para que os alunos otimizem a sua capacidade de gestão e controlo do stresse, baixando os seus níveis de ansiedade e recorrendo mais eficazmente à utilização de estratégias de *coping*.

Capítulo 11

11 Conclusão integrativa dos resultados da investigação

11.1 Principais Conclusões

No presente trabalho, propusemo-nos estudar a (re)configuração das práticas pedagógicas e intervenção do educador no desenho curricular da Educação de Infância e o contributo que estas desempenham no controlo do stresse e na promoção do bem-estar das crianças em idade Pré-Escolar.

Constituiu para nós um desafio, no sentido de que, atendendo aos reduzidos estudos nesta área, iniciamos este processo com poucas certezas, mas com a convicção da atualidade e pertinência da temática em si e a possibilidade e necessidade de intervir junto de uma população alvo, a infância, que nas sociedades atuais e, em especial na portuguesa, se veem confrontadas com a institucionalização da infância já referenciada em estudos de Gomes e Pereira (2007a) e Gomes, Pereira e Merrell (2009b), sobre as situações indutoras de stresse na infância.

Os estudos na fase etária dos 2 aos 6 anos de idade são escassos, tanto ao nível do stresse como das propostas educativas que tenham como objetivo atender à individualidade da criança e à diversidade comportamental do ser humano, pois os reduzidos estudos são focalizados em crianças mais velhas, em idade da escolaridade obrigatória. Julgamos fazer todo o sentido continuar a estudar e a investigar as referidas temáticas, pois para além de sermos conhecedores do seu carácter não definitivo, temos consciência da necessidade imperiosa de um maior aprofundamento destas temáticas.

Ainda que nos capítulos anteriores tenhamos inferido alguns comentários aos resultados obtidos, não queremos contudo deixar de apresentar uma discussão mais detalhada dos resultados, pois a “interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 1989, p. 166). O facto de termos apresentado alguns comentários e reflexões críticas dos resultados, em cada um dos estudos que compõe esta investigação, tivemos como único objetivo facilitar a leitura e interpretação dos mesmos aquando da sua apresentação.

Tivemos o cuidado rigoroso de fazer o estudo psicométrico dos instrumentos de avaliação que utilizámos para obter resultados mais consistentes e fidedignos. Assim a construção dos instrumentos, que a seguir se enumeram, resultou de um processo que consideramos rigoroso e fiável, sendo o seu estudo fundamentado em critérios de rigor e standardização, garantindo a fidelidade e eficácia dos seus itens, revelando os questionários consistência, sensibilidade e validade interna:

- (a) Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt;
- (b) Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI);
- (c) Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI);
- (d) Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI).

Estudo 1 - Levantamento dos Indicadores sociofamiliares de crianças da Educação Pré-Escolar: caracterização e contextualização

Este primeiro estudo, desenvolvido no âmbito desta investigação, teve como objetivo tipificar a população que frequenta a Educação Pré-Escolar ao nível do género, da idade e da fratria e o tempo de frequência escolar; identificar o contexto sociofamiliar e ainda observar qual a perceção identificada pelos educadores sobre os níveis de bem-estar das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar.

As crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar têm idades entre os quatro e cinco anos, com uma distribuição por género equitativa, são na sua maioria filhos primogénitos e têm pelo menos um irmão, em que a organização do grupo é do tipo heterogénea e pertencem a jardins-de-infância, da rede pública. A maioria das crianças frequentam este subsistema de ensino há um ano, seguida dos 2 anos e a média nacional de duração da Pré-Escolarização é de 2,5 anos (Pordata, 2010).

O contexto sociofamiliar (idade, as habilitações académicas e profissão dos pais, o número de irmãos e o meio de transporte até ao jardim-de-infância), foi analisado. Os pais das crianças, que frequentam este subsistema de ensino, têm na sua maioria entre 31 a 35 anos e 36 e 40 anos, em detrimento das idades mais novas que não têm representatividade. Estes pais possuem formação académica ao nível da licenciatura, seguido do nível de 3º ciclo e 2º ciclo; desenvolvem a sua atividade profissional como especialistas das profissões intelectuais e científicas (tais como professores, engenheiros, investigadores, contabilistas e advogados), seguido de operários artífices e trabalhadores similares (do tipo operário fabril, operário de Construção civil, carpinteiro, mecânico e serralheiro), já os trabalhadores não qualificados como empregados de limpeza e fiel de armazém, são grupos profissionais residuais. O grupo de pais desempregados e os que se identificam como domésticos representam uma taxa de 4%. Estes resultados corroboram os resultados obtidos na amostra do estudo de Pimenta (2010) e colaboradores e encontram-se próximos dos dados encontrados a nível nacional

(Pordata, 2010). Ao nível da fratria eram filhos primogénitos e tinham pelo menos um irmão e a deslocação de casa para a escola era feita através de carro, como meio de transporte. De salientar ainda que os níveis de bem-estar emocional e implicação encontrados foram altos. Os dados revelam também que estes índices de qualidade representam níveis muito baixos em 5% e 9% das crianças, respetivamente. Esta informação no contexto deste estudo apresenta um indicador importante, uma vez que os níveis de bem-estar emocional e implicação, segundo Portugal e colaboradores (2010a, 2010b), tornam-se pontos de referências para os educadores que pretendem melhorar a qualidade das suas propostas educativas, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. Uma criança com níveis de bem-estar e implicação baixos revelam que não têm as suas necessidades físicas, de afeto, de segurança e de se sentirem competentes, asseguradas. Assim, não estão implicadas no processo apresentam baixos níveis de motivação, baixa autoestima e sem iniciativa para se envolverem. Se tivermos em conta o número de crianças que frequentavam este subsistema de ensino em 2007/2008 podemos extrapolar os dados e encontramos a nível nacional 13308 mil crianças com níveis de bem-estar emocional e 23 954 mil crianças com níveis de implicação muito baixos. Intervir adequadamente no desenvolvimento da criança em idades precoces poderá potenciar comportamentos mais ajustados, elevar os níveis de satisfação, implicação e bem-estar, contribuindo assim, para um saudável desenvolvimento.

Estudo 2 - Caracterização dos tipos de comportamentos em idade Pré-Escolar

Estudo piloto do instrumento Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt

Os resultados exploratórios do estudo piloto, conduzido no âmbito desta investigação, evidenciam que o instrumento apresenta boas características psicométricas, a nível da consistência interna e da análise fatorial. As escalas EAS e EPC do PKBSpt foram avaliadas pelo coeficiente *Alfa de Cronbach* que foi de .95 e .98 respetivamente, para a amostra total, tendo sido encontrados resultados semelhantes à estrutura fatorial encontrada pelo autor. Atendendo a que este estudo é exploratório, os resultados, ainda que preliminares, permitiram-nos traduzir e adaptar para o contexto educativo da língua portuguesa o *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2, 2ª Edição* (Merrell, 2002), que foi avaliado de modo mais consistente no estudo 3 desta investigação. Além disso, tendo em consideração de que é o primeiro estudo realizado em Portugal com esta população e com este instrumento de avaliação, procuramos

aplicá-lo a outros contextos educativos, que têm em comum a língua portuguesa, como é o caso dos países da CLP, mas com contextos sócio económicos, culturais e educativos diferenciados e que nos permitiu avaliar o instrumento de forma mais consistente.

Estudo comparativo entre Portugal e Brasil e Portugal e Cabo Verde

No estudo comparativo entre Portugal e Brasil e entre Portugal e Cabo Verde procurou-se tipificar as características sócio emocionais de crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar em países da CPLP, mas com realidades socioculturais e educativas diferenciadas. No que concerne às aptidões sociais, são as crianças que frequentam jardins-de-infância portugueses, que apresentam melhores índices nas aptidões sociais, quer ao nível da cooperação, autonomia e interação. No que concerne ao género, as raparigas apresentam melhores índices que os rapazes a nível de cooperação social e interação social.

Quanto aos problemas comportamentais, poderemos verificar que são as crianças brasileiras as que apresentam resultados mais elevados, indicadores de maiores problemas naquela amostra, sendo ainda os rapazes a apresentarem maiores índices nesse item, comparativamente às raparigas. Ambos os resultados apresentados deverão ser interpretados com algumas reservas, já que a amostra brasileira foi recolhida numa comunidade específica, sociocultural e economicamente desfavorecida, não sendo representativa da realidade brasileira. Tais resultados veem ao encontro de estudos anteriores (Gomes, et al. 2009b; Andreucci, Gomes et al. 2010; Merrel, 2006; Turner e Gervai, 1995) identificadores que são o género masculino os que têm mais problemas e com maior necessidade de intervenção ao nível da promoção de comportamento ajustado e assertivos. Por outro lado, estudos sobre a Educação Pré-Escolar em Cabo Verde (Inocêncio, 2009; Albuquerque, 2009) mostram que a formação especializada de educadores é quase inexistente neste país.

As crianças portuguesas vivem em zonas urbanas e estão ainda menos expostas a fatores de risco têm famílias melhor estruturadas quer do ponto de vista social, emocional e económico e os contextos educativos mais organizados de acordo com as suas necessidades. As crianças brasileiras, por seu lado, vivem na zona periférica de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e são quotidianamente expostas a fatores de risco e às adversidades. Frequentam um Centro de Atendimento Comunitário mantido por uma ONG no período da manhã e vão à escola no período da tarde. Tais resultados na amostra brasileira veem ao encontro dos resultados já obtidos anteriormente por Andreucci (2010), que demonstram a necessidade de intervenção junto das crianças

brasileiras dessa comunidade, especificamente ao nível de programas de aprendizagem social e emocional para saberem lidar com as adversidades, controlar os seus níveis de ansiedade, autoconceito, autoestima, resiliência e situações indutoras de stresse, a fim de terem uma melhor qualidade de vida e bem-estar. Deverão ser igualmente tidas em consideração as estratégias de intervenção psicopedagógicas diferenciadas entre rapazes e raparigas, no que concerne às aptidões sociais e aos problemas comportamentais.

Relativamente aos problemas de comportamento são as crianças brasileiras que revelam maior impulsividade, agressividade e ansiedade, seguida das cabo-verdianas e as portuguesas. Os dados podem ser explicados por diferenças socioculturais e económicas ao nível dos países em estudo. As implicações apontam para a adequabilidade e utilidade deste instrumento na Educação Pré-Escolar em Portugal, bem como em países membros da CPLP-Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Refletir ainda sobre estratégias de intervenção em contexto educativo, que permitam à criança lidar com situações indutoras de stresse é fundamental. Também Gomes e colaboradores (2011) consideram que os estudos sobre o desenvolvimento das aptidões sociais e comportamentais em crianças dos 2 aos 6 anos são ainda reduzidos (Muñoz, et al., 2011), pelo que este estudo comparativo poderá contribuir para uma monitorização, prevenção e diagnóstico das aptidões sociais e comportamentais da criança, por parte dos educadores. Assim, é crucial a implementação e adequabilidade de práticas educativas centradas na individualidade de cada criança e que promovam o seu bem-estar, independentemente das situações socioeconómicas e políticas em que a Educação Pré-Escolar se desenvolva.

Estudo 3 - Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt

Com o presente estudo, validamos a *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar-PKBSpt* desenvolvida por Gomes e Pereira (2009) para a língua portuguesa, tendo como base os estudos do *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2, 2ª Edição* (Merrell, 1996, 2002), que procurou identificar as aptidões sociais que as crianças manifestam em contexto educativo e analisar e compreender os problemas comportamentais que revelam no jardim-de-infância.

A escala foi aplicada por Educadores de Infância, como nos estudos originais de Merrell (1996, 2002), com uma média de 35 anos de idade, que exercem a profissão docente em média há 10 anos e que trabalham com crianças da Educação Pré-Escolar de ambos os sexos, com idades que variam entre 3 e os 7 anos, com maior incidência

entre os 3 e os 4 anos e que frequentam o jardim-de-infância em média há 18 meses, através de observações diretas no espaço educativo/sala.

O estudo do instrumento *Escala comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt* apresenta boas características psicométricas o que nos permitiu validar o referido instrumento que apresenta a seguinte estrutura: a *Escala de Aptidões Sociais* é composta pelas dimensões Cooperação Social, Interação Social e Autonomia Social; Escala de Problemas de comportamento é composta pelas dimensões: Autocentrado/Explosivo, Problemas de Atenção/Atividade Excessiva, Antissocial/Agressivo, Evitamento Social e Ansiedade/Problemas Somáticos.

Os estudos de correlações e teste paramétricos entre as variáveis género e os fatores da *Escala de Aptidões Sociais* permitem-nos concluir que as meninas apresentam comportamentos mais baseados na cooperação e interação social do que os meninos, sendo que estes resultados corroboram dados obtidos em outros estudos (Cecconello & Koller, 2000; Gomes, Pereira et al., 2011).

Já na *Escala Problemas de Comportamento* são os meninos que apresentam valores médios mais elevados, quer no fator *Problemas de Atenção/Atividade Excessiva* e no fator *Antissocial/Agressivo*. Estes dados parecem indicar que as variáveis idade e género podem estar associadas a algumas das aptidões sociais e problemas de comportamento, no entanto não estão correlacionadas com os problemas de ansiedade. As correlações entre os fatores das duas escalas, ou seja, das aptidões sociais e dos problemas de comportamento são todas negativas. Estas correlações negativas são justificáveis pelo facto de a presença de problemas de comportamento interferir com o desenvolvimento adequado de aptidões sociais (Merrell & Gimpel, 1998).

Estes dados podem ser explicados pelo fato de as meninas revelarem melhores competências na utilização de estratégias para a resolução de conflitos, recorrendo significativamente menos vezes quer à retaliação quer à agressão física (Walker, Irving, & Berthelsen, 2002). Os resultados também indicam que a idade das crianças está correlacionada com o evitamento social, estes dados corroboram com estudos vários (Simões, Dias & Sanches, 2006; Gomes, Pereira & Merrell, 2009b; Veiga, 2009), que procuraram estudar a influência da idade e do género na resolução de conflitos em crianças. Estes estudos mostram que a idade tem influência nas estratégias utilizadas na resolução de conflitos e que as crianças mais velhas apresentam tipos de resposta mais elaboradas. Para os autores, as estratégias são a agressão, o apelo à autoridade, o evitamento ou a fuga e as respostas de natureza pró social. As crianças não aceites podem desencadear comportamentos de raiva e agredir como resposta a um tratamento

injusto ou podem optar pelo isolamento social, como resultado de ansiedade e insegurança social (Lopes, et al., 2011). As crianças pouco aceites são mais solitárias e estão em situação de maior vulnerabilidade e de desenvolverem sérios problemas de vida futuros, em termos de saúde mental.

Os educadores com mais tempo de serviço e que desenvolvem a atividade docente em instituições públicas valorizam mais os comportamentos sociais do tipo cooperação e interação social da criança. Os Educadores com menos tempo de serviço apresentam mais dificuldade em lidar com crianças com problemas de comportamento do tipo Autocentrado/Explosivo, Problemas de Atenção/Atividade Excessiva, Antissocial/Agressivo, Evitamento Social e Ansiedade/Problemas Somáticos. Daí decorre a necessidade de intervir na formação especializada (Alarcão, 1996, 2003; Ramos 2004; Alonso, 2003; Craft, 2004). A profissionalidade acentua-se na capacidade do educador/professor refletir sobre a sua ação, para, através de uma análise crítica e criativa poder regular a sua prática e aprofundar os seus conhecimentos, adequando a sua ação educativa à especificidade dos alunos e da escola.

Os educadores têm responsabilidade e devem assumir o seu papel na tentativa de resolução dos problemas comportamentais e emocionais da criança em contexto educativo, não intervindo de forma redutora, mas proativa no sentido de dotar as crianças, ainda que numa fase precoce, com técnicas e métodos ajustados. Entre estes contam-se a aprendizagem cooperativa; lidar com a ira, de modo a reduzir o stresse em crianças propensas a reações agressivas; técnicas de relaxamento e autocontrolo cognitivo; estratégias de *coping*; técnicas de auto-diálogo e resolução de problemas.

Alguns estudos (Clifford, 1993; Bairrão, 1993) evidenciam que a frequência no jardim-de-infância tem reflexos positivos nas aquisições cognitivas, nas expectativas de sucesso na escola e na redução de comportamentos desviantes das crianças. A importância em desenvolver ambientes construtivos e saudáveis onde a criança participa, tendo em conta a sua especificidade, como sujeito, terá de ser uma preocupação das sociedades educativas atuais.

Estudo 4 - Contributos para a (re)configuração das práticas pedagógicas: o stresse na infância sob o olhar dos educadores

Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância

Neste estudo procurou-se identificar as competências pedagógicas dos educadores para lidarem com crianças em situação de stresse. Para o efeito procuramos construir e validar uma escala e as qualidades psicométricas encontradas no presente

estudo exploratório apontam a *Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância – ECPLSI* como um bom e válido instrumento para avaliar as competências pedagógicas dos educadores, para intervirem pedagogicamente em contexto educativo, junto de crianças expostas a situações indutoras de stresse.

Esta escala procura problematizar as competências pedagógicas, que os educadores terão de coconstruir, de modo a implementar uma *praxis* baseada nas quatro dimensões evidenciadas: criatividade pedagógica, formação graduada especializada, identificação de sintomas de stresse e planeamento reflexivo. Este estudo evidencia que as crianças expostas a situações indutoras de stresse, ainda que numa fase precoce do seu desenvolvimento, terão de contar com profissionais competentes e dotados de formação especializada, capaz de desenvolver currículos emergentes, atendendo que as práticas educativas assumem-se, então, na ligação indissociável pessoas-contexto (Formosinho, 2007), através da reconstrução do edifício curricular, que integra e valoriza a cooperação, planeamento, prevenção e bem-estar. Por conseguinte, este instrumento poderá ser uma mais-valia para a formação graduada, supervisão, autoformação, heteroformação e interformação de educadores/professores (Gomes, Pereira et al., 2012c), que desenvolvam a atividade docente com crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

As *Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância*, que os educadores mais valorizam situam-se ao nível do planeamento reflexivo, em que enfatizam na prática educativa o desenvolvimento de uma escuta atenta às situações emocionais da criança. Já a competência em que demonstram mais preocupação é não terem tido durante o curso acesso a conteúdos e técnicas para lidar com a gestão do stresse. Concluímos ainda que as dimensões identificadas neste estudo em que aplicamos a ECPLSI foram as seguintes: criatividade pedagógica, formação graduada, identificação de sintomas e planeamento reflexivo.

Os estudos psicométricos da escala mostram que o desenvolvimento da criatividade pedagógica é uma competência transversal das outras dimensões. É através desta competência que as outras se desenvolvem, desencadeando um movimento circular rotativo. Como, por exemplo, para a planificação de atividades que ajudem a criança a lidar com situações adversas é necessária informação especializada, nomeadamente ter acesso a conteúdos e técnicas para lidar com a gestão do stresse. Estas, por sua vez, irão ajudar na identificação de sintomas, que conduzirão a um planeamento reflexivo ajustado às situações concretas com crianças no coletivo e no individual, desenvolvendo uma escuta atenta às situações emocionais da criança ou

mesmo no Projeto Curricular de sala contemplando atividades valorativas das aptidões pessoais.

Situações Indutoras de Stresse na Infância

Os resultados evidenciam que o instrumento apresenta boas características psicométricas, ao nível da consistência interna e da análise fatorial. As alterações produzidas na ESISI, conduziram à versão final, a qual é considerada como um instrumento, denominado de *Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)*. A versão reduzida da escala, com 18 itens, obteve um valor de *Alfa* de .89 e a análise fatorial revelou a existência de quatro fatores, que revelam causas internas: psicossociais e de componente familiar e causas externas: de componente familiar e de componente escolar.

Em síntese, diremos que as situações indutoras de stresse na infância são do tipo, *os maus-tratos e negligência das crianças; o divórcio ou separação dos pais; a morte de familiares diretos e o medo de abandono por parte dos pais*. No entanto, as situações do tipo: *a hora da sesta no jardim-de-infância, a hora da refeição no jardim-de-infância e não ser convidado(a) para as festas de aniversário* são situações indutoras de stresse perante as quais a criança lida com facilidade. Concluímos ainda que as situações indutoras de stresse podem ter causas: internas psicossociais, externas de componente familiar, externas de componente escolar e internas de componente familiar

Encontramos ainda, na análise dos resultados, uma relação de previsibilidade entre as situações indutoras de stresse do tipo externas de componente escolar explicadas pelas causas internas de componente familiar. Por exemplo, o nascimento de um irmão poderá desencadear perturbações na hora da refeição no jardim-de-infância. Também as causas internas psicossociais são explicadas pelas causas externas de componente escolar, como por exemplo, o medo de abandono por parte dos pais poderá desencadear, embora com menor probabilidade que a anterior, perturbações nas relações interpessoais no contexto educativo.

As crianças que desenvolverem competências sociais e emocionais vêm aumentadas as oportunidades de socialização com os pares, melhoram o relacionamento com os pais e educadores e apresentam sucesso académico e social (McCabe & Altamura, 2011; Sylva, 1994).

Pensamos que esta escala ESISI poderá ser um bom instrumento para avaliação das situações indutoras de stresse em crianças dos dois aos seis anos de idade, de ambos os sexos, embora sejam necessários estudos confirmatórios. Esta escala poderá

ser ainda uma mais-valia para os educadores na medida que, perante o diagnóstico de situações observadas e/ou relatadas, estes profissionais planearão e desenvolverão práticas educativas como atenuantes das situações indutoras de stresse na infância.

Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância

Pela análise descritiva dos fatores que compõem a escala PELSI, os sujeitos da amostra apresentam valores médios mais altos na cooperação escola/família e valores médios mais baixos no planeamento psicoeducativo.

Os resultados mostram existir diferenças estatisticamente significativas entre a *cooperação escola/família* e o tipo de instituições. São os educadores que desenvolvem atividade docente ou equiparada nas IPSS, que mais valorizam a cooperação escola/família, relativamente aos que trabalham em jardins-de-infância privados.

Encontramos também diferenças estatisticamente significativas entre a *cooperação escola/família e prevenção* e as classes de educadores que participaram no estudo. A classe dos educadores/monitores cabo-verdianos são os que menos valorizam a *cooperação escola/família* relativamente às outras classes. A classe dos alunos em situação de estágio pedagógico, os educadores profissionalizados e os alunos do núcleo de desenvolvimento infantil da Universidade Federal de Santa Catarina correspondem às classes que mais valorizam as práticas educativas direcionadas para a prevenção do stresse na infância. Verificamos ainda que o tempo de planeamento da prática pedagógica e a distância que os educadores percorriam entre o jardim-de-infância e o local de residência não teve influência nos resultados.

Constatamos ainda não existir diferenças estatisticamente significativas entre os fatores e as variáveis horas semanais de planeamento da prática.

A formação superior especializada destes profissionais parece ter um papel relevante no desenvolvimento de práticas educativas direcionadas para a prevenção do stresse na infância. Também Roldão (2008), Pereira et al. (2010a), Alarcão, (2001) propõem uma especialização nos níveis mais avançados e evidenciam ainda, que estes profissionais são elementos chave nos processos de coconstrução de currículos, desde que desempenhem um papel reflexivo nas práticas e teorias de modo significativo para atenuar os níveis de stresse, levando a um maior bem-estar das crianças.

Os dados podem ser explicados por diferenças ao nível da formação superior entre a população em estudo. As dimensões estruturantes das práticas educativas para a sustentabilidade do stresse na infância parecem estar associadas à cooperação escola-

família, promoção do bem-estar da criança, prevenção das situações indutoras de stresse e o planeamento psicoeducativo.

A importância em desenvolver ambientes construtivos e saudáveis onde a criança participa, tendo em conta a sua especificidade como sujeito (Gomes, 2006a, 2007a; Pereira & Gomes, 2012) terá de ser uma preocupação das sociedades atuais, particularmente dos profissionais que trabalham com a infância.

Estudo 5 - Competências dos profissionais na educação: ansiedade e estratégias de *coping*

Para além da criança e seu contexto, foi também nossa preocupação os estudantes enquanto futuros educadores ou como docentes preocupados com a formação ao longo da vida, especificamente na forma como lidam com situações difíceis. Assim, procuramos neste estudo identificar os sintomas de ansiedade e mecanismos de *coping* utilizados por estudantes do ensino universitário, que cursam formação graduada e pós-graduada, em contexto de ensino-aprendizagem.

Os níveis de ansiedade moderada podem indicar a necessidade de se implementar estratégias de intervenção na época de exames e avaliações, tal como o demonstram estudos de Aherene (2001) e Pereira et al. (2005b).

Os estudantes perante situações indutoras de stresse ao nível académico utilizam mais as estratégias de *coping* orientadas para a emoção. Contudo este estudo evidencia que os alunos mais novos (1º ciclo) recorrem mais a estratégias orientadas para o problema, do tipo distração e partilha. À medida que a idade aumenta a utilização do *coping* orientado para o problema diminui. Os sintomas de ansiedade de ordem fisiológica são mais evidentes nos estudantes inscritos no regime normal já que apresentam níveis de ansiedade moderada. Na globalidade, os resultados sugerem que o fator idade tem influência nos sintomas de ansiedade e nas estratégias de *coping*.

A importância destas variáveis deverá ser tida em consideração na formação inicial e contínua, de forma a preparar e sensibilizar estes profissionais para a problemática do lidar com situações difíceis (*coping*) e assim conseguirem melhor controlar e lidar com ansiedade e stresse do dia-a-dia e aumentar a satisfação profissional. Atendendo que o suporte social parece isolar os indivíduos das consequências negativas do stresse, as instituições de ensino poderão apostar mais em atividades de boas-vindas, que incentivem os estudantes a obter e utilizar o suporte social (DeBerard, Spielmans & Julka, 2004) e ainda programas de intervenção (Pereira, Gomes, et. al., 2008; Dias, 2009b; Vagos e colaboradores, 2010; Oliveira & Pereira,

2010), para que os alunos otimizem a sua capacidade de gestão e controlo do stresse e assim baixarem os seus níveis de ansiedade e recorrerem mais eficazmente à utilização de estratégias de *coping*.

Tendo em consideração os estudos realizados é o momento, de forma global e integrativa procedermos à confrontação dos resultados com as hipóteses da investigação. Após a conclusão integrativa dos resultados foi nosso propósito elaborar uma síntese relacionada com a confirmação ou infirmação das hipóteses enunciadas, para o presente investigação, de modo a facilitar a compreensão e leitura dos resultados apresentados.

H1: *As crianças mais velhas são menos vulneráveis a situações indutoras de stresse*; relativamente à primeira hipótese por nós colocada, os nossos resultados indicam, no estudo 4, através da aplicação da ESISI, que não foram encontradas correlações significativas entre a idade das crianças e as situações indutoras de stresse estudadas (Causas internas psicossociais; Causas Externas de componente familiar; Causas externas de componente escolar e Causas internas de componente familiar), pelo que, os resultados não confirmam esta hipótese.

H2: *As meninas que revelam autonomia social apresentam sintomas de ansiedade*; quanto à segunda hipótese por nós colocada, os resultados do estudo 3 mostram que as variáveis idade e género podem estar associados a algumas das aptidões sociais e problemas de comportamento, no entanto não estão correlacionadas com os problemas de ansiedade pelo que esta hipótese não se confirma.

H3: *As diferenças de género em idades precoces têm influência nas aptidões sociais e problemas de comportamento*; no que respeita à terceira hipótese por nós colocada, os resultados indicam existir diferenças estatisticamente significativas entre o género e as aptidões sociais e problemas de comportamento. As meninas apresentam comportamentos mais baseados na cooperação e interação social do que os meninos. Já nos comportamentos do tipo problemas de atenção/atividade excessiva e antissocial/agressivo são os meninos que apresentam valores médios mais elevados, pelo que se confirma esta hipótese.

H4: *Os educadores consideram que a formação especializada não lhes atribuiu competências para lidarem com a gestão do stresse na infância*; no que concerne à quarta hipótese por nós colocada, os resultados do instrumento ECPLSI, do estudo 4, indicam que os educadores e profissionais ligados à infância focalizam a sua *praxis* educativa na observação, identificação e definição de estratégias orientadas para o stresse infantil. Contudo, torna-se visível que a formação graduada de que são

detentores, não os dotou de competências específicas, para lidar com a gestão do stress na infância, pelo que se confirma a hipótese.

H5: *Os educadores valorizam a relação escola família nas suas práticas educativas para lidar com o stress na infância;* por último, na quinta hipótese por nós formulada, os nossos resultados indicam, no estudo 4, que os educadores têm uma preocupação acrescida na cooperação com a família e encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a cooperação escola/família e o tipo de instituições. Os educadores que desenvolvem atividade docente ou equiparada nas IPSS são os que mais valorizam a cooperação escola/família relativamente aos que trabalham em jardins-de-infância privados. Encontramos também diferenças estatisticamente significativas entre a cooperação escola/família e a prevenção das situações indutoras de stress, pelo que, se confirma a hipótese.

Em síntese podemos realçar que os estudos aqui relatados se interligam de uma forma estruturada o que nos permite não só conhecer os contextos e indicadores sócio familiares das crianças, que frequentam a Educação Pré-Escolar, bem como caracterizar os comportamentos das crianças portuguesas, comparando-as com outras culturas e contextos educativos, nomeadamente com o Brasil e Cabo Verde. Caracterizados os problemas de comportamentos, importa criar instrumentos de avaliação [*Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar-PKBSpt; Protocolo para a Avaliação do Stress na Infância-PASI; Escala sobre Situações Indutoras de Stress na Infância (ESISI); Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stress na Infância (EPELSI) e Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stress na Infância (ECPLSI)*], que permitissem aos educadores e pais melhor identificar situações problemáticas e de stress para mais facilmente atuar ao nível da intervenção precoce (percentis e outros), mas também ao nível da prevenção de comportamentos de risco. Por fim, mereceu-nos destaque conhecer o lado dos educadores/professores e sua formação ao nível do desenvolvimento de competências na formação inicial e contínua. Assim, conhecer a ansiedade e estratégias de *coping* desses estudantes permitirá alertar para a necessidade de uma maior aposta pelas instituições do Ensino Superior na formação destes profissionais ao nível do desenvolvimento de competências de observação, de avaliação e de intervenção junto de crianças com stress e outros problemas de vulnerabilidade do desenvolvimento equilibrado e saudável na idade da infância.

Em síntese e de uma forma integrativa poderemos agora focalizar a nossa atenção nos objetivos gerais da investigação, que foram delineados na metodologia

geral, sendo os mesmos atingidos de uma forma satisfatória, gratificante e completa e por conseguinte é-nos permitido dizer que:

Caracterizamos o contexto sociofamiliar das crianças que frequentam o jardim-de-infância;

Identificamos as competências sociais que as crianças manifestam em contexto educativo;

Analisamos e compreendemos os problemas comportamentais que as crianças revelam no jardim-de-infância e as aptidões sociais manifestas;

Validamos para a língua portuguesa o instrumento *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2, 2ª Edição (Merrell, 2002)*, que se designou por *Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar-PKBSpt*;

Analisamos diferenças de género nas competências comportamentais das crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos;

Analisamos a variabilidade entre a idade das crianças e as situações indutoras de stresse;

Identificamos as situações indutoras de stresse em crianças dos 2 aos 6 anos;

Estudamos e analisamos as práticas educativas desenvolvidas no jardim-de-infância para prevenção do stresse na criança;

Estudamos e averiguamos quais as competências pedagógicas do Educador de Infância para lidar com o stresse na infância;

Determinamos se o tempo de planeamento da prática pedagógica e a formação académica, têm uma influência importante no modo como o educador lida com o stresse nas crianças em idade Pré-Escolar;

Compreendemos as competências dos profissionais da educação lidam com o stresse e a ansiedade em contexto de formação.

11.2 Limitações do estudo

A complexidade, abrangência e multidisciplinaridade deste estudo por nós realizado, mostrou ser uma mais-valia para o conhecimento e compreensão desta temática. Contudo estamos conscientes de que um estudo desta natureza, do tipo exploratório é inerente também, a algumas limitações, resultantes sobretudo pelo facto de se tratar de um estudo que investiga comportamentos humanos com a sua variabilidade e imprevisibilidade. Além disso os resultados que emanam do presente estudo são dependentes da perceção daqueles que responderam.

Os instrumentos de avaliação por nós construídos embora orientados para os nossos objetivos, por falta de um modelo, não nos foi possível proceder a comparações, se por um lado, possa ser um excelente contributo para a construção do conhecimento da área, por outro não nos permitiu o processo de comparação e corroboração de dados comparativos devido à escassez de estudos similares, o que dificultou a análise crítica. Por outro lado uma amostra composta na sua maioria pelo género feminino limitou o estudo, mas percecionamos que a profissão de educador é por razões de vária ordem desenvolvida no feminino.

11.3 Implicações

A área que nos propusemos estudar foi para nós um grande desafio, uma vez que não existem estudos em Portugal que façam uma ligação entre práticas educativas como atenuantes das situações indutoras de stresse na infância, ou seja, que envolvam o contexto educativo para a infância, com criança entre os 3 e os 6 anos de idade. Contudo, a investigação aqui apresentada, no nosso entender oferece um contributo significativo na sensibilização dos profissionais da educação de infância, decisores de políticas educativas, Politécnicos e Universidades, outros profissionais e pais, para a complexidade dos contextos de vida da infância, nas sociedades atuais. Também temos consciência que com este estudo, os educadores que intervêm diretamente em contextos educativos para a infância, podem contar com um conjunto de recursos que lhes irão permitir atuar profissionalmente e reflexivamente: identificar, analisar e compreender as aptidões sociais e problemas de comportamento que as crianças manifestam em contexto educativo; desenvolver atividades significativas que tenham em conta as diferenças de género; identificar as situações indutoras de stresse em crianças dos 2 aos 6 anos; estudar e analisar as práticas educativas desenvolvidas no jardim-de-infância para prevenção do stresse na criança e conhecer as competências pedagógicas que um educador deverá desenvolver para lidar com o stresse na infância.

Ao nível da formação de educadores este trabalho veio chamar a atenção para a formação inicial e contínua. Assim, os nossos resultados, bem como a bibliografia por nós referida sugerem que os responsáveis pelos planos curriculares devem considerar nos programas curriculares conteúdos e práticas referentes à área da promoção da saúde, em especial do stresse e ansiedade como valência teórica e prática. Dar maior ênfase à formação inicial dos educadores/professores ao desenvolvimento de competências pessoais, nomeadamente do controlo do stresse e a gestão pessoal, parece-nos ser

igualmente uma prioridade que além de permitir um maior bem-estar e consequentemente um maior sucesso escolar. Tais sugestões deverão ser reforçadas na formação contínua através da atualização de conhecimentos.

Os nossos resultados salientam ainda a necessidade, de desde idades precoces, promover o desenvolvimento de personalidades resilientes, bem como a utilização de estratégias de *coping* adequadas no combate ao stresse. Na generalidade, a literatura indica que as crianças que lidam melhor com as situações indutoras de stresse têm uma autoestima mais elevada, tornando-as também personalidades com maior capacidade de resiliência para lidar com situações adversas.

11.4 Investigação para o futuro

Considerando que os estudos por nós realizados são de natureza exploratória era importante continuar a aprofundar esta temática através da realização de investigações comparativas e replicações destes estudos, especialmente o estudo 3 e 4 em outras regiões do país, nomeadamente na zona Norte e Sul, bem como junto de outros países da CPLP, para assim podermos aferir do estado de arte do stresse e das práticas educativas, na Educação de Infância e podermos comparar os resultados.

No que concerne aos instrumentos de avaliação, importa ainda fazer um estudo psicométrico mais desenvolvido, nomeadamente ao nível da fiabilidade e validade dos instrumentos, numa amostra superior à que foi utilizada nos vários estudos. Para além disso, achamos que uma análise fatorial confirmatória destes elementos poderá ser uma mais-valia para estes instrumentos, de maneira a que possam ser aplicados ao nível da Educação de Infância e adaptados ao 1º ciclo do ensino básico.

Consideramos também pertinente realizar um estudo longitudinal e comparativo ao longo do 1º ciclo do ensino básico e Pré-Escolar com dois grupos, um experimental (crianças em situação de stresse) e um grupo de controlo (crianças sem stresse) e o impacto das práticas educativas e o bem-estar das crianças em ambos os grupos.

Estudos que tenham por objetivo identificar situações de elevado stresse, bem como sugerir a criação de programas de intervenção no stresse, quer para crianças quer para educadores. Para melhor compreender o stresse na infância propomos ainda desenvolver estudos etnográficos com crianças em contexto educativo para a infância. Estudos usando o *biofeedback* podem ser também aplicados de modo a desenvolver programas de apoio a crianças expostas a situações indutoras de stresse, ainda que numa fase precoce.

Não poderíamos terminar esta investigação sem deixar expresso o quanto a mesma contribuiu para o nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Apesar de complexo e árduo e de ter sido um desafio difícil, indutor de stresse, este foi muito gratificante, não só pelos contributos, porque nos permitiu chamar a atenção para as situações de vulnerabilidade e indutoras de stresse na infância, como também por permitir a sugestão de estratégias de atuação ao nível da educação para a saúde e bem-estar, não só das crianças mas também dos educadores, familiares e de todos aqueles que interagem nos contextos da infância.

12 Bibliografia

- Aboim, S. & Wall, K. (2002). Tipos de Família em Portugal: interacções, valores, contextos. In *Análise Social*, vol. XXXVII (163), pp.475-506
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218732849L9wOF3hb9Nc24JA5.pdf>
- Abrantes, N. (2006). Parcerias na Construção Curriculares em Educação de Infância: os saberes das crianças em diálogo com a intervenção do educador. In J. Tavares, A. M. S. Pereira, C. Fernandes & S. Monteiro (Orgs.) *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: actas do simpósio internacional* (pp. 300-307). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abreu, M., Veiga, F., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares et al. (Orgs.) *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro [972-789-191-8]
- Achenbach, T. (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist/ 4-18 and 1991*. Profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Aherene, D. (2001). Understanding student stress: a qualitative approach. *The Irish Journal of Psychology*, 22 83 (4), 176-187.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão et al. *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001) (Org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Rio Grande do Sul: Artmed
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, M.F. (2009). *Educação Pré-Escolar em Portugal e Cabo Verde: estudo comparado*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado a 20 de outubro de 2011 de <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000492>
- Alich, V. & Silva, C.F. (2011). O contributo do Psicólogo para as decisões do Director Escolar. In António Neto-Mendes, Jorge Costa & Alexandre Ventura. (Orgs.). A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. *Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp. 263-269). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Inovação Educativa: contexto, concepções e práticas. *Revista Elo, número especial*, 167-185.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, M^a C. Roldão, (Coords.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63), Coimbra: Edições Almedina.
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV*, tradução portuguesa, 4^o edição, Lisboa: Climepsi Editores
- Anaut, M. (2005). *A Resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49 (2), 155–173. DOI: 10.1007/BF02294170. <http://www.springerlink.com/content/vn2q708331642301/fulltext.pdf>
- Andreucci, L., Gomes, R.M., Abrantes, N., Pereira, A., Cró, L. & Pereira, G. (2010). Estudo comparativo entre Brasil e Portugal sobre a avaliação sócio emocional de crianças. In: C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio e M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.116-123). Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho. [ISBN – 978-989-96606-0-1]
- Andreucci, L., Pereira, A., Cró, M., Rocha, A., Ferreira, C.; Loureiro, L.; Oliveira, P. & Pereira, T. (2009). Promoção da Resiliência em crianças: Programa Strong Start. In Bonito, J. (Coord.). *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas. Actas do II Congresso Nacional para a Educação da Saúde* (pp. 607- 615). Évora: Universidade de Évora.
- Andreucci, L., Pereira, A., Cró, M. & Rocha, A. (2009). Resiliência: Estudo Comparativo entre Portugal e Brasil. In: *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde* (pp.869-882). Faro: Universidade do Algarve.
- Arroteia, J.C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro: Comissão Editorial.
- Asher, S.R. & Coie, J.D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Assumpção JR., F.B. (2009). Aspectos psiquiátricos da criança escolar. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 441-457 Retirado em 21 de fevereiro de 2012 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486.
- Bamford, A. (2007). Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural. Porto: Conferência Nacional de Educação Artística. Retirado em 15 de janeiro de 2012 de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Confer%C3%Aancia%20Anne%20Bamford,%20Portugues.pdf>
- Barrett, P.M. (1998). O tratamento da ansiedade das crianças: análise de alguns aspectos relativos aos acontecimentos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 97-127
- Barton, M.L. & Zeanah, Ch. H. (1990). Stress in the Preschool Years. In L. E. Arnold (Ed.) *Childhood Stress* (pp. 193-222). Nova Iorque: Wiley.
- Beck, A.T., Brown, G., Epstein, N. & Steer, R.A. (1988). An Inventory for Measuring Clinical Anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.

- Beck, A.T.; Brown, G.K.; Steer, R.A.; Kuyken, W., E, Grisham, J. (2001). Psychometric properties of the Beck Self-Esteem Scales. *Behavior Research and Therapy*, 39, 115–124.
- Bernardes, N.M. (1993). Autonomia/submissão do sujeito e identidade de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. 85, 43-53.
- Bojuwoye, O. (2002). Stressful experiences of first-year students of selected universities in South Africa. *Counseling Psychology Quarterly*, 15 (3), 277-290.
- Bondioli, A. & Mantovani, S. (orgs.). (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges, A.I., Manso, D.S., Tome, G. & Matos, M.G. (2008). Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: diferenças relacionadas com a idade e gênero. *Análise Psicológica* 26(4), 551-561. Retirado em 7 de fevereiro de 2012 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000400002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.
- Bos, A. E. R., Muris, P., Mulkens, S. & Schaalma, H. P. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62, 26-33.
- Boss, P. (2002). *Family Stress Management. A Contextual Approach*. California: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camino, C., Camino, L. & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(1), 41-61.
- Campbell, S.B. (1995). Behaviour problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113–149.
- Carney, Amy G. & Merrell, Kenneth W. (2002). Reliability and comparability of a spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology in the Schools*, 39: 4, 367-372. www.interscience.wiley.com
- Castañeda, A.; McCandless, B. & Palermo, D. (1956). The Children's form of Manifest Anxiety Scale (CMAS). *Child Development*, 27(3), 317-26.
- Cecconello, Alessandra M. & Koller, Sílvia H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93. Retirado em 8 de maio de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>
- Celli, M.M., Bignotto, M.M., & Lipp, M.E.N. (2011). O Stress na Infância e as Políticas de Saúde Mental. In Lipp, M. E. N.; Bussoletto, G. & Santos, M. A. *IV Congresso Internacional de Stress: pesquisa e prática*. Campinas. pp.142.

- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1990). The role of poor relationship in the development of disorder. In S. R. Asher & John D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 264-305). New York: Cambridge studies.
- Comrey, A.L. & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ.: Laurence Erlbaum associates.
- Craft, A. (2004). A universalização da criatividade. In *Cadernos de criatividade: Criatividade e educação*. (11-30), 5, Lisboa: AEDC.
- Crnic, K.A., Gaze, C. & Hoffman, C. (2005). Cumulative Parenting Stress Across the Preschool Period: Relations to Maternal Parenting and Child Behaviour at Age 5. *Infant and Child Development*. 14, 117–132. Publicado online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/icd.384.
- Crujo, M. & Marques, C. (2009). As perturbações emocionais: ansiedade e depressão na criança e no adolescente. *Revista Portuguesa Clínica Geral*, 25, 576-582
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dancey, Christine P. & Reidy, John. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed
- DeBerard, M., Speilmans, G., & Julka, D. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshman: a longitudinal study. *College Student Journal*, 38 (1), 66-80.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais. Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e práticas*. Petrópolis: Vozes.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa
- DerVeer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- DGS-Direcção-Geral da Saúde, Ministério da Saúde. (2004). Plano Nacional de Saúde 2004-2010: mais saúde para todos: prioridades. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, Vol. I, pp 1-88. ISBN: 972-675-109-8. Retirado a 20 de setembro de 2011 de http://www.dgsaude.min-saude.pt/pns/media/pns_vol1.pdf
- Dias, I.S. (2008). *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: um Estudo no Ensino Superior*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirada a 11 de maio de 2010 de <http://hdl.handle.net/10773/1109>
- Dias, I.S. (2009a). *Promoção de competências em educação*. INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, I.S. (2009b). Promoção de competências no Ensino Superior: dados de um programa de intervenção. In A.S. Pereira, H. Castanheira, A.C. Melo, A.I. Ferreira & P. Vagos (Eds.).

- Actas I Congresso Nacional da RESAPES-AP.* (pp. 250-255). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Donnellan, M.B., Tresniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Porto Alegre: Artmed
- Emidio, R., Santos, A.J., Maia, L.M. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 491-499. Retirado em 10 de fevereiro de 2012 de: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.
- Erlauder, Laura (2005). *Práticas Pedagógicas Compatíveis com o Cérebro*. Porto: Edições ASA.
- Faria, Luísa. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*. [online]. 23(4), 361-371 [citado 11 Junho 2011] Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312005000400001&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.
- Filliozat, I. (2001). *No Coração das Emoções das Crianças: compreender a sua linguagem, risos e choros*. Cascais: Pergaminho
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Folkman, S. (1984). Personal Control and Stress and Coping Processes. A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46 (4), 939-952.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: A Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fonseca, A., Tavares, A., Pinto, G., Almeida, H., Rocha, R. & Pereira, A.S. (2006). A Educação para a Saúde na Formação dos Educadores de Infância - Análise dos currículos. *Cadernos de Educação de Infância*, 78, 28-29.
- Fonseca, A. C. (1998). Problemas de ansiedade em crianças e adolescentes: elementos para a sua caracterização e para o seu diagnóstico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18(2), 7-34.
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia* [online]., 24(74), 135-148. São Paulo [citado 2012-02-11]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486.

- Fortunato, I. (2010). Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emília. *Quaestio, Sorocaba, SP*, 12, 159-169.
- Francisco, C., Pereira, A. & Pereira, G. (2004). Fontes de stresse do estudante estagiário: Contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In J. Ribeiro & I. Leal (Eds.). *Actas do 5 Congresso de Psicologia da Saúde* (pp. 111-117). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISPA edições,
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 138-149. Elsevier.
- Frodl, Thomas, Reinhold, Elena, Koutsouleris, Nikolaos, Reiser, Maximilian & Meisenzahl, Eva M. (2010). Interaction of childhood stress with hippocampus and prefrontal cortex volume reduction in major depression. *Journal of Psychiatric Research*, 44, 799–807.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação-GEPE. (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Volume I [ISBN 978-972-614-474-8]
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garson, G.D. (2003). PA 765 Statnotes: An online textbook. Retirado a 12 de março de 2012 de <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/structur.htm>.
- Gil, G. (2005). Sucesso, Auto-Estima e Resiliência na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 75, 7-12.
- Gil, G. & Diniz, J.A. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: Um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica* 2 (XXIV), 217-234. Retirado em 4 dezembro de 2011 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a08.pdf>
- Gomes, R., Pereira, A. & Gil, V. (2006b). Stresse e *Coping* nos Educadores de Infância. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes & S. Monteiro (Orgs.), *Actas do Simpósio Internacional de Ativação do Desenvolvimento Psicológico* (pp. 84-89). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, R.M. & Pereira, A. (2007a). Perspectivas dos Educadores sobre as Situações Indutoras de Stresse: estudo exploratório em contextos educativos para a infância. *Revista Psicologia e Educação*. VI(2), 61-72. Universidade da Beira Interior: Covilhã.
- Gomes, R.M. & Pereira, A.S. (2008b). Estratégias de *Coping* em Educadores de Infância Portugueses. *Revista Psicologia Escolar e Educacional, ABRAPEE*. 12(2), 319-326.
- Gomes, R.M. (2006a). *O stresse na infância e o Impacto das Atividades de Iniciação às Ciências Naturais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gomes, R.M., Abrantes, N. & Pereira, A.S. (2008a). A Promoção da Saúde na Educação Pré-Escolar: O Stresse e as Actividades Educativas. *VIII Simpósio Internacional GEDEI: ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro. [comunicação em poster]

- Gomes, R.M., Pereira, A. & Abrantes, N. (2009a). Ambiente psico-social da aprendizagem em alunos do ensino superior. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp 5446-5455). Braga: Universidade do Minho. [ISBN- 978-972-8746-71-1].
- Gomes, R.M., Pereira, A.S. & Merrell, K. (2009b). Avaliação Sócio Emocional: Estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade Pré-Escolar. In Bento D Silva, Leandro S. Almeida, Alfonso Barca, & Manuel Peralbo (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp 2759-2767). Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, R.M., Pereira, A.S., Neto-Mendes, A., Taveira, M.C. & Nuno, P. (2010). Ansiedade e Estratégias de *Coping* em Estudantes do Ensino Superior. In A.S. Pereira, H. Castanheira, A.C. Melo, A.I Ferreira & P. Vagos (Eds.). *Actas I Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 160-167). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, R.M., Pereira, A.S., Abrantes, N., Inocência, L., Merrell, K. & Andreucci, L. (2011). Avaliação das aptidões sociais e comportamentais de crianças em idade Pré-Escolar: estudo comparativo entre Portugal, Brasil e Cabo Verde. In Carlos Sousa Reis & Fernando Sá Neves (Coords.) *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1. (pp.155-160). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. [ISBN: 978-972-8681-35-7]
- Gomes, R.M. & Pereira, A. (2007b). Activities in science could be a stress buffered effect in childhood Context [Resumo]. 28th Stress and Anxiety Research Society Conference (Org.), *Abstracts Presentations*. Bavaro-Punta Cana: Dominican Republic.
- Gomes, R.M., Pereira, A., Abrantes, N., Ferraz, L. & Inocência, L. (2012a). Validação do instrumento sobre situações indutoras de stresse na infância (ESISI). In J. Pais-Ribeiro, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito, & P. Vagos (Orgs.). *Actas do 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. (pp. 526-531). Lisboa: Placebo, Editora. [ISBN: 978-989-8463-25-8]
- Gomes, R.M., Pereira, A.S., Abrantes, N., Chaves, C., Mota, C. & Inocência, L. (2012b). Práticas Educativas para a Sustentabilidade do Stresse na Infância. In Carlos Albuquerque (Org.). *Comportamentos de saúde infanto-juvenis: realidades e perspetivas* (pp 361-370). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. [ISBN: 978-989-96715-5-3].
- Gomes, R.M., Pereira, A., Abrantes, N., Ferraz, L. & Inocência, L. (2012c). Validação da escala de competências pedagógicas para lidar com o stresse na infância (ECPLSI). 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Promoção da Saúde e Doenças Crónicas: desafios à promoção da saúde. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comunicação em Poster [C34].
- Gorayeb, M.A. & Gorayeb, R. (2008). “O Que Penso e Sinto” – Adaptação da Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) para o português. *Temas em Psicologia*, 16(1), 35-45,

- ISSN 1413-389X. Retirado em 6 de fevereiro de 2012 de <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol16n1/PDF/v16n01a03.pdf>
- Gross, D., Fogg, L., Garvey, C., & Julion, W. (2004). Behavior problems in young children: An analysis of cross-informant agreements and disagreements. *Research in Nursing and Health*. 27, 413–425. Publicado online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/nur.20040
- Guimarães, M.C. & Garms, G.M. Z. (2011). A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de cuidar e educar a criança de 0 a 5/6 anos. *Cadernos de Educação de infância*, 94, 49-59. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary and J. P. Tangney, *Handbook of self and identity*. (pp. 610-642). New York: The Guilford Press <http://www.actassnip2010.com> [pdf] http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/avalpsi_11.pdf
- Herrera, M. & Little, E. (2005). Behaviour Problems Across Home and Kindergarten in an Australian Sample. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 5, 77-90. Retirado em 15 de maio de 2011 de <http://www.newcastle.edu.au/Resources/Research%20Centres/SORTI/Journals/AJEDP/Vol%205/v5-herrera-little.pdf>
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D.P. (1992). *A criança em acção* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2007). *Educar a criança* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houshyar, S. & Kaufman, J. (2006). Resiliency in maltreated children. In Sam Goldstein & Robert B. Brooks (Ed.). *Handbook of resilience in children*. (pp. 181-200). New York (NY): Springer
- Howard-Jones, Paul. (2010). *Introducing neuroeducational research: neuroscience, education and the brain from contexts to practice*. Routledge
- Inocência, M.L.S. (2009). *A mediação pedagógica em bLearning. Uma abordagem de formação inicial de professores à distância em Cabo Verde*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado em 6 fevereiro de 2010 de Disponível na World Wide Web: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009001401>
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Jeannerod, Marc. (2002). *O cérebro íntimo*. Lisboa: Instituto Piaget [ISBN: 978-972-771-790-3].
- Jensen, Eric. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Edições ASA.
- Kamii, C. & Devries, R. (1980). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Sociocultur.

- Katz, L.G. (1995). *Talks with Teachers of Young Children. A Collection*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Katz, L.G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber(e)Educar*, 11, 7-21. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Retirado em 20 de outubro de 2011 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_PerspectivasLilian.pdf?sequence=1
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kowalski, I., & Dias, I. S. (2008). Formação reflexiva e desenvolvimento de competências. *Actas do 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança* (2.ª ed.). Braga: Universidade do Minho. (ISBN 978-972-8952-09-9). Retirado em 14 de novembro de 2011 de <http://hdl.handle.net/10400.8/361>.
- La Taille, Y. (1998). *Limites: Três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática
- La Taille, Y. (2002). Uma interpretação psicológica dos limites do domínio moral: o sentido da restrição e da superação. *Educar*, 19, 23-27.
- Laevers, F. (2008). Se houver envolvimento há desenvolvimento: entrevista a Ferre Laevers. entrevistado por Júlia Jau e Lúcia Santos. *Noesis: a revista dos professores*. 74, 16-21. Lisboa.
- La-Greca, A., Dandes, S., Wick, P., Shaw, H. & Stone, W. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: reliability and concurrent validity. *J Clin Child Psychology*, 17(1), 84-91.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Nova Iorque: Simon and Schuster.
- Lefèvre, S. & Kubinger, K. D. (2004). *Differential Stress Inventory*. G. Schuhfried Ges. M.B.H. Austria.
- Lipp, E. N. (Org.) (2000). *Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções*. Campinas, SP: Papyrus.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M.C, Mathur, S. & Quinn, M. (2011). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais da aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopez, J.F., Akil, H., & Watson, S.J. (1999). Neural circuits mediating stress. *Biological Psychiatry*, 46, 1461-1471.
- Lopes, C. (2004). *Comunicação Humana: contributos para a busca dos sentidos do humano*. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Lu, L. (1994). University transition: major and minor stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87.
- Lucarelli, M.D. & Lipp, E.N. (1999). Validação do Inventário de Sintomas de Stress Infantil – ISS – I. *Psicología Reflexão e Crítica*. 12(1), 71-88

- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L. & Pereira, A. (2009). Stress e Percepção do Rendimento Académico no Aluno do Ensino Superior. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4663-4669). Braga: Universidade do Minho.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Major, S. O. (2011). Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: retrato das crianças portuguesas. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Mandler, G. & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *J Abnorm Social Psychology*, 47(2):166-73
- Mann, M., Hosman, C.M.H., Schaalma, H.P. & De Vries, N.K. (2004). Self-esteem in an broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19, 357-372.
- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103 (3). 391-410. Retirado em 11 fevereiro de 2010 de <http://www.fdeuw.unimaas.nl/meteor/eden/mike%20brady/marsh%20balla%20and%20mcdonald%201988.pdf>
- Martinez, L.F. & Ferreira, A.I. (2008). *Análise de dados com SPSS: primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora
- Martínez, M.C.P, Justicia, F.J. & Cabezas, F.M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*. 6(13), 37-47. Retirado em 22 de maio de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80112469004>
- Martins, L.C. & Branco, A.U. (2001). Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a Partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 17(2), 169-176. Retirado em 14 de outubro de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n2/7877.pdf>.
- McCabe, P. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*. 48(5), 513-540. DOI: 10.1002/pits.20570
- Merrell, K.W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K.W. & Walker, H.M. (2004). Deconstructing a definition: social maladjustment versus Emotional disturbance and moving the ebd field forward. *Psychology in the Schools*. 41(8), 899-910. Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/pits.20046
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Second Edition. Austin, TX:PRO-ED.

- Merrell, K.W., Buchanan, R.S. & Tran, O.K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, 43(3), 345-360.
- Merrell, Kenneth W. (1996). Social-Emotional assessment in early childhood: the preschool and kindergarten behaviour scales. *Journal of Early Intervention*. 20(2), 132-145.
- Miller, R. (1997). *What are Schools for?*. US: Holistic Education Press, Brandon.
- Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde, Coordenação Nacional para a Saúde Mental. (2008). *Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 — Resumo Executivo*. Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental. Retirado em 22 de outubro de 2011 de http://www.adeb.pt/destaque/legislacao/cnsm_planonacionalsaudemental2007-2016_resumoexecutivo.pdf
- Miranda-Neto, M.H., Molinari, S.L. & Santa'Ana, D.M.G. (2002). Relações entre estimulação, aprendizagem e plasticidade do sistema nervoso. *Arq. Apadec*. 6(1), 9-14. Retirado em 22 de outubro de 2011 de <http://www.slideshare.net/wrf555/estimulacao-aprendizagem-e-plasticidadedodosistemanervoso-7415335>
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *Academic Journal of Health Studies*, 16 (1), 41-51
- Morais, F. (2004). O educador e a personalidade criativa: algumas considerações. In *Cadernos de criatividade: Criatividade e educação* (33-45), 5. Lisboa: AEDC.
- Morais, F. & Bahia, S. (Coord.). (2008). *Criatividade: conceito e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1996). Para o Pensamento Complexo. In E. Morin. *Ciência com consciência*. (pp. 175-341). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Muñoz, J, Martínez, M., Berbén, T., Cabezas, M.; Justicia, F. & Haro E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la «Preschool and Kindergarten Behavior Scale» en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321. (ISSN: 0214-9915).
- Muris, P., Meesters, C. & Fijen, P. (2003). The self-perception profile for children: Further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences*, 35, 1791-1802.
- Musitu, G., Estevez, E., Jiménez, T., & Veiga, F. (2011). Agentes de socialização da violência e vitimização escolar. In S. Caldeira & F. Veiga (orgs.). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito* (pp. 43-80). Lisboa: Fim de Século. <http://hdl.handle.net/10451/5369>
- Neto-Mendes, A. (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In Jorge Costa, António Neto-Mendes & Alexandre

- Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação: atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oates, J., Wood, C. & Grayson, A. (2005). *Psychological development and early childhood*. The Open University. Blackwell Publishing: Milton Keynes.
- Odriozola, E. E. (2001). *Perturbações da Ansiedade na Infância*. Amadora: McGraw-hill
- Oliveira, J.H.B. (2007). *Psicologia da Educação. Aprendizagem-Aluno* (2ª ed.). Porto: Legis Editora.
- Oliveira, T. & Pereira, A. (2010). Stress em Linha: Programa de Intervenção no Ensino Superior. In A.S. Pereira, H. Castanheira, A.C. Melo, A.I Ferreira & P. Vagos (Eds.). *Actas I Congresso Nacional da RESAPES-AP*. (pp. 82-88). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.13-35). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J, Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Ollendick, I.H.; Matson, J.L. & Helsel, W.J. (1985). Reliability and Validity of Revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R). *Behav Res Therapy*, 23, 465-7.
- Organização Mundial de Saúde - OMS. (2003-2002). *CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2. ISBN 85-314-0236-0.
- Pacanaro, S.V. & SantoS, A.A. (2007). Avaliação do estresse no contexto educacional: análise de produção de artigos científicos. *Avaliação Psicológica* [online]. 6(2), 253-260 [citado 2011-05-31], Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200014&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2175-3431.
- Papalia, Diane E.; Olds, Sally W. & Feldman, Ruth D. (2001). *O mundo da criança* (8.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Parker J. G & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 29 (4), 611-621.
- Parolin, I.C.H. & Caldeira, R.C.T. (2007). Formação de professores: um investimento em autoconhecimento. *Revista Psicopedagogia*. [online]., 24(74), 169-181. São Paulo [citado 2012-02-21], Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486.
- Pereira, A. (2004c). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (5.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A.S. (1991). *Coping, Auto-conceito e Ansiedade Social: Sua Relação com o Rendimento Escolar*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Pereira, A.S. (1997). Stress e *Coping* no Aluno Universitário. In *VI Seminário – A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos* (pp. 219-236). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, A.S. (1999). Resiliência e Estratégias de *Coping* no Encontro do Terceiro Milénio. In IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.), *Investigar e Formar em Educação* (Vol. 1, pp 373-378). Aveiro.
- Pereira, A.S. (2001). Resiliência, Personalidade, Stresse e Estratégias de *Coping*. In J. Tavares (Org.) *Resiliência e educação*. Cortez Editora.
- Pereira, A.S. (2005a). *Para obter sucesso na vida académica: apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A.S. (2006a). Aconselhamento psicológico no ensino superior. In Maria Simões, Maria Machado, Maria Dias & Luiza Lima (Eds). *Psicologia do desenvolvimento: temas de investigação* (pp.159-183). Coimbra: Edições Almedina.
- Pereira, A.S. (2006b). Stresse e Doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na Última Década. In: Isabel Leal (Coord.). *Perspectivas em Psicologia da Saúde* (pp. 145-167). Coimbra: Quarteto Editora.
- Pereira, A.S., Chaves, C., Coutinho, E., Jesus, E., Vagos, P., Ribeiro, L., Pinto, A., Correia, A. & Gonçalves, D. (2010b). Lidar com a percepção da morte: um estudo comparativo entre idades e género. In Isabel Leal, J. Pais Ribeiro, Marta Marques & Filipa Pimenta (Eds.). *Atas 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Sexualidade, Género e Saúde* (pp. 117-120). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pereira, A.S., Decq Motta, E., Pinto, C., Melo, A., Bernardino, O., Lopes, P., Ferreira, J., Mendes, R. & Vaz, A. (2004a). Aplicação de um programa de controlo do stresse e ansiedade na Universidade. In Ribeiro, J. & Leal, I. (Eds.). *Actas do 5 Congresso de Psicologia da Saúde* (pp. 127-132). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISPA edições.
- Pereira, A.S., Gomes, R.M. & Abrantes, N. (2010a). Psychosocial E-Learning Environment in Portuguese Higher Education by DELES. In M. H. Pedrosa-de-Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth & E. Cools (Eds.). *ELSIN XV: exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts* (pp. 363-367). Aveiro: Universidade de Aveiro. [ISBN - 978-972-789-312-6]
- Pereira, A.S., Gomes, R.M. (2012). Avaliação de competências pedagógicas dos educadores e o stresse na infância. *INFAD: Revista de Psicologia. Infancia y Adolescencia em un mundo en crisis y cambio*. 1(1), 29-36. [ISSN: 0214-9877]
- Pereira, A.S., Gomes, R.M.; Francisco, C.; Jardim, J.; Motta, E.; Pinto, C; Bernardino, O., Melo, J., Ferreira, J.; Rodrigues, M. J.; Pereira, P. (2008). Desenvolvimento de competências pessoais e sociais como estratégia de apoio à transição no ensino superior. In *INFAD: Revista de Psicologia, International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (nº1, pp 419 -426). [ISSN:0214-9877]

- Pereira, A.S., Vagos, P., Chaves, C., Carrinho, P., Gomes, R.M., Andreucci, L., Ferraz, L. & Oliveira, P. (2009). Stresse do Aluno: um Estudo Comparativo entre Portugal e Brasil. In Saul N. Jesus, Isabel Leal & Manuel Rezende (Eds.). *Experiência e Intervenções em Psicologia da Saúde – Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde* (pp. 829-839). Universidade do Algarve: Faro. [ISBN: 978-972-9341-79-31]
- Pereira, A.S., Vaz, A., Medeiros, J., Lopes, P., Melo, A., Ataíde, R., Pinto, C., Motta, E., Bernardino, O., Mendes, R. & Ferreira, J. (2004b). Características Psicométricas do Inventário do Stresse em Estudantes Universitários – Estudo Exploratório. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – Volume X* (pp. 326-329). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Pereira, A.S., Vaz, A.L., Medeiros, J., Lopes, P., Melo, A., Pereira, A., Costa, A., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Ferreira, J., Rodrigues, M.J. & Mendes, R. (2005b). Retrospectiva da Investigação do GAP-SASUC sobre Stresse e Ansiedade. In A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 339-350). Coimbra: SASUC Edições.
- Pessoa, C., Sarmiento, T. (2008). Educadoras de infância e participação na gestão de agrupamentos. In Jorge Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (Orgs.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 122-137). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: Some conceptual, methodological, and therapeutic issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 57, 380-387.
- Pimenta, M., Verissimo, M., Monteiro, L., Costa, I. (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica*. 28(4), 565-580. ISSN 0870-8231. Retirado em 6 de Fevereiro de 2012 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000400002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.
- Poletto, M., Koller, S.H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416. Campinas. Retirado em 25 de janeiro de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora: Porto.
- Portugal, G. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 13-17. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância

- Ramos, M. P. (2004). Os Professores e a (re)Construção do Currículo na Escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In J. A. Costa (Org.) *Gestão Curricular: percursos de investigação* (pp. 79-97). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 737-767.
- Reynolds, C. & Richmond, B. (1978). What I think and feel: a revised measure of Children's Manifest Anxiety. *J Abnormal Child Psychology*, 25(1), 15-20.
- Ribeiro, E.J. (2004). Reflexão sobre o Conceito de Identidade: fundamentos e implicações para a pedagogia de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância: família, comunidade e educação*, 38(1, 2 e 3), 315-336.
- Ribeiro, J.L. (2007). Inventário do Stress em estudantes universitários In *Avaliação em Psicologia da Saúde - Instrumentos publicados em Portugal* (pp. 178 -179). Coimbra: Quarteto.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Roberts, R. (2005). Pensando em mim, mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In Iram Siraj-Blatchford, (Org.). *Manual do Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, G. & Costa, J. A. (2006). Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância em Contexto de Gestão Escolar. In J. Tavares, A. M. S. Pereira, C. Fernandes & S. Monteiro (Orgs.). *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: actas do simpósio internacional* (pp. 137-143). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Saber (e) Educar* 13, 171-184. Porto: ESE de Paula Frassinetti Retirado em 20 de novembro de 2011 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=1 <http://purl.net/esepf/handle/10000/164>
- Ross, S. E., Niebling, B. C. & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among students. *College Student Journal*, 33 (2), 312-317.
- Ryan-Wenger, N.M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Rudasill, K. M., & Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education and Development*, 19(4), 643-666. doi: 10.1080/104092802231096
- Sá-Chaves, Idália (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos, A.J., Vaughn, B.E., Strayer, F. F. & DanieL, J.R. (2008). Métodos de observação e análise para identificação das estruturas afiliativas de grupos de crianças em meio Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 447-461. Retirado em 10 de fevereiro de 2012 de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.
- Sarason, S., Davidson, K., Lighthall, F. & Waite, R.A. (1958). Test Anxiety Scale for Children. *Child Dev.* 29(1), 105-13.
- Sattler, J. M., & Hoge, R. D. (2006). Basic statistical and psychometric constructs. In *Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations*, (5th ed., pp. 33-52). San Diego, CA: Jerome M. Sattler.
- Scherer, M. & Nakamura, C. (1968). A Fear Survey Schedule for Children (FSS-FC): a factor analytic comparison with manifest anxiety (CMAS). *Behav Res Therapy*. 6(2), 173-82.
- Schön, Donald A. (2000). *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, C.F., Nossa, P., Silvério, J., & Ferreira, A.J. (2008). *Incidentes críticos na sala de aula: análise comportamental aplicada (ACA)* (2.^a ed.). Coimbra: Quarteto.
- Silva, M.I.L. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Silva, P.L. & Sperb, T. M. (1999). A pré-escola e a construção da autonomia. *Temas psicol.* 7(1), 65-77. ISSN 1413-389X. Retirado em 22 de maio de 2011 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1999000100007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-389X.
- Silva, W. & Figueiredo, V. (2005). Ansiedade infantil e instrumentos de avaliação: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira Psiquiatria* 27(4), 329-335. Retirado em 05 de janeiro de 2010 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462005000400014&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1516-4446. doi: 10.1590/S1516-44462005000400014.
- Simões, M.C., Dias, M.L. & Sanches, M.D. (2006). Estratégias de resolução de conflitos interpessoais: alguns dados empíricos. In Simões, M.C., Machado, M.T., Dias, M.L. & Lima, L.I. (Eds.). *Psicologia do desenvolvimento: temas de investigação* (pp. 77-93). Coimbra: Edições Almedina
- Snyder, C. & Dinoff, B. (1999). *Coping: Where Have You Been? Coping – The Psychology of What Works*. Oxford: Oxford University Press, 3-19.
- Sobrinho, R.S.M. (2008). A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: desafios e perspectivas. In Jorge Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (Orgs.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 435-449). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Spielberger, C. (1973). *Manual for the State - Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Stengård, Eija & Appelqvist-Schmidlechner, Kaija. (2010). *Mental Health Promotion in Young People – an Investment for the Future*. World Health Organization-WHO: Dinamarca
- Strecht, Pedro. (2001). *Interiores: uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Tavares, J., Pereira, A.S., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Taylor, C. T., & Alden, L. E. (2006). Parental overprotection and interpersonal behavior in generalized social phobia. *Behavior Therapy*, 37(1), 14-24.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M. & Parker, J. D. A. (2003). The Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale IV. Reliability and factorial validity in different languages and cultures. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 277-283. Retirado em 21 de março de 2011 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v11n2/v11n2a06.pdf>
- Taylor, J.A. (1955). The Taylor Manifest Anxiety Scale and Intelligence. *J Abnorm Psychol.* 51(2), 347.
- Tonucci, F. (2005). A Verdadeira Democracia Começa aos Três Anos. *Pátio Educação Infantil*, 8, 16-20.
- Trianes, M. V. & Correa, A.G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Trianes, M. V. (2004). *O Stress na Infância: prevenção e tratamento*. Porto: Edições ASA.
- Turner, P. J. & Gervai, J. (1995). A multidimensional study of gender-typing in preschool children and their parents: Personality, attitudes, preferences, behavior, and cultural differences. *Developmental Psychology*, 31(5), 759-772.
- UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na infância: uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos, Innocenti Report Card n.º 8*. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.
- Vagos, P.E., Santos, L., Monteiro, S., Vasconcelos, G., Amaral, V. & Pereira, A. (2010). Gestão do stress académico: Evidências do passado e desafios para o futuro. In A.S. Pereira, H. Castanheira, A.C. Melo, A.I Ferreira & P. Vagos (Eds.). *Actas I Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 74-81). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vagos, P.E. (2010). *Ansiedade Social e Assertividade na Adolescência* Tese de doutoramento não publicada. Retirada em 12 abril de 2012 em RIA- Repositório Institucional da Universidade de aveiro, <http://hdl.handle.net/10773/3819>.
- Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma Ocupação Ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância: família, comunidade e educação*. 38(1, 2 e 3), 109-125.
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra: G.C., Gráfica de Coimbra, Lda.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e Rendimento dos Jovens em Matemática e Ciências: análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação*, 2, 41-53.

- Veiga, F. H. (2009). Violência, direitos psicossociais e interações comunicacionais em jovens alunos: Elementos de alguns projectos. In *INFAD: Revista de psicologia, International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 355-364. <http://hdl.handle.net/10451/5372>
- Velting, O. N. & Albano, A. M. (2001). Current trends in the understanding and treatment of social phobia in youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 127-140.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209.
- Walker, Sue. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297–312.
- Williford, Amanda P., Calkins, Susan D. & Keane, Susan P. (2007). *Predicting Change in Parenting Stress Across Early Childhood: Child and Maternal Factors*. *J Abnorm Child Psychol*, 35, 251–263. DOI 10.1007/s10802-006-9082-3
- Winter, S.M. (2007). *Inclusive Early Childhood Education: a collaborative approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1992a). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1992b). Do Currículo ao Projecto de Escola. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º 5/97, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar
- Despacho n.º 5220/97, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28/04, com as alterações introduzidas pelos DL n.ºs 105/97, de 29/04 e 1/98, de 02/1, que publica a versão integral do Estatuto da Carreira Docente
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Despacho n.º 9620/2009, Diário da República, 2.ª série — N.º 68 — 7 de Abril de 2009, Programa de desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar

Despacho n.º 23403/2008, Diário da República, 2.ª série — N.º 179 — 16 de Setembro de 2008, Cria uma linha de apoio financeiro para o alargamento da rede de Educação Pré-Escolar

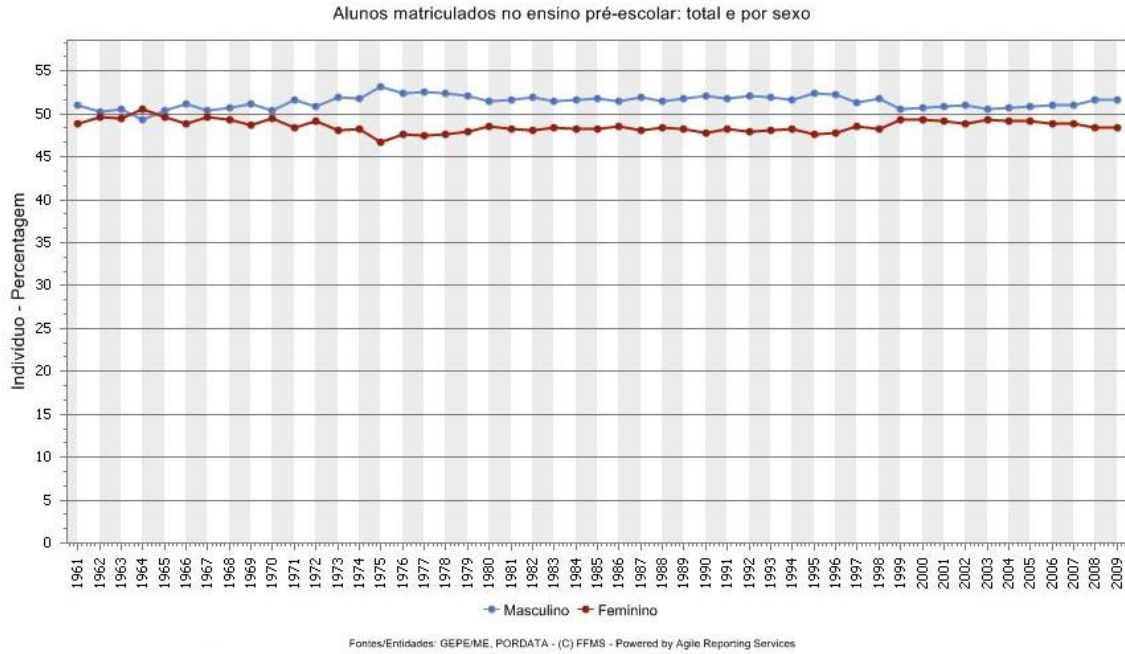
Webgrafia

<http://www.cplp.org/> Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Acedido em 17 de Fevereiro de 2011

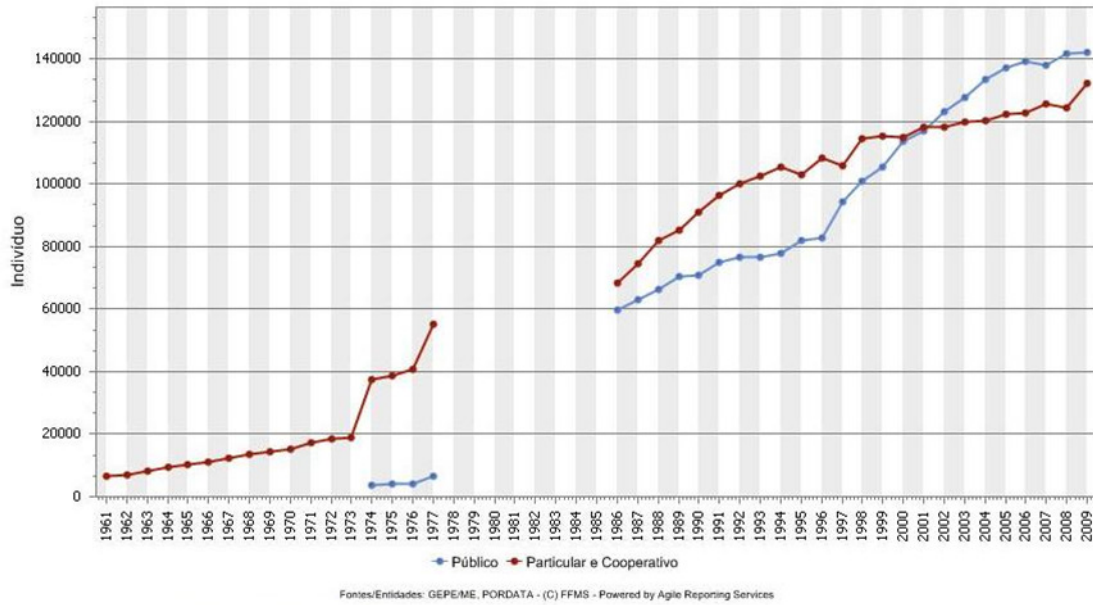
PORDATA, *Base de Dados de Portugal Contemporâneo*, iniciativa da Fundação Francisco Manuel dos Santos, consultado em www.pordata.pt a 1 de de abril de 2010,

13 Anexos

Anexo I: Alunos matriculados no ensino Pré-Escolar por sexo e por subsistema de ensino

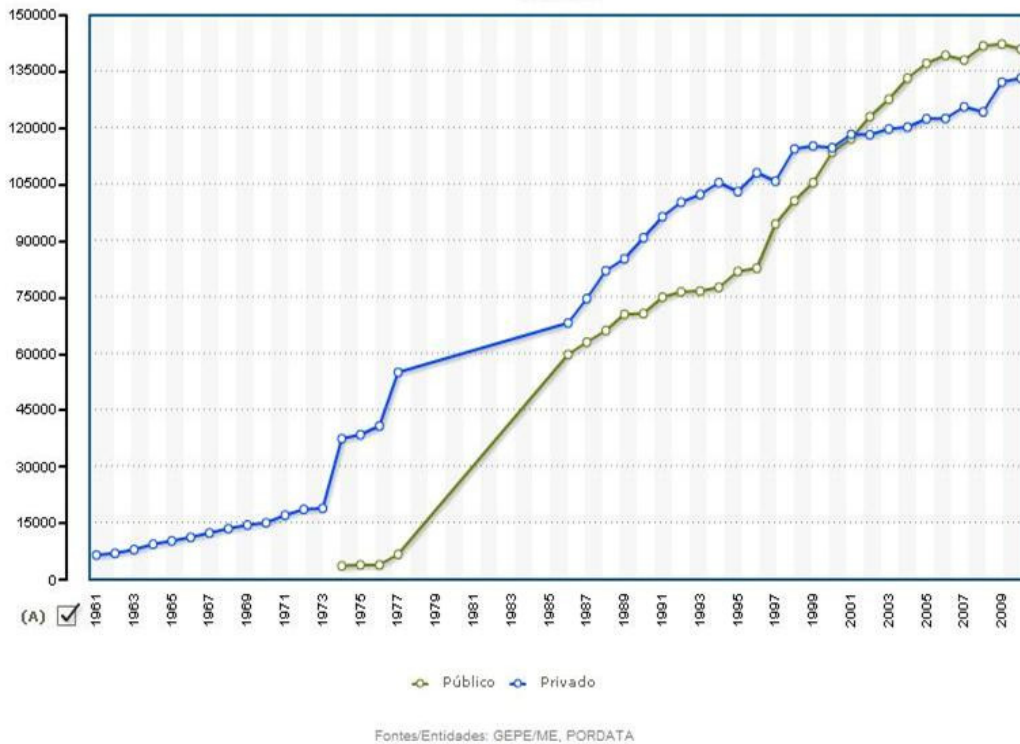


Alunos matriculados no ensino pré-escolar: total e por subsistema de ensino

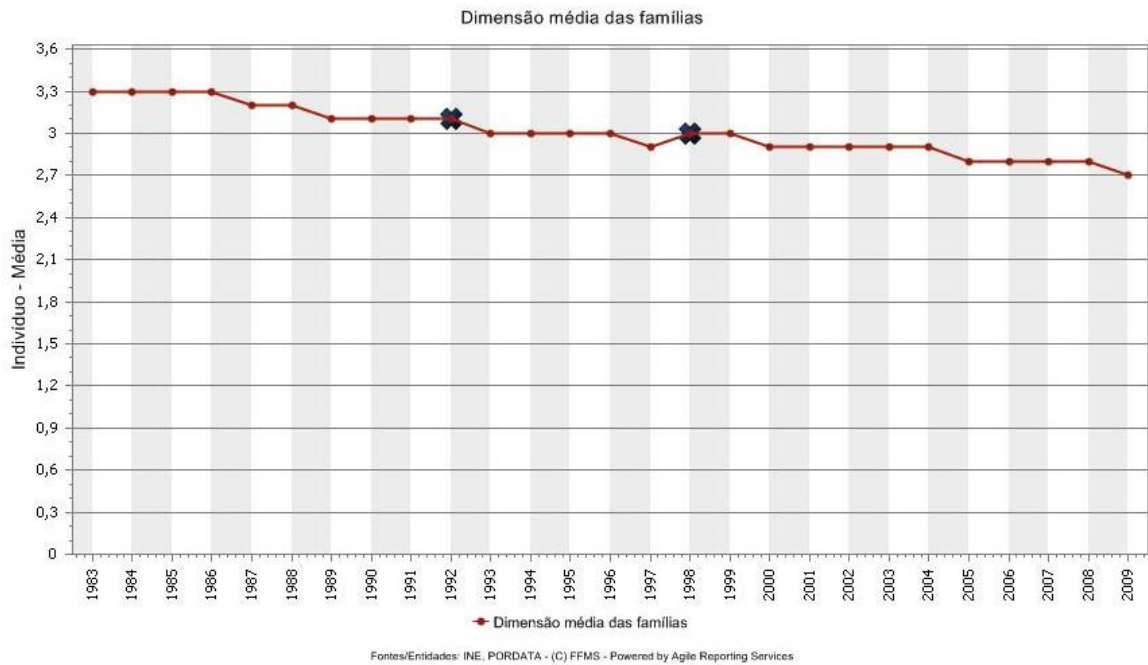
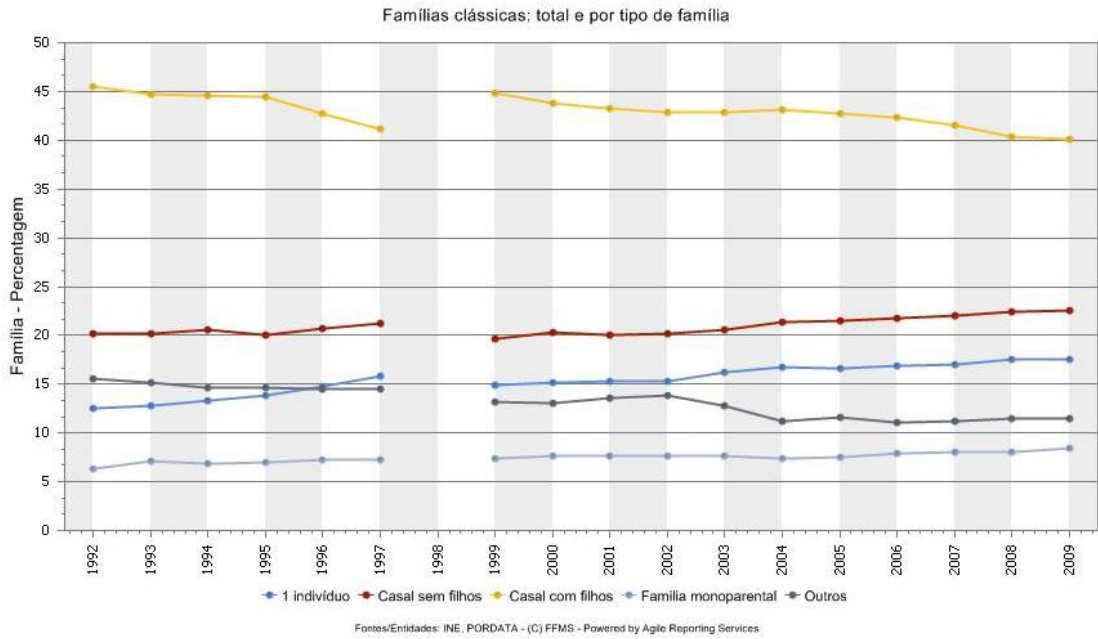


Alunos matriculados no ensino pré-escolar: total e por subsistema de ensino

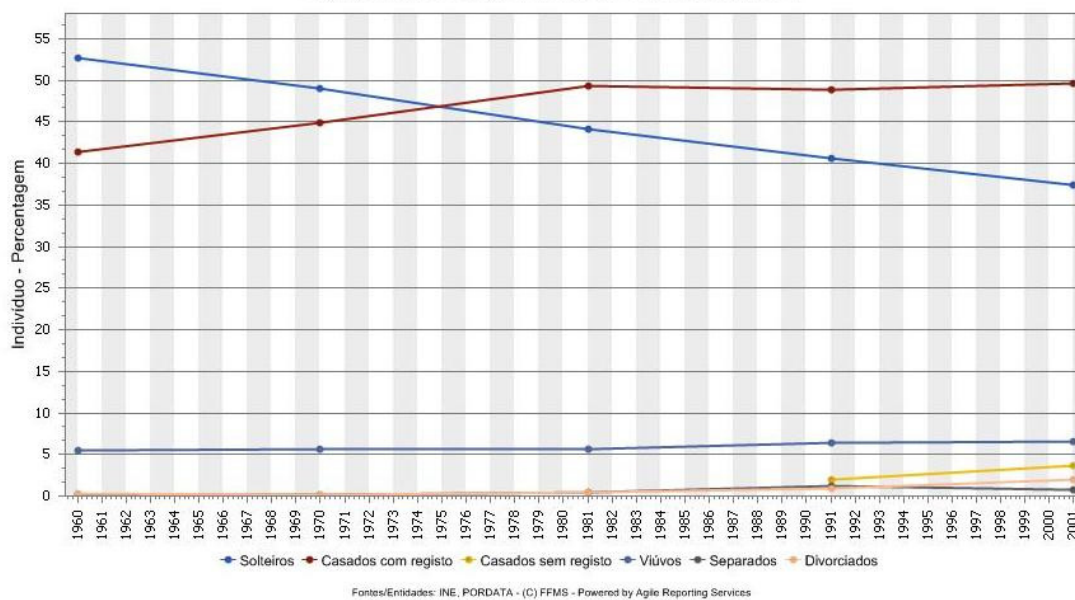
(A) Indivíduo



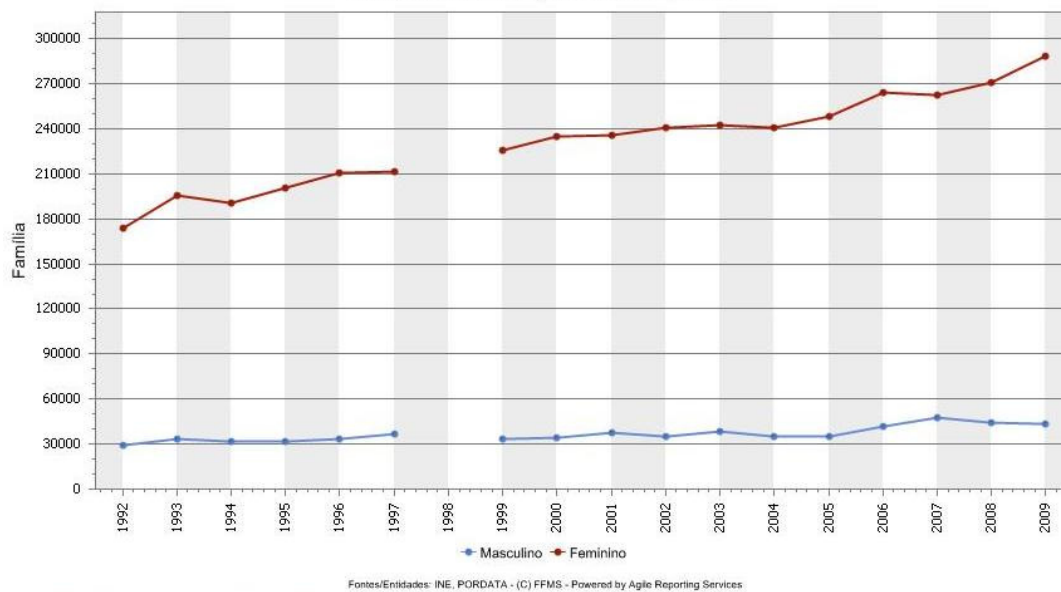
Anexo II: Famílias portuguesas e sua caracterização

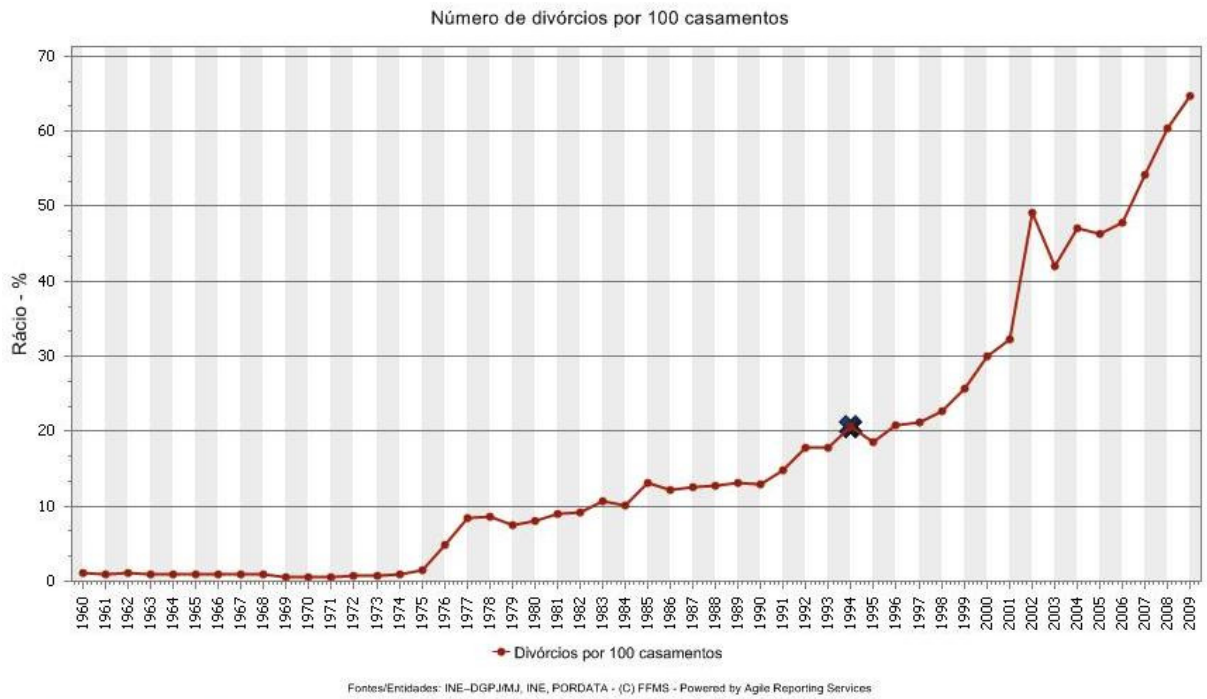


População residente segundo os Censos: total e por estado civil



Famílias clássicas monoparentais: total e por sexo





Fontes/Entidades: INE-DGPJMJ, INE, PORDATA – (C)FFMS-Powered by Agile reporting Services
<http://www.pordata.pt/> consultado em 1 de Abril de 2010

Anexo III: Autorização do Autor para utilização do Instrumento PKBS - 2

Rosa Gomes

De: Ken Merrell <kmerrell@uoregon.edu>
Enviado: quarta-feira, 18 de Fevereiro de 2009 16:44
Para: Rosa Maria da Silva Gomes
Assunto: Re: Preschool and Kindergarten Behavior Scales - PKBS-2
Anexos: PKBS-2.pdf

Thank you for your interest in the PKBS-2. I have attached a PDF scan of the scale. I am willing to consent to you translating the scales for purposes of your research study. However, because the publishing company owns the copyright to the PKBS-2 (not me), you will need to work through them if you wish to have something more formal documented for permission. The publisher is PAR of Austin, Texas, USA. www.parinc.com. The best contact would probably be the permissions department. Thank you.

--

Ken Merrell, Ph.D.

Professor and Co-Director, School Psychology Program

Head, Department of Special Education and Clinical Sciences

University of Oregon

Preschool and Kindergarten Behavior Scales - PKBS-2

Rosa Maria da Silva Gomes [rosa.gomes@ua.pt]

Enviado: quarta-feira, 18 de Fevereiro de 2009 0:23

Para: kmerrell@uoregon.edu

Dear Doctor Merrell

I am a PhD student at the University of Aveiro, in Portugal.

At the present moment, I am developing a research project supervised by Professor Anabela Pereira under the theme "Prevention of Stress in Kindergarten" which aims to evaluate the impact of the stress in early childhood Education.

Relating to this research project, I would like to ask your permission to translate to the Portuguese language and use for research purposes only, your assessments instruments, Preschool and Kindergarten Behavior Scales, 2nd Edition (PKBS-2).

In Portugal there are only a few studies on this subject, and this permission would allow us to improve researches in our country.

If you provide us your consent, we would like you to send us the latest version, and as soon as the translation is completed, we will send it to you, so you can approve it and be certain that no content has been altered. I compromise myself to send to you the results of the application of the above instrument in the Portuguese sample.

Would you be so kind as to provide with any support bibliography you might have available as well as the validation tests you may consider pertinent to this study.

Thank you so much for your attention.

I look forward to hearing from you soon.

Best Regards

Rosa Maria Gomes
PhD student
University of Aveiro, Portugal
rosa.gomes@ua.pt

Aveiro, 26th October 2009Dear Professor **Kenneth W. Merrell**

We would like to thank you for all the availability shown in the e-mail exchange concerning the possible translation into Portuguese and the use of the "Preschool and Kindergarten Behavior Scales" (Second Edition- PKBS – 2).

Since our previous contacts we are deeply involved in our research using your scales. According to our goals we are undertaking the following steps:

- Translating and reverting the instruments concluded (enclosed);
- Adapting the instruments to the Portuguese language;
- Permission obtained (authorization n.º 0039600001) to apply the instruments in a Portuguese sample from DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;
- Collecting the data during a pilot study;
- Analysing and discussing data was well succeeded;
- Presenting a Paper in the Congress "X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009, (Your name was included as co-author). This work was selected to be published in the Proceedings:

Gomes, Rosa Maria; Pereira, Anabela Sousa; Merrell, Kenneth W. (2009). AVALIAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL: ESTUDO EXPLORATÓRIO DO PKBS-2 DE MERRELL APLICADO A CRIANÇAS PORTUGUESAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR. In Silva, Bento D.; Almeida, Leandro S.; Barca, Alfonso & Peralbo, Manuel (org.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. pp 2759-2767. Braga: Universidade do Minho. [ISBN- 978-972-8746-71-1]
(Enclosed Article).

We hope to continue on using these instruments in the future.

Best Regards,

The coordinator of the Scientific Committee of the
Department of Educational Sciences
of the University of Aveiro:

(Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira)

The Phd Student

(Mestra Rosa Maria Gomes)

Telefone: +351 234 370 622
E-mail: rosa.gomes@ua.pt

Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt
 Preschool and Kindergarten Behavior Scales (Second Edition- PKBS – 2)

Parte I - Informações sobre a criança/Section I Child Information

Identificação da criança/Child's Name (usar uma sigla ou nome fictício)_____

Idade/Age: _____ anos/Years __
 meses/Months; Sexo/Sex: M F; Há quanto tempo frequenta o jardim-de-infância: _____ meses

Instituição da rede/Kind of Institution:
pública/Public privada/Privat IPSS;
 Localização/Where: Freguesia/Community _____

Parte II - Informações sobre o Educador que recolhe dos dados/Section II Rater Information

Idade/Age: _____anos/Years;
 Sexo/Sex: M F; Há quanto tempo exerce a docência/ how many years are you Teacher: _____anos/years;
 Especifique o local onde observou ou interagiu com esta criança/Specify the places where observed or interacted with this child: _____

Parte III - Instruções e Escalas/Section III Instruction and Scales

Avalie por favor a criança em cada um dos itens da página 1 e 2 deste formulário. A avaliação deverá reflectir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos **últimos 3 meses**./Please rate the child on each of the items on pages 2 and 3 of this rating form. Ratings should be based on your observations of this child's behavior during the past 3 months. Assinale com um círculo (○) o número associado à resposta que quer dar:

	Nunca/Never 0	Raramente/Rarely 1	Às vezes/Sometimes 2	Muitas vezes/Often 3
Nunca/Never	Se a criança não exibiu um comportamento específico ou se não teve a oportunidade de o observar, circunde 0, que indica <i>Nunca</i> ./If the child does not exhibit a specified behaviour, or if you have not had the opportunity to observe it, circle 0, which indicates <i>Never</i> .			
Raramente/Rarely	Se a criança poucas vezes exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 1, que indica <i>Raramente</i> ./If the child exhibits a specified behavior or characteristic, but only very infrequently, circle 1, which indicates <i>Rarely</i> .			
Às vezes/Sometimes	Se a criança ocasionalmente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 2, que indica <i>Às vezes</i> ./If the child occasionally exhibits a specified behavior or characteristic, circle 2, which indicates <i>Sometimes</i> .			
Muitas vezes/Often	Se a criança frequentemente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 3, que indica <i>Muitas vezes</i> ./ If the child frequently exhibits a specified behavior or characteristic, circle 3, which indicates <i>Often</i> .			

Escala de Aptidões Sociais/Social Skills Scale

<u>Portuguese version</u>	<u>English version</u>	Nunca/ Never	Raramente/ Rarely	Às vezes/ Sometimes	Muitas vezes/ Often
1. Actua ou brinca independentemente	1. Works or plays independently	0	1	2	3
2. É cooperativa	2. Is cooperative	0	1	2	3
3. É alegre e divertida com as outras crianças.	3. Smiles and laughs with other children	0	1	2	3
4. Brinca com várias crianças	4. Plays with several different children	0	1	2	3
5. Procura compreender o	5. Tries to understand another	0	1	2	3

comportamento das outras crianças (por ex. "Porque estás a chorar?")	child's behaviour ("Why are you crying?")				
6. É aceite pelas outras crianças	6. Is accepted and liked by another children	0	1	2	3
7. Segue as instruções dos adultos	7. Follows instructions from adults	0	1	2	3
8. Executa novas tarefas antes de pedir ajuda	8. Attempts new tasks before asking for help	0	1	2	3
9. Faz amigos facilmente	9. Makes friends easily	0	1	2	3
10. Mostra auto-controlo	10. Shows self-control	0	1	2	3
11. É convidado para brincar pelas outras crianças	11. Is invited by other children to play	0	1	2	3
12. Utiliza o tempo livre de modo aceitável	12. Uses free time in an acceptable way	0	1	2	3
13. É capaz de se separar dos pais sem stresse	13. Is able to separate from parent without extreme distress	0	1	2	3
14. Participa nas conversas da sala ou da família	14. Participates in family or classroom discussions	0	1	2	3
15. Pede ajuda aos adultos quando necessário	15. Asks for help from adults when needed	0	1	2	3
16. Quando as histórias estão a ser contadas ele(a) senta-se e escuta	16. Sits and listens when stories are being read	0	1	2	3
17. Respeita os direitos das outras crianças (por ex. "Isto é seu!")	17. Stands up for other children's rights ("That's his!")	0	1	2	3
18. Adapta-se facilmente a diferentes ambientes	18. Adapts well to different environments	0	1	2	3
19. Revela aptidões ou capacidades que são admiradas pelos colegas	19. Has skills or abilities that are admired by peers	0	1	2	3
20. Conforta outras crianças que estejam aborrecidas	20. Comforts other children who are upset	0	1	2	3
21. Convida outras crianças a brincarem com ela	21. Invites other children to play	0	1	2	3
22. Quando questionada sobre a desarrumação do espaço ela colabora n arrumação	22. Cleans up his or her messes when asked	0	1	2	3
23. Segue as regras	23. Follows rules	0	1	2	3
24. Quando se magoa procura conforto junto do adulto	24. Seeks comfort from na adult when hurt	0	1	2	3
25. Partilha brinquedos e outros objectos lúdicos	25. Shares toys and other belongings	0	1	2	3
26. Defende os seus direitos	26. Stands up for his or her rights	0	1	2	3
27. Pede desculpa quando ocorre um comportamento acidental que possa perturbar outras crianças	27. Apologizes for accidental behavior that may upset others	0	1	2	3
28. No momento adequado é capaz de ceder ou comprometer-se com os seus colegas	28. Gives in or compromises with peers when appropriate	0	1	2	3
29. Aceita as decisões dos adultos	29. Accepts decisions made by adults	0	1	2	3
30. Agarra em brinquedos e outros objectos	30. Takes turns with toys and other objects	0	1	2	3
31. Nas situações sociais demonstra amizade	31. Is confident in social situations	0	1	2	3
32. Responde apropriadamente quando é corrigida	32. Responds appropriately when corrected	0	1	2	3
33. É sensível aos problemas dos adultos (por x. Estás triste?)	33. Is sensitive to adult problems ("Are you sad?")	0	1	2	3
34. É afectuosa para com as outras crianças	34. Shows affection for other children	0	1	2	3

Parte IV Escala de Problemas de Comportamento/Section IV Problem Behavior Scale

		Nunca /Never	Raram ente/ Rarely	Às vezes/ Somet imes	Muitas vezes/ Often
1. Age impulsivamente sem pensar	1. Acts impulsively without thinking	0	1	2	3
2. Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente.	2. Becomes sick when upset or afraid	0	1	2	3
3. Arrelia as crianças ou faz palhaçadas.	3. Teases or makes fun of other children	0	1	2	3
4. Não responde às situações de afecto	4. Does not respond to affection from others	0	1	2	3
5. Agarra-se aos pais ou ao educador	5. Clings to parent or caregiver	0	1	2	3
6. Faz muito barulho que incomoda os outros	6. Makes noises that annoy others	0	1	2	3
7. Tem um temperamento explosivo ou birrento	7. Has temper outbursts or tantrums	0	1	2	3
8. Quer toda a atenção para si.	8. Wants all the attention	0	1	2	3
9. É ansioso ou tenso.	9. Is anxious or tense	0	1	2	3
10. Não partilha.	10. Will not share	0	1	2	3
11. É agressivo fisicamente a (por ex. bate, dá pontapés, empurra, morde).	11. Is physically aggressive (hits, kicks, pushes)	0	1	2	3
12. Evita brincar com as outras crianças	12. Avoids playing with other children	0	1	2	3
13. Quando está zangado grita ou berra	13. Yells or screams when angry	0	1	2	3
14. Tira os objectos dos colegas de qualquer maneira	14. Takes things away from other children	0	1	2	3
15. Tem dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada actividade	15. Has difficulty concentrating or staying on task	0	1	2	3
16. Desobedece às regras	16. Disobeys rules	0	1	2	3
17. Tem dificuldade em fazer amigos	17. Has problems making friends	0	1	2	3
18. Manifesta medo	18. Is afraid or fearful	0	1	2	3
19. Procura estar do seu próprio jeito	19. Must have his or her own way	0	1	2	3
20. É extremamente activo – incapaz de estar quieta	20. Is overly active – unable to sit still	0	1	2	3
21. Procura vingar-se das outras crianças	21. Seeks revenge against others	0	1	2	3
22. Desafia os pais, educadores ou outros adultos	22. Defies parent, teacher or caregiver	0	1	2	3
23. Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições	23. Complains of aches, pain, or sickness	0	1	2	3
24. Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância	24. Resists going to preschool or day care	0	1	2	3
25. É irrequieta e nervosa	25. Is restless and fidgety	0	1	2	3
26. Chama nomes (palavrões) às pessoas	26. Calls people names	0	1	2	3
27. É difícil de consolar quando está aborrecido	27. Is difficult to comfort when upset	0	1	2	3
28. Afasta-se da companhia das outras crianças	28. Withdraws from the company of others	0	1	2	3
29. Agride ou intimida os colegas	29. Bullies or intimidates other children	0	1	2	3
30. Mostra-se infeliz ou depressiva	30. Seems unhappy or depressed	0	1	2	3
31. Revela um comportamento imprevisível	31. Has unpredictable behavior	0	1	2	3
32. Tem ciúmes das outras crianças	32. Is jealous of other children	0	1	2	3
33. Apresenta um comportamento	33. Acts younger than His or	0	1	2	3

desajustado em relação à idade	her age				
34. Destroí objectos que são dos colegas.	34. Destroys things that belong to others	0	1	2	3
35. É caprichosa ou temperamental	35. Is moody or temperamental	0	1	2	3
36. É muito sensível às críticas ou repreensões	36. Is overly sensitive to criticism or scolding	0	1	2	3
37. Choramanga ou queixa-se	37. Whines or complains	0	1	2	3
38. Gosta de estar em vantagem em relação às outras crianças	38. Gets taken advantage of by other children	0	1	2	3
39. Interrompe continuamente as actividades	39. Disrupts ongoing activities	0	1	2	3
40. Diz mentiras	40. Tells lies	0	1	2	3
41. Reage facilmente a provocações	41. Is easily provoked, has a "short fuse"	0	1	2	3
42. Incomoda e irrita as outras crianças.	42. Bothers and annoys other children	0	1	2	3

Informação adicional/Additional Information

Use por favor o seguinte espaço para acrescentar mais alguma informação sobre a criança, que julgue ser adequada para compreender melhor o seu comportamento./Please use the following space to provide any additional information about this child that you believe would be useful for understanding this or her behaviour.

Anexo V: Versão portuguesa do PKBS – 2

Este estudo realiza-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, que tem como objetivo identificar situações de ansiedade e de stresse, em crianças em idade Pré-Escolar. A participação no estudo é voluntária, as respostas são confidenciais e os dados recolhidos destinam-se apenas para análise estatística. Esta investigação foi concebida de acordo com as recomendações da American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (entidade eminente ao nível da intervenção comportamental em idade precoce). **Obrigado(a) pela sua colaboração.**

PKBSpt

Parte I - Informações sobre a criança	Parte II - Informações sobre o Educador que recolhe dos dados
Identificação da criança (usar uma sigla ou nome fictício) _____	Idade: ___anos; Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F; Há quanto tempo exerce a docência: _____
Idade: ___ anos ___ meses; Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F; Há quanto tempo frequenta o jardim-de-infância: __ meses	Especifique o local onde observou ou interagiu com esta criança: _____
Instituição da rede: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> IPSS; Localização: Freguesia _____	

Parte III - Instruções e Escalas

Avalie por favor a criança em cada um dos itens da página 1 e 2 deste formulário. A avaliação deverá reflectir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos **últimos 3 meses**. Assinale com um círculo (○) o número associado à resposta que quer dar:

	Nunca 0	Raramente 1	Às vezes 2	Muitas vezes 3
Nunca	Se a criança não exibiu um comportamento específico ou se não teve a oportunidade de o observar, circunde 0, que indica <i>Nunca</i> .			
Raramente	Se a criança poucas vezes exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 1, que indica <i>Raramente</i> .			
Às vezes	Se a criança ocasionalmente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 2, que indica <i>Às vezes</i> .			
Muitas vezes	Se a criança frequentemente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 3, que indica <i>Muitas vezes</i> .			

Escala de Aptidões Sociais

1. Actua ou brinca independentemente.	0	1	2	3
2. É cooperativa.	0	1	2	3
3. É alegre e divertida com as outras crianças.	0	1	2	3
4. Brinca com várias crianças.	0	1	2	3
5. Procura compreender o comportamento das outras crianças (por ex. "Porque estás a chorar?").	0	1	2	3
6. É aceite pelas outras crianças.	0	1	2	3
7. Segue as instruções dos adultos.	0	1	2	3
8. Executa novas tarefas antes de pedir ajuda.	0	1	2	3
9. Faz amigos facilmente.	0	1	2	3
10. Mostra auto-controlo.	0	1	2	3
11. É convidada para brincar pelas outras crianças.	0	1	2	3
12. Utiliza o tempo livre de modo aceitável.	0	1	2	3
13. É capaz de se separar dos pais sem stresse.	0	1	2	3
14. Participa nas conversas da sala ou da família.	0	1	2	3
15. Pede ajuda aos adultos quando necessário.	0	1	2	3

16. Quando as histórias estão a ser contadas ele(a) senta-se e escuta.	0	1	2	3
17. Respeita os direitos das outras crianças (por ex. "Isto é teu!").	0	1	2	3
18. Adapta-se facilmente a diferentes ambientes.	0	1	2	3
19. Revela aptidões ou capacidades que são admiradas pelos colegas.	0	1	2	3
20. Conforta outras crianças que estejam aborrecidas.	0	1	2	3
21. Convida outras crianças a brincarem com ela.	0	1	2	3
22. Quando questionada sobre a desarrumação do espaço ela colabora na arrumação.	0	1	2	3
23. Segue as regras.	0	1	2	3
24. Quando se magoa procura conforto junto do adulto.	0	1	2	3
25. Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos.	0	1	2	3
26. Defende os seus direitos .	0	1	2	3
27. Pede desculpa quando ocorre um comportamento accidental que possa perturbar outras crianças.	0	1	2	3
28. No momento adequado é capaz de ceder ou comprometer-se com os seus colegas.	0	1	2	3
29. Aceita as decisões dos adultos.	0	1	2	3
30. Agarra em brinquedos e outros objetos.	0	1	2	3
31. Nas situações sociais demonstra amizade.	0	1	2	3
32. Responde apropriadamente quando é corrigida.	0	1	2	3
33. É sensível aos problemas dos adultos (por ex. "Estás triste?").	0	1	2	3
34. É afectuosa para com as outras crianças.	0	1	2	3

Volte se f.f. ↩

Continuação →

Escala de Problemas de Comportamento

1. Age impulsivamente sem pensar.	0	1	2	3
2. Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente.	0	1	2	3
3. Arrelia as crianças ou faz palhaçadas.	0	1	2	3
4. Não responde às situações de afecto.	0	1	2	3
5. Agarra-se aos pais ou ao educador.	0	1	2	3
6. Faz muito barulho que incomoda os colegas.	0	1	2	3
7. Tem um temperamento explosivo ou birrento.	0	1	2	3
8. Quer toda a atenção para si.	0	1	2	3
9. É ansiosa ou tensa.	0	1	2	3
10. Não partilha.	0	1	2	3
11. É agressiva fisicamente (por ex. bate, dá pontapés, empurra, morde).	0	1	2	3
12. Evita brincar com as outras crianças.	0	1	2	3
13. Quando está zangada grita ou berra.	0	1	2	3
14. Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira.	0	1	2	3
15. Tem dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade.	0	1	2	3
16. Desobedece às regras.	0	1	2	3
17. Tem dificuldade em fazer amigos.	0	1	2	3
18. Manifesta medo.	0	1	2	3
19. Procura estar do seu próprio jeito.	0	1	2	3
20. É extremamente ativa – incapaz de estar quieta.	0	1	2	3
21. Procura vingar-se das outras crianças.	0	1	2	3
22. Desafia os pais, educadores ou outros adultos.	0	1	2	3
23. Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições.	0	1	2	3
24. Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância.	0	1	2	3
25. É irrequieta e nervosa.	0	1	2	3
26. Chama nomes (palavrões) às pessoas.	0	1	2	3
27. É difícil de consolar quando está aborrecido.	0	1	2	3
28. Afasta-se da companhia das outras crianças.	0	1	2	3
29. Agride ou intimida os colegas.	0	1	2	3
30. Mostra-se infeliz ou depressiva.	0	1	2	3
31. Revela um comportamento imprevisível.	0	1	2	3
32. Tem ciúmes das outras crianças.	0	1	2	3
33. Apresenta um comportamento desajustado em relação à idade.	0	1	2	3
34. Destrói objetos que são dos colegas.	0	1	2	3
35. É caprichosa ou temperamental.	0	1	2	3
36. É muito sensível às críticas ou repreensões.	0	1	2	3
37. Choraminga ou queixa-se.	0	1	2	3
38. Gosta de estar em vantagem em relação às outras crianças.	0	1	2	3
39. Interrompe continuamente as atividades.	0	1	2	3
40. Diz mentiras.	0	1	2	3
41. Reage facilmente a provocações.	0	1	2	3
42. Incomoda e irrita as outras crianças.	0	1	2	3

Informação adicional

Por favor use o seguinte espaço para acrescentar mais alguma informação sobre a criança, que julgue ser adequada e que permita compreender melhor o seu comportamento.

Anexo VI: Protocolo para a Avaliação do Stresse na Infância–PASI

Este estudo realiza-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, tem como objetivo estudar as propostas educativas desenvolvidas em contexto de educação de infância, que permitam desenvolver por parte do Educador, uma prática educativa adequada às crianças que estão expostas a situações indutoras de stresse. A participação no estudo é voluntária, as respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos destinam-se apenas para análise estatística. **Obrigada pela sua colaboração.**

Parte I – Informações pessoais

1. Idade _____ 2. Sexo: M F; 3. O jardim-de-infância faz parte da rede: pública privada IPSS; 4. Indique as idades das crianças do seu grupo: 2 anos 3 anos 4 anos 5anos 6 anos; 5. Em média quantas horas disponibiliza por semana, para planear a sua Prática Pedagógica (não contabilizar as horas de presença no jardim-de-infância): _____ horas; 6. Em média quantos quilómetros percorre para se deslocar até ao local de trabalho: _____ km; 7. Indique qual o estabelecimento de ensino superior que lhe conferiu o grau para a docência: _____

8. Avalie as situações do seguinte modo: se **nunca** se verifica circunde **0**
 se **raramente** se verifica circunde **1**
 se **às vezes** se verifica circunde **2**
 se **muitas vezes** se verifica circunde **3**

8.1.	Quando estou sob stresse utilizo técnicas de gestão do stresse	0	1	2	3
8.2.	Quando estou sob stresse peço apoio a amigos	0	1	2	3
8.3.	Quando estou sob stresse tento distrair-me	0	1	2	3
8.4.	Quando estou sob stresse tento estabelecer prioridades	0	1	2	3

Parte II – Instruções e Escalas

Por favor dê a sua opinião relativamente às situações indutoras de stresse (ESISI), às práticas educativas na prevenção do stresse (EPELSI) e às competências pedagógicas para lidar com o stresse na infância (ECPLSI). Assinale com um círculo (○) o número associado à resposta que quer dar. Escolha apenas um dos níveis, responda a todos os itens e não marcar entre os números (ex: 0 ○ 2 3).

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes
0 1 2 3

Nunca Se não se verificou, assinale 0, que indica *Nunca*.
Raramente Se poucas vezes se verificou, assinale 1, que indica *Raramente*.
Às vezes Se ocasionalmente se verificou, assinale 2, que indica *Às vezes*.
Muitas vezes Se frequentemente se verificou, assinale 3, que indica *Muitas vezes*.

9. Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)

São apresentadas algumas situações que podem ser **indutoras de stresse** em crianças de idade Pré-Escolar. Avalie de acordo com a escala acima indicada.

1	A permanência no jardim-de-infância num período superior a 8 horas diárias é indutora de stresse.	0	1	2	3
2	Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stresse.	0	1	2	3
3	A morte de familiares directos é indutora de stresse.	0	1	2	3
4	O divórcio ou separação dos pais é indutor de stresse.	0	1	2	3
5	A psicopatologia de um dos progenitores é indutora de stresse.	0	1	2	3
6	A gravidez da mãe é indutora de stresse.	0	1	2	3
7	O nascimento de um irmão ou irmã é indutor de stresse.	0	1	2	3
8	Os conflitos entre irmãos são indutores de stresse.	0	1	2	3
9	O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stresse.	0	1	2	3
10	A doença crónica da criança é indutora de stresse.	0	1	2	3
11	O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stresse.	0	1	2	3
12	O medo exagerado de ambientes escuros e/ou de animais é indutor de stresse.	0	1	2	3
13	A perda de emprego por um dos pais é indutora de stresse.	0	1	2	3
14	A mudança de residência é indutora de stresse.	0	1	2	3
15	As exigências excessivas dos pais são indutoras de stresse.	0	1	2	3
16	As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stresse.	0	1	2	3
17	A rejeição dos colegas é indutora de stresse.	0	1	2	3
18	Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stresse.	0	1	2	3
19	A hora da refeição no jardim-de-infância é indutora de stresse.	0	1	2	3
20	A hora da sesta no jardim-de-infância é indutora de stresse.	0	1	2	3

Volte se f.f. →

Continuação →

10. Escala sobre Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)

É apresentado um conjunto de itens que pretendem identificar qual a **importância que atribui a algumas das práticas educativas**, na prevenção do stresse na infância. Avalie de acordo com a escala já indicada.

O Educador...

1	...procura conhecer a relação da criança com a família.	0	1	2	3
2	... procura identificar se a criança estabelece regularmente relações positivas com os	0	1	2	3
3	... está atento às crianças que têm dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade.	0	1	2	3
4	... define estratégias dirigidas a crianças que são extremamente ativas ou incapazes de estarem quietas.	0	1	2	3
5	... conhece a estrutura familiar (monoparental, pais divorciados, coabitação, etc.) na qual a criança está inserida.	0	1	2	3
6	... estabelece com os pais, um diálogo regular e construtivo.	0	1	2	3
7	... conhece as rotinas familiares de cada criança (hora das refeições, hora de deitar, tipo de alimentação, lazer, etc.).	0	1	2	3
8	... desenvolve projectos em parceria com as famílias, sobre as situações indutoras de stresse na criança.	0	1	2	3
9	... procura conhecer os centros de interesse de cada criança.	0	1	2	3
10	... desenvolve atividades adequadas ao envolvimento da criança.	0	1	2	3
11	... está atento às crianças que não se envolvem nas atividades de grupo.	0	1	2	3
12	... só desenvolve atividades da sua iniciativa.	0	1	2	3
13	... preocupa-se com o envolvimento da criança nas atividades que propõe.	0	1	2	3
14	... promove cenários lúdicos (<i>cantinhos</i>) para gestão da ansiedade das crianças.	0	1	2	3
15	... propõe atividades às crianças que apresentam dificuldade em lidar com situações	0	1	2	3
16	... só avalia o bem-estar da criança apenas pelo grau de envolvimento.	0	1	2	3
17	... desenvolve projectos educativos para gestão do stresse.	0	1	2	3
18	... recorre à punição e/ou castigo para regular comportamentos explosivos ou birras.	0	1	2	3
19	... propõe atividades individualizadas, quando identifica crianças expostas a situações de	0	1	2	3
20	... desenvolve regularmente atividades de relaxamento com as crianças.	0	1	2	3
21	... propõe atividades que ajudam a criança a lidar com situações difíceis.	0	1	2	3
22	... encontra soluções de apoio às crianças que rejeitam o sono.	0	1	2	3
23	... planeia o acolhimento da criança (à chegada e à saída).	0	1	2	3

11. Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)

É apresentado um conjunto de itens que pretendem identificar quais as **competências pedagógicas do Educador para lidar com o stresse na infância**. Avalie de acordo com a escala já indicada.

1	Durante o curso recebi formação adequada para identificar crianças em situação de	0	1	2	3
2	Durante o curso tive acesso a conteúdos e técnicas para lidar com a gestão do stresse.	0	1	2	3
3	Durante o curso recebi formação pedagógica para lidar com comportamentos de agressividade e conflito entre pares.	0	1	2	3
4	Durante este ano letivo já observei crianças em situação de stresse.	0	1	2	3
5	Tenho competências para identificar crianças expostas a situações de stresse.	0	1	2	3
6	As estratégias pedagógicas que utilizo com crianças expostas a situações indutoras de	0	1	2	3
7	Observo nos colegas a preocupação em desenvolverem estratégias dirigidas a crianças	0	1	2	3
8	Desenvolvo com as crianças aptidões para lidarem com situações difíceis (por ex. morte,	0	1	2	3
9	Observo na criança aptidões para interagir com os colegas com sucesso.	0	1	2	3
1	Planifico atividades que ajudam a criança a lidar com situações adversas (por ex. elevado	0	1	2	3
1	No Projecto Curricular de sala contemplo atividades valorativas das aptidões pessoais.	0	1	2	3
1	Durante a minha prática educativa desenvolvo uma escuta atenta às situações emocionais	0	1	2	3
1	As crianças queixam-se de sintomas fisiológicos (dor de barriga, dores de cabeça,	0	1	2	3
1	Observo crianças com sintomas psicológicos (manifestações agressivas, choro, tristeza,	0	1	2	3
1	Observo crianças com sintomas comportamentais do tipo: roer unhas, birras, relações	0	1	2	3
1	Tenho necessidade de pesquisar informação especializada sobre stresse.	0	1	2	3

Anexo VII: Carta aos Educadores para aplicação do PKBpt



universidade de
aveiro

Departamento de Ciências da Educação

Exmo. (a) Sr. (a)
Educador(a)

Este estudo realiza-se no âmbito do programa doutoral em Psicologia, da Universidade de Aveiro e é dirigido a Educadores de Infância. Pretendemos estudar as propostas educativas desenvolvidas em contexto de educação de infância, que permitam desenvolver novas abordagens para crianças em situação de stresse.

A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de caracterizar e compreender os contextos educativos, como resposta adequada a crianças expostas a situações de vulnerabilidade ao stresse. O questionário *PKBS - 2* a preencher pelo Educador reúne informações sobre cada criança a partir da observação do Educador. As Escalas *ESISI*, *EPELSI* E *ECPLSI* que fazem parte de um outro instrumento são dirigidas a Educadores de Infância e serão preenchidas pelos próprios.

Necessitamos da sua ajuda, sem a qual a pesquisa aqui enunciada ficará inviabilizada. A participação no estudo é voluntária, as respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos destinam-se a tratamento estatístico.

Informamos ainda que a aplicação do inquérito (n.º 0039600001) em meio escolar, foi autorizada pela DGIDC.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração, que será um contributo precioso para a compreensão e actualização desta temática.

Pe/A Equipa de Investigação


Rosa Gomes & Anabela Pereira

Nota: Para dúvidas, sugestões e/ou comentários: rosa.gomesa@ua.pt

Anexo VIII: Autorização da DGIDC para aplicação do instrumento em meio escolar

Rosa Gomes

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt
Enviado: terça-feira, 31 de Março de 2009 12:56
Para: rosa.gomes@ua.pt; rosa.gomes@ua.pt
Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0039600001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0039600001, com a designação *PKBS*, registado em 19-03-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Ex ma. Senhora Dra. Rosa Maria da Silva Gomes

Venho por este meio informar que o pedido de aplicação do inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Joana Brocardo
Directora-Geral
DGIDC

Observações:

1- É necessário solicitar autorização dos pais / encarregados de educação.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo IX: Autorização para utilização dos dados pela Coordenadora Pedagógica da LEI/UA



universidade de
aveiro

Departamento de Ciências da Educação

Exma. Sra.
Coordenadora da Prática Pedagógica da LEI/UA
Departamento de Ciências da Educação

Universidade de Aveiro, 18 de Março de 2009

Autorizo a utilização
dos dados no âmbito
do estudo
18 Março 2009

Estamos a realizar um estudo intitulado **(RE)CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PREVENÇÃO DO STRESSE NA INFÂNCIA**, sob orientação da Doutora Anabela Pereira, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro, dirigido a Educadores de Infância. Pretendemos estudar as propostas educativas desenvolvidas em contexto de educação de infância, que permitam desenvolver novas abordagens para crianças em situações indutoras de stresse. A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de caracterizar e compreender os contextos educativos, como resposta adequada a crianças expostas a situações de vulnerabilidade e ansiedade.

Vimos por este meio solicitar a V. Exa., autorização para a utilização dos dados recolhidos no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância, pelos alunos em situação de estágio, no ano lectivo 2008/09, durante o projecto **Prática Pedagógica Revisitada: conhecer para compreender, compreender para melhor intervir.**

Todas as informações obtidas são inteiramente confidenciais, sem revelação directa dos intervenientes e os dados destinam-se apenas para análise estatística, com o objectivo de caracterizar a população que frequenta a Educação Pré-escolar, a nível sócio-familiar, de bem-estar e implicação.

Grata pela V. colaboração, subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos,

A Equipa de Investigação

(Rosa Maria S. Gomes e Anabela S. Pereira)

Anexo X: Classificação das profissões do Instituto Nacional de Estatística

Classificações

Page 1 of 11



INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA
STATISTICS PORTUGAL



Conceitos
Classificações
Documentos Metodológicos
Suportes de Recolha
Variáveis

[Adicionar aos Favoritos](#)

- [Famílias](#)
- [Classificações](#)
- [Versões](#)
- [Correspondências](#)
- [Índices](#)

Outras Pesquisas

- [Grupo](#)
- [Entidade responsável](#)
- [Palavra](#)
- [Obrigatoriedade](#)
- [Em uso no SEN](#)
- [As mais procuradas](#)

Versão

- [Caracterização](#)
- [Variantes](#)
- [Níveis](#)
- [Categorias](#)
- [Correspondências de Versões](#)
- [Índices de Versões](#)
- [Documentação](#)
- [Conceitos](#)
- [Procurar código](#)
- [Procurar palavra](#)
- [Download](#)

Outros

- [Sair](#)

Contacte-nos





Família:	Profissões	➔
Classificação:	Classificação nacional de profissões	CNP ➔
Versão:	V00004 Classificação nacional de profissões, versão 1994	CNP 94

- 0** - Membros das forças armadas
- 0.1** - Membros das forças armadas
 - 0.1.0** - Membros das forças armadas
 - 0.1.0.0** - Membros das forças armadas
- 1** - Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas
 - 1.1** - Quadros superiores da administração pública
 - 1.1.2** - Quadros superiores da administração pública
 - 1.1.2.0** - Quadros superiores da administração pública
 - 1.1.2.0.05** - Embaixador
 - 1.1.2.0.10** - Cônsul
 - 1.1.2.0.15** - Director geral - administração pública
 - 1.1.2.0.20** - Secretário geral
 - 1.1.2.0.25** - Director de serviços - administração pública
 - 1.1.2.0.30** - Chefe de divisão - administração pública
 - 1.1.2.0.90** - Outros quadros superiores da administração pública
 - 1.1.4** - Dirigentes e quadros superiores de organizações especializadas
 - 1.1.4.3** - Dirigentes e quadros superiores de organizações humanitárias e outras organizações especializadas
 - 1.1.4.3.05** - Dirigente de organização humanitária e outras
 - 1.1.4.3.90** - Outros quadros dirigentes e quadros superiores de organização humanitária e outras organizações especializadas
 - 1.2** - Directores de empresa
 - 1.2.1** - Directores gerais
 - 1.2.1.0** - Directores gerais
 - 1.2.1.0.05** - Director geral
 - 1.2.1.0.10** - Administrador hospitalar
 - 1.2.1.0.15** - Director de produção cinematográfica
 - 1.2.1.0.20** - Director de estação de radiotelevisão
 - 1.2.1.0.25** - Director de estação de radiodifusão
 - 1.2.1.0.30** - Produtor teatral
 - 1.2.1.0.35** - Produtor cinematográfico
 - 1.2.1.0.40** - Produtor de televisão
 - 1.2.1.0.90** - Outros directores gerais
 - 1.2.2** - Directores de produção, exploração e similares
 - 1.2.2.1** - Directores de produção e exploração agrícola e similares

<input type="checkbox"/>	1.2.2.2 - Directores de produção das indústrias transformadora e extractiva	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.2.3 - Directores de construção civil e obras públicas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.2.4 - Directores de comércio grossista e retalhista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.2.5 - Directores de restauração e hotelaria	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.2.6 - Directores de transportes, entrepostos e telecomunicações	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.2.7 - Directores de empresas de mediação e prestação de serviços	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.2.8 - Directores de empresas de serviços pessoais, limpeza e similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.2.9 - Directores de produção e exploração não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.3 - Outros directores de empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.3.1 - Directores de serviços administrativos e financeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.3.2 - Directores de recursos humanos e relações de trabalho	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.3.3 - Directores de vendas e comercialização	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.3.4 - Directores de publicidade e relações públicas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.3.5 - Directores de compras e distribuição	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.3.6 - Directores de serviços informáticos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.2.3.7 - Directores de investigação e desenvolvimento	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3 - Directores e gerentes de pequenas empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1 - Directores e gerentes de pequenas empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.1 - Directores e gerentes da agricultura, silvicultura e da pesca	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.2 - Directores e gerentes da produção industrial	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.3 - Directores e gerentes da construção civil	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.4 - Directores e gerentes do comércio grossista e retalhista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.5 - Directores e gerentes de restauração e hotelaria	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.5.05 - Director e gerente de restaurante	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.5.10 - Director e gerente de pensão ou de residencial	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.5.15 - Oficial comissário - marinha mercante	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.5.90 - Outros directores e gerentes de restauração e hotelaria	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.6 - Directores e gerentes de transportes e telecomunicações	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.6.05 - Director e gerente de transportes	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.6.10 - Director e gerente de telecomunicações	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.6.90 - Outros directores e gerentes de transportes e telecomunicações	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.7 - Directores e gerentes de empresas de mediação e prestação de serviços	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.7.05 - Director e gerente de empresa de mediação e serviços	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.7.90 - Outros directores e gerentes de empresas de mediação e prestação de serviços	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.8 - Directores e gerentes de empresas de serviços pessoais, de limpeza e similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.8.05 - Director e gerente de empresa de serviços pessoais, de limpeza e serviços similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.8.90 - Outros directores e gerentes de empresas de serviços pessoais, de limpeza e similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.9 - Directores e gerentes não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.9.05 - Director e gerente de organização sanitária, recreativa, desportiva, cultural e outras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1.3.1.9.90 - Outros directores e gerentes não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2 - Especialistas das profissões intelectuais e científicas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1 - Especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharia	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.1 - Físicos, químicos e especialistas similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.1.1 - Físicos e astrónomos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.1.2 - Meteorologistas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.1.3 - Químicos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.1.4 - Geólogos e geofísicos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.1.5 - Oceanógrafos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.2 - Matemáticos, estatísticos e especialistas similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.2.1 - Matemáticos e especialistas similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.2.2 - Estatísticos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.3 - Especialistas da informática	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.3.1 - Analistas de sistemas e outros especialistas de informática	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.3.1.05 - Engenheiro de sistemas - informática	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.3.1.10 - Engenheiro técnico de informática	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.3.1.15 - Técnico de vendas - informática	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.3.1.20 - Analista de sistemas - informática	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.3.1.90 - Outros analistas de sistema e outros especialistas de informática	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4 - Arquitectos, engenheiros e especialistas similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.1 - Arquitectos e urbanistas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.1.05 - Arquitecto	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.1.10 - Urbanista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.1.15 - Arquitecto paisagista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.1.90 - Outros arquitectos e urbanistas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.2 - Engenheiros civis e engenheiros técnicos civis	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.2.00 - Engenheiro civil	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.2.02 - Engenheiro civil - construção de edifícios	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.2.05 - Engenheiro civil - construção de estradas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.2.07 - Engenheiro civil - construção de vias férreas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.2.10 - Engenheiro civil - construção de aeródromos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.1.4.2.12 - Engenheiro civil - construção de pontes	<input type="checkbox"/>

2.1.4.2.15	- Engenheiro civil - estruturas	↕
2.1.4.2.17	- Engenheiro civil - instalações de higiene e salubridade	↕
2.1.4.2.20	- Engenheiro civil - hidráulico	↕
2.1.4.2.22	- Engenheiro civil - geotécnico	↕
2.1.4.2.25	- Engenheiro civil - planeamento do território	↕
2.1.4.2.27	- Engenheiro civil - sanitário	↕
2.1.4.2.30	- Engenheiro técnico civil	↕
2.1.4.2.32	- Engenheiro técnico civil - construção de edifícios	↕
2.1.4.2.35	- Engenheiro técnico civil - vias de comunicação	↕
2.1.4.2.37	- Engenheiro técnico civil - construção de aeródromos	↕
2.1.4.2.40	- Engenheiro técnico civil - construção de pontes	↕
2.1.4.2.42	- Engenheiro técnico civil - estruturas	↕
2.1.4.2.45	- Engenheiro técnico civil - higiene e salubridade	↕
2.1.4.2.47	- Engenheiro técnico civil - hidráulico	↕
2.1.4.2.50	- Engenheiro técnico civil - geotécnico	↕
2.1.4.2.52	- Engenheiro técnico civil - arquitectura e urbanismo	↕
2.1.4.2.90	- Outros engenheiros civis e engenheiros técnicos civis	↕
2.1.4.3	- Engenheiros electrotécnicos e engenheiros técnicos electrotécnicos	↕
2.1.4.3.00	- Engenheiro electrotécnico	↕
2.1.4.3.05	- Engenheiro electrotécnico - sistemas de energia	↕
2.1.4.3.10	- Engenheiro electrotécnico - automação, controlo, instrumentação	↕
2.1.4.3.15	- Engenheiro electrotécnico - telecomunicações	↕
2.1.4.3.20	- Engenheiro técnico de electrónica e telecomunicações	↕
2.1.4.3.25	- Engenheiro técnico de energia e sistemas de potência	↕
2.1.4.3.90	- Outros engenheiros electrotécnicos e engenheiros técnicos electrónicos	↕
2.1.4.5	- Engenheiros mecânicos e engenheiros técnicos mecânicos	↕
2.1.4.6	- Engenheiros químicos e engenheiros técnicos químicos	↕
2.1.4.7	- Engenheiros de minas, metalúrgicos e engenheiros técnicos de minas e similares	↕
2.1.4.8	- Engenheiros geógrafos e hidrografos	↕
2.2	- Especialistas das ciências da vida e profissionais da saúde	↕
2.2.1	- Especialistas das ciências da vida	↕
2.2.1.1	- Biólogos e especialistas similares	↕
2.2.1.1.05	- Biólogo	↕
2.2.1.1.10	- Microbiologista	↕
2.2.1.1.15	- Bacteriologista	↕
2.2.1.1.20	- Virologista	↕
2.2.1.1.25	- Biólogo - especialista em genética	↕
2.2.1.1.30	- Biólogo - especialista em zoologia	↕
2.2.1.1.35	- Biólogo - especialista em botânica	↕
2.2.1.1.40	- Biólogo - especialista em ecologia	↕
2.2.1.1.90	- Outros biólogos e especialistas similares	↕
2.2.1.2	- Farmacologistas, patologistas e outros especialistas das ciências da vida	↕
2.2.1.2.05	- Anatomista	↕
2.2.1.2.10	- Bioquímico	↕
2.2.1.2.15	- Biofísico	↕
2.2.1.2.20	- Patologista	↕
2.2.1.2.25	- Farmacologista	↕
2.2.1.2.30	- Imunologista	↕
2.2.1.2.35	- Fisiologista	↕
2.2.1.2.40	- Biotecnólogo	↕
2.2.1.2.90	- Outros farmacologistas, patologistas e outros especialistas das ciências da vida	↕
2.2.1.3	- Engenheiros agrónomos e engenheiros técnicos agrários	↕
2.2.1.3.05	- Engenheiro agrónomo	↕
2.2.1.3.10	- Engenheiro (silvicultor) florestal	↕
2.2.1.3.15	- Engenheiro agro-industrial	↕
2.2.1.3.20	- Engenheiro técnico agrário - produção agrícola	↕
2.2.1.3.25	- Engenheiro técnico agrário - produção animal	↕
2.2.1.3.30	- Engenheiro técnico agrário - produção florestal	↕
2.2.1.3.35	- Engenheiro técnico agrário - engenharia agrícola	↕
2.2.1.3.40	- Engenheiro técnico agrário - tecnologia dos produtos alimentares	↕
2.2.1.3.90	- Outros engenheiros agrónomos e engenheiros técnicos agrários	↕
2.2.2	- Médicos e profissões similares - à excepção dos enfermeiros	↕
2.2.2.1	- Médicos	↕
2.2.2.1.02	- Médico anatomo-patologista	↕
2.2.2.1.05	- Médico - clínica geral	↕
2.2.2.1.07	- Médico anestesista	↕
2.2.2.1.10	- Médico cardiologista	↕
2.2.2.1.12	- Médico endocrinologista	↕
2.2.2.1.15	- Médico fisiatra	↕
2.2.2.1.17	- Médico imunohemoterapeuta	↕
2.2.2.1.20	- Médico internista	↕
2.2.2.1.22	- Médico nefrologista	↕
2.2.2.1.25	- Médico neurologista	↕
2.2.2.1.27	- Médico patologista clínico	↕
2.2.2.1.30	- Médico pediatra	↕

<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.32 - Médico pneumologista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.35 - Médico psiquiatra	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.37 - Médico radiologista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.40 - Médico - saúde pública	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.42 - Médico do trabalho	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.45 - Médico cirurgião - cirurgia geral	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.47 - Médico hematologista clínico	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.50 - Médico cirurgião - cirurgia cardiotorácica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.52 - Médico cirurgião - cirurgia maxilo-facial	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.55 - Médico cirurgião - neurocirurgia	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.57 - Médico cirurgião - ortopedia	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.60 - Médico cirurgião - cirurgia pediátrica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.62 - Médico cirurgião - cirurgia plástica e reconstrutiva	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.65 - Médico cirurgião - cirurgia vascular	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.67 - Médico dermatologista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.70 - Médico estomatologista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.72 - Médico ginecologista e obstetra	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.75 - Médico oftalmologista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.77 - Médico otorrinolaringologista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.80 - Médico urologista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.82 - Médico - radioterapia	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.85 - Médico - medicina nuclear	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.1.90 - Outros médicos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.2 - Médicos dentistas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.2.05 - Médico dentista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.2.90 - Outros médicos dentistas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.3 - Veterinários	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.3.05 - Veterinário	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.3.90 - Outros veterinários	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.4 - Farmacêuticos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.4.05 - Farmacêutico	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.2.4.90 - Outros farmacêuticos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3 - Enfermeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0 - Enfermeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0.05 - Enfermeiro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0.10 - Enfermeiro - especialista em médico-cirúrgica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0.15 - Enfermeiro - especialista em reabilitação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0.20 - Enfermeiro - especialista em saúde pública	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0.25 - Enfermeiro - especialista em saúde materna e obstétrica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0.30 - Enfermeiro - especialista em saúde infantil e pediátrica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0.35 - Enfermeiro - especialista em saúde mental e psiquiátrica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.2.3.0.90 - Outros enfermeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3 - Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.1 - Docentes do ensino universitário e de estabelecimentos de ensino superior	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.1.0 - Docentes do ensino universitário e de estabelecimentos de ensino superior	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.2 - Docentes do ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.2.0 - Docentes do ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.2.0.05 - Professor do ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.2.0.90 - Outros docentes do ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5 - Docentes do ensino superior, básico, secundário e similares não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.1 - Outros especialistas de ensino	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.1.05 - Técnico de formação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.1.10 - Técnico de reeducação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.1.90 - Outros especialistas de ensino	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.2 - Inspectores de educação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.9 - Outros docentes do ensino superior, básico, secundário e similares não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.9.05 - Formador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.9.10 - Professor do ensino vocacional artístico	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.9.15 - Professor de ginno e desportiva	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.3.5.9.90 - Outros docentes do ensino superior, básico, secundário e similares não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4 - Outros especialistas das profissões intelectuais e científicas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1 - Especialistas de profissões administrativas e comerciais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.1 - Contabilistas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.1.05 - Contabilista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.1.90 - Outros contabilistas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.2 - Especialistas em assuntos de pessoal e informação profissional	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.2.05 - Técnico de recursos humanos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.2.10 - Conselheiro de orientação profissional	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.2.90 - Outros especialistas em assuntos de pessoal e informação profissional	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.9 - Outras profissões administrativas ou comerciais não classificadas em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.9.05 - Planeador de meios-publicidade	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.9.10 - Comprador de espaço e tempo - publicidade	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2.4.1.9.15 - Supervisor de contas - publicidade	<input type="checkbox"/>

- 2.4.1.9.20 - Executivo de contas - publicidade
- 2.4.1.9.25 - Técnico de relações públicas
- 2.4.1.9.30 - Gestor de produto
- 2.4.1.9.90 - Outras profissões administrativas ou comerciais não classificadas em outra parte
- 2.4.2 - Advogados, magistrados e outros juristas
- 2.4.2.1 - Advogados e consultores jurídicos
- 2.4.2.2 - Magistrados judiciais
- 2.4.2.9 - Outros juristas não classificadas em outra parte
- 2.4.3 - Arquivistas, bibliotecários, documentalistas e profissões similares
- 2.4.3.1 - Arquivistas e conservadores de museus
- 2.4.3.1.05 - Arquivista
- 2.4.3.1.10 - Conservador de museus
- 2.4.3.1.90 - Outros arquivistas e conservadores de museus
- 2.4.3.2 - Bibliotecários e documentalistas
- 2.4.3.2.05 - Bibliotecário - documentalista
- 2.4.3.2.90 - Outros bibliotecários e documentalistas
- 2.4.4 - Especialistas das ciências sociais e humanas
- 2.4.4.1 - Economistas
- 2.4.4.1.05 - Economista
- 2.4.4.1.10 - Revisor oficial de contas
- 2.4.4.1.90 - Outros economistas
- 2.4.4.2 - Sociólogos, antropólogos e similares
- 2.4.4.2.05 - Sociólogo
- 2.4.4.2.10 - Antropólogo
- 2.4.4.2.15 - Arqueólogo
- 2.4.4.2.20 - Geógrafo
- 2.4.4.2.90 - Outros sociólogos, antropólogos e similares
- 2.4.4.3 - Historiadores e especialistas das ciências políticas
- 2.4.4.3.05 - Historiador
- 2.4.4.3.10 - Especialista das ciências políticas
- 2.4.4.3.90 - Outros historiadores e especialistas das ciências políticas
- 2.4.4.4 - Filólogos, tradutores e intérpretes
- 2.4.4.5 - Psicólogos
- 2.4.4.5.05 - Psicólogo
- 2.4.4.5.90 - Outros psicólogos
- 2.4.4.6 - Especialistas do trabalho social
- 2.4.4.6.05 - Assistente social
- 2.4.4.6.90 - Outros especialistas do trabalho social
- 2.4.5 - Escritores, artistas e executantes
- 2.4.5.1 - Escritores, jornalistas e similares
- 2.4.5.2 - Escultores, pintores e outros artistas similares
- 2.4.5.3 - Compositores, músicos e cantores
- 2.4.5.4 - Coreógrafo e bailarinos
- 2.4.5.5 - Actores, encenadores e realizadores
- 2.4.6 - Ministros de culto e membros de ordens religiosas
- 2.4.6.0 - Ministros de culto e membro de ordens religiosas
- 2.4.7 - Técnicos da administração pública não classificadas em outra parte
- 2.4.7.1 - Técnicos da administração pública não classificadas em outra parte
- 3 - Técnicos e profissionais de nível intermédio
- 3.1 - Técnicos e profissionais de nível intermédio das ciências físicas e químicas, da engenharia e trabalhadores similares
- 3.1.1 - Técnicos de investigação física e química, do fabrico industrial e trabalhadores similares
- 3.1.1.1 - Técnicos de ciências físico-químicas
- 3.1.1.1.05 - Analista de laboratório - análises químicas
- 3.1.1.1.10 - Analista de laboratório - análises físicas
- 3.1.1.1.15 - Técnico de cartografia e prospecção geológica
- 3.1.1.1.20 - Observador geofísico
- 3.1.1.1.25 - Observador meteorológico
- 3.1.1.1.30 - Técnico de oceanografia
- 3.1.1.1.90 - Outros técnicos de ciências físico-químicas
- 3.1.1.2 - Técnicos de engenharia civil
- 3.1.1.2.05 - Técnico da construção e obras públicas (agente técnico de arquitectura e engenharia)
- 3.1.1.2.10 - Medidor orçamentista
- 3.1.1.2.90 - Outros técnicos de engenharia civil
- 3.1.1.3 - Técnicos de electricidade
- 3.1.1.3.05 - Técnico de instalações eléctricas
- 3.1.1.3.10 - Técnico de refrigeração e climatização (técnico de frio)
- 3.1.1.3.15 - Técnico de manutenção - electricidade
- 3.1.1.3.20 - Técnico de redes - electricidade
- 3.1.1.3.90 - Outros técnicos de electricidade
- 3.1.1.4 - Técnicos de electrónica e telecomunicações
- 3.1.1.4.05 - Técnico de investigação e desenvolvimento - electrónica
- 3.1.1.4.10 - Técnico de telecomunicações

<input type="checkbox"/>	3.1.1.4.15 - Técnico de electrónica industrial	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.4.20 - Técnico de electromedicina	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.4.25 - Técnico de manutenção de aeronaves	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.4.30 - Técnico de instrumentos de precisão	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.4.90 - Outros técnicos de electrónica e telecomunicações	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.5 - Técnicos de relojoaria	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.5.05 - Técnico de relojoaria	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.5.90 - Outros técnicos de relojoaria	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.6 - Técnicos intermédios de química industrial	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.6.05 - Técnico em higiene industrial e segurança do meio ambiente	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.6.10 - Operador de painel de comando centralizado	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.6.15 - Técnico de gás	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.6.90 - Outros técnicos intermédios de química industrial	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8 - Desenhadores e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.05 - Desenhador projectista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.10 - Desenhador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.15 - Fotogrametrista (operador fotogramétrico)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.20 - Topógrafo - geómetra	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.25 - Topógrafo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.30 - Hidrometrista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.35 - Cartógrafo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.40 - Desenhador cartógrafo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.45 - Reconhecedor cartógrafo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.50 - Maquetista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.55 - Desenhador de arte finalista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.8.90 - Outros desenhadores e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9 - Técnicos de investigação física e química, do fabrico industrial e trabalhadores similares, não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9.05 - Técnico da produção	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9.10 - Agente de métodos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9.15 - Preparador de trabalho	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9.20 - Planificador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9.25 - Técnico de prevenção e segurança - seguros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9.30 - Técnico de prevenção e segurança	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9.35 - Técnico de manutenção	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.1.9.90 - Outros técnicos de investigação física e química, do fabrico industrial e trabalhadores similares não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.2 - Programadores, operadores de informática e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.2.1 - Programadores de informática e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.2.2 - Operadores de informática	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.2.3 - Técnicos de robots industriais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.3 - Operadores de equipamentos ópticos e electrónicos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.3.1 - Fotógrafos e operadores de aparelhos de registo de imagem e de som	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.3.2 - Operadores de equipamento de emissões de rádio, tv e telecomunicações	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.3.3 - Técnicos de diagnóstico e terapêutica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.4 - Oficiais da marinha, pilotos de aviões e técnicos dos transportes marítimos e aéreos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.1.5 - Inspectores de obras, de segurança e do trabalho, da saúde e do controlo de qualidade	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.2 - Profissionais de nível intermédio das ciências da vida e da saúde	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.2.1 - Técnicos das ciências da vida e da saúde	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.2.2 - Profissionais técnicos da medicina - à excepção dos enfermeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.2.3 - Parteiras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.2.4 - Especialistas da medicina tradicional	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.3 - Profissionais de nível intermédio do ensino	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.3.1 - Docentes do ensino básico, primário e pré-primário	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.3.2 - Educadores de infância	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.3.3 - Docentes de educação especial	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.3.9 - Profissionais do ensino não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4 - Outros técnicos e profissionais de nível intermédio	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1 - Profissionais de nível intermédio de finanças e serviços comerciais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.1 - Corretores de bolsa, cambistas e de outros serviços financeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.2 - Agentes de seguros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.3 - Mediadores oficiais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.4 - Técnicos de turismo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.5 - Representantes comerciais e técnicos de vendas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.6 - Compradores	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.6.05 - Chefe de compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.6.10 - Comprador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.6.15 - Adrecista	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.6.90 - Outros compradores	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.7 - Avaliadores e leiloeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.7.05 - Avaliador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.7.10 - Leiloeiro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.7.15 - Pregoeiro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.1.7.90 - Outros avaliadores e leiloeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.2 - Agentes comerciais e corretores	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3.4.2.1 - Corretores de mercadorias	<input type="checkbox"/>

3.4.2.2	- Agentes concessionários	↕
3.4.2.3	- Técnicos da área do emprego	↕
3.4.2.9	- Agentes comerciais e corretores, não classificados em outra parte	↕
3.4.3	- Profissionais de nível intermédio de gestão e administração	↕
3.4.3.1	- Profissionais de nível intermédio dos serviços administrativos	↕
3.4.3.2	- Profissionais de nível intermédio dos serviços jurídicos	↕
3.4.3.3	- Técnicos de contabilidade e trabalhadores similares	↕
3.4.3.4	- Profissionais de nível intermédio dos serviços estatísticos, matemáticos e outros	↕
3.4.4	- Profissionais de nível intermédio da administração pública, das alfândegas, dos impostos e trabalhadores similares	↕
3.4.5	- Inspectores da polícia judiciária e detectives	↕
3.4.5.0	- Inspectores da polícia judiciária e detectives	↕
3.4.7	- Profissionais da criação artística, do espectáculo e do desporto	↕
3.4.7.1	- Decoradores e desenhadores modelistas de produtos industriais e comerciais	↕
3.4.7.2	- Locutores e apresentadores de rádio, de televisão e de espectáculos	↕
3.4.7.3	- Músicos, cantores e bailarinos de espectáculos de variedades e artistas similares	↕
3.4.7.4	- Artistas de circo	↕
3.4.7.5	- Atletas, desportistas e trabalhadores similares	↕
3.4.7.5.00	- Atleta profissional, em geral	↕
3.4.7.5.05	- Jogador profissional de futebol	↕
3.4.7.5.10	- Ciclista profissional	↕
3.4.7.5.15	- Jogador profissional de ténis	↕
3.4.7.5.20	- Treinador desportivo	↕
3.4.7.5.25	- Árbitro desportivo	↕
3.4.7.5.90	- Outros atletas, desportistas e trabalhadores similares	↕
3.4.7.6	- Toureiros, cavaleiros tauromáquicos e outros profissionais similares	↕
3.4.7.6.05	- Toureiro	↕
3.4.7.6.10	- Bandarilheiro (peão de brega)	↕
3.4.7.6.15	- Cavaleiro tauromáquico	↕
3.4.7.6.90	- Outros toureiros, cavaleiros tauromáquicos e outros profissionais similares	↕
4	- Pessoal administrativo e similares	↕
4.1	- Empregados de escritório	↕
4.1.1	- Secretários e operadores de equipamentos de tratamento de informação	↕
4.1.2	- Empregados dos serviços de contabilidade e dos serviços financeiros	↕
4.1.3	- Empregados de aprovisionamento, de planeamento e dos transportes	↕
4.1.4	- Empregados de biblioteca, carteiros e trabalhadores similares	↕
4.1.9	- Empregados de escritório não classificados em outra parte	↕
4.2	- Empregados de recepção, caixas, bilheteiros e similares	↕
4.2.1	- Caixas, bilheteiros e similares	↕
4.2.2	- Empregados de recepção, de informação e telefonistas	↕
5	- Pessoal dos serviços e vendedores	↕
5.1	- Pessoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança	↕
5.1.1	- Assistentes, cobradores, guias e trabalhadores similares	↕
5.1.1.1	- Assistentes, comissários e trabalhadores similares	↕
5.1.1.2	- Cobradores, revisores de bilhetes e trabalhadores similares dos transportes	↕
5.1.1.2.05	- Revisor de bilhetes - caminhos de ferro	↕
5.1.1.2.10	- Factor - metropolitano	↕
5.1.1.2.15	- Factor - caminhos de ferro	↕
5.1.1.2.20	- Bilheteiro (cobrador de bilhetes) - autocarros, carros eléctricos	↕
5.1.1.2.25	- Fiscal de exploração - metropolitano	↕
5.1.1.2.90	- Outros cobradores, revisores de bilhetes e trabalhadores similares dos transportes	↕
5.1.1.3	- Guias-intérpretes e trabalhadores similares	↕
5.1.1.3.05	- Guia-intérprete	↕
5.1.1.3.10	- Correio turístico (acompanhante - turismo)	↕
5.1.1.3.15	- Transferista - turismo	↕
5.1.1.3.90	- Outros guias intérpretes e trabalhadores similares	↕
5.1.2	- Ecónomos e pessoal do serviço de restauração	↕
5.1.2.1	- Ecónomos, governantas e trabalhadores similares	↕
5.1.2.2	- Cozinheiros e trabalhadores similares	↕
5.1.2.3	- Empregados de mesa e trabalhadores similares	↕
5.1.3	- Vigilantes, assistentes médicos e trabalhadores similares	↕
5.1.3.1	- Vigilantes de crianças	↕
5.1.3.2	- Assistentes dentários e trabalhadores similares	↕
5.1.3.3	- Ajudantes familiares	↕
5.1.3.9	- Vigilantes, assistentes médicos e trabalhadores similares não classificados em outra parte	↕
5.1.4	- Outro pessoal dos serviços directos e particulares	↕
5.1.4.1	- Cabeleireiros, esteticistas, massagistas e trabalhadores similares	↕
5.1.4.3	- Agentes funerários e trabalhadores similares	↕
5.1.4.9	- Trabalhadores dos serviços directos e particulares não classificados em outra parte	↕
5.1.5	- Astrólogos e trabalhadores similares	↕
5.1.5.1	- Astrólogos e trabalhadores similares	↕
5.1.6	- Pessoal dos serviços de protecção e segurança	↕

5.2 - Manequins, vendedores e demonstradores	→
5.2.1 - Manequins e outros modelos	→
5.2.1.0 - Manequins e outros modelos	→
5.2.1.0.05 - Manequim	→
5.2.1.0.90 - Outros manequins e outros modelos	→
5.2.2 - Vendedores e demonstradores	→
5.2.2.0 - Vendedores e demonstradores	→
5.2.2.0.05 - Caixeiro	→
5.2.2.0.10 - Operador de supermercado	→
5.2.2.0.15 - Demonstrador	→
5.2.2.0.90 - Outros vendedores e demonstradores	→
5.2.3 - Vendedores de quiosque e de mercados	→
5.2.3.0 - Vendedores de quiosque e de mercados	→
5.2.3.0.05 - Vendedor de mercado	→
5.2.3.0.10 - Vendedor de quiosque	→
5.2.3.0.90 - Outros vendedores de quiosque e de mercados	→
6 - Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	→
6.1 - Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, criação de animais e pescas	→
6.1.1 - Agricultores e trabalhadores qualificados de culturas agrícolas	→
6.1.1.1 - Agricultores - produção de cereais e vegetais	→
6.1.1.2 - Arboricultores - árvores e arbustos	→
6.1.1.3 - Floricultores, horticultores e viveiristas	→
6.1.2 - Criadores e trabalhadores qualificados do tratamento de animais	→
6.1.2.1 - Criadores de animais e produtores de leite	→
6.1.2.2 - Produtores de aves	→
6.1.2.2.05 - Avicultor	→
6.1.2.2.10 - Trabalhador avícola	→
6.1.2.2.90 - Outros produtores de aves	→
6.1.2.3 - Apicultores	→
6.1.2.3.05 - Apicultor	→
6.1.2.3.10 - Trabalhador agrícola (trabalhador rural) - apicultura	→
6.1.2.3.90 - Outros apicultores	→
6.1.2.9 - Criadores e trabalhadores qualificados do tratamento de animais não classificados em outra parte	→
6.1.3 - Agricultores e trabalhadores qualificados da policultura, criação e tratamento de animais	→
6.1.3.0 - Agricultores e trabalhadores qualificados da policultura, criação e tratamento de animais	→
6.1.3.0.05 - Agricultor	→
6.1.3.0.10 - Caseiro (feitor, encarregado) - exploração agro-pecuária	→
6.1.3.0.15 - Trabalhador agrícola (trabalhador rural)	→
6.1.3.0.20 - Fiscal de rega	→
6.1.3.0.25 - Cantoneiro de rega	→
6.1.3.0.90 - Outros agricultores e trabalhadores qualificados da policultura, criação e tratamento de animais	→
6.1.4 - Trabalhadores florestais e similares	→
6.1.4.1 - Trabalhadores florestais	→
6.1.4.1.05 - Moto-serrista	→
6.1.4.1.10 - Avaliador de madeira na mata	→
6.1.4.1.15 - Trabalhador florestal - prevenção e combate de incêndios	→
6.1.4.1.20 - Vigia de incêndios florestais	→
6.1.4.1.90 - Outros trabalhadores florestais	→
6.1.4.2 - Carvoeiros e trabalhadores similares	→
6.1.4.2.05 - Carvoeiro	→
6.1.4.2.10 - Resineiro (resinador)	→
6.1.4.2.90 - Outros carvoeiros e trabalhadores similares	→
6.1.5 - Trabalhadores da aquacultura e pescas	→
6.1.5.1 - Aquacultores	→
6.1.5.1.05 - Aquacultor	→
6.1.5.1.10 - Tratador de peixe, crustáceos e moluscos	→
6.1.5.1.90 - Outros aquacultores	→
6.1.5.2 - Trabalhadores da pesca - pesca local e costeira	→
6.1.5.2.05 - Mestre costeiro pescador	→
6.1.5.2.10 - Contramestre pescador - pesca local e costeira	→
6.1.5.2.15 - Arrais de pesca	→
6.1.5.2.20 - Mestre de redes - pesca local e costeira	→
6.1.5.2.25 - Marinheiro pescador - pesca local e costeira	→
6.1.5.2.30 - Pescador - pesca local e costeira	→
6.1.5.2.35 - Motorista - pesca local e costeira	→
6.1.5.2.40 - Ajudante de motorista - pesca local e costeira	→
6.1.5.2.90 - Outros trabalhadores da pesca - pesca local e costeira	→
6.1.5.3 - Trabalhadores da pesca - pesca do largo	→
6.1.5.3.05 - Mestre do largo pescador	→
6.1.5.3.10 - Contramestre pescador - pesca do largo	→
6.1.5.3.15 - Mestre de redes - pesca do largo	→

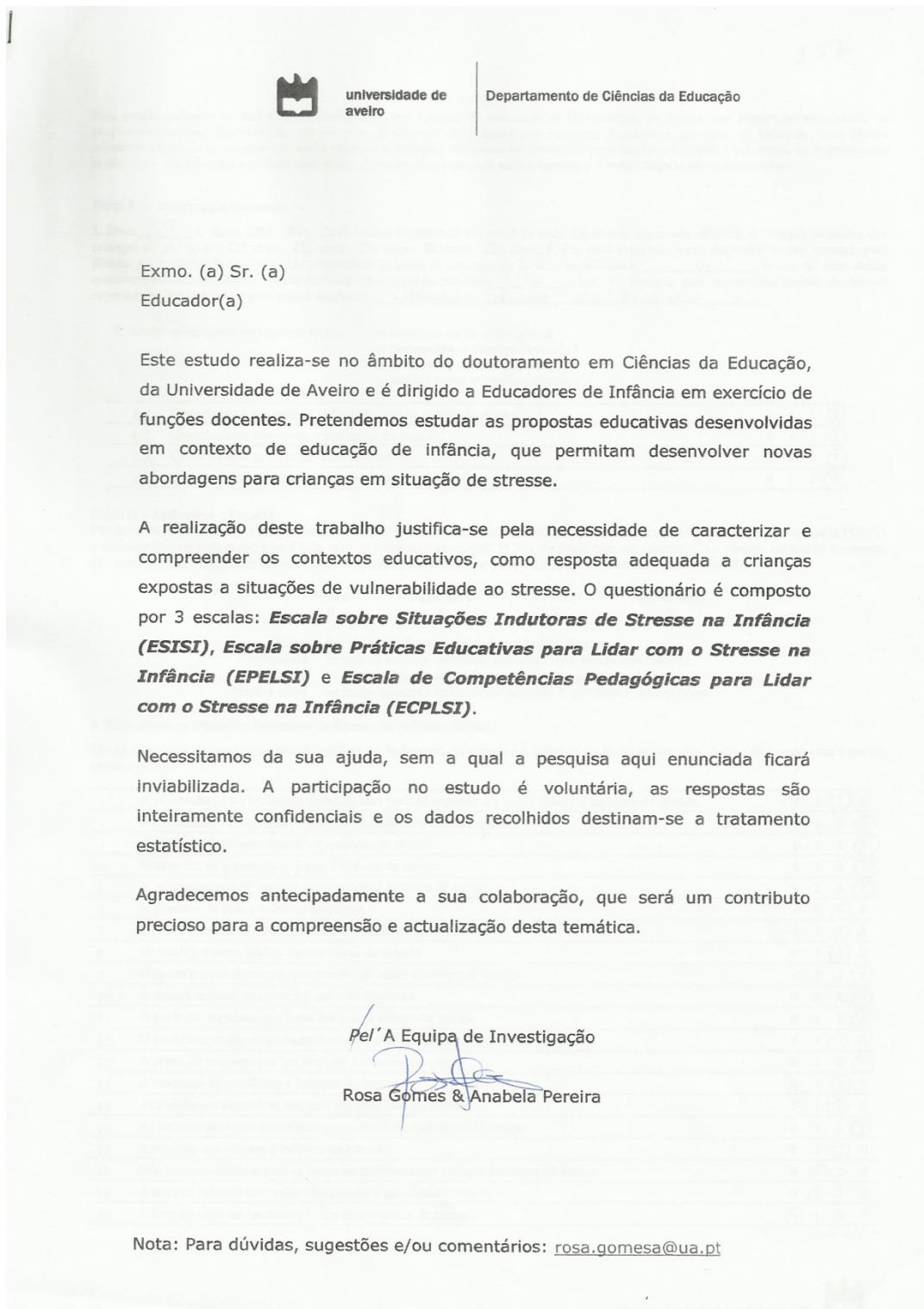
<input type="checkbox"/>	6.1.5.3.20 - Marinheiro pescador - pesca do largo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.1.5.3.25 - Pescador - pesca do largo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.1.5.3.30 - Motorista - pesca do largo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.1.5.3.35 - Ajudante de motorista - pesca do largo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.1.5.3.90 - Outros trabalhadores da pesca - pesca do largo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.2 - Agricultores e pescadores - agricultura e pesca de subsistência	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.2.1 - Agricultores e pescadores - agricultura e pesca de subsistência	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.2.1.0 - Agricultores e pescadores - agricultura e pesca de subsistência	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.2.1.0.05 - Agricultor - agricultura de subsistência	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.2.1.0.10 - Pescador - pesca de subsistência	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6.2.1.0.90 - Outros agricultores e pescadores - agricultura e pesca de subsistência	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7 - Operários, artífices e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.1 - Operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extractivas e da construção civil	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.1.1 - Mineiros, canteiros, carregadores de fogo e trabalhadores de pedra	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.1.2 - Trabalhadores da construção civil e obras públicas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.1.3 - Trabalhadores da construção civil e similares - acabamentos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.1.4 - Pintores, limpadores de fachadas e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.2 - Trabalhadores da metalurgia e da metalomecânica e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.2.1 - Moldadores, soldadores, bate-chapas, caldeiros, montadores de estruturas metálicas e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.2.2 - Forjadores, serralheiros mecânicos e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.2.3 - Mecânicos e ajustadores de máquinas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.2.4 - Mecânicos e ajustadores de equipamentos eléctricos e electrónicos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.3 - Mecânicos de precisão, oleiros e vidreiros, artesãos, trabalhadores das artes gráficas e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.3.1 - Mecânicos de precisão em metal e materiais similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.3.2 - Oleiros, vidreiros e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.3.3 - Artesãos de madeira, tecido, couro e materiais similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.3.4 - Compositores tipográficos e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4 - Outros operários, artífices e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.1 - Trabalhadores da preparação e confecção de alimentos e bebidas e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.1.1 - Magarefes, cortadores de carnes e trabalhadores similares da preparação de carnes e peixes	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.1.2 - Padeiros, pasteleiros e confeitores	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.1.3 - Trabalhadores do fabrico de produtos lácteos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.1.4 - Conserveiros de frutas, legumes e similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.1.5 - Provedores e seleccionadores de produtos alimentares e bebidas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.1.6 - Trabalhadores da preparação do tabaco	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.2 - Trabalhadores das madeiras e similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.2.1 - Trabalhadores do tratamento e preparação de madeiras e cortiça	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.2.2 - Marceneiros, carpinteiros e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.2.3 - Operadores de máquinas para trabalhar madeira e cortiça	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.2.4 - Cesteiros, pinceiros e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.3 - Trabalhadores dos têxteis e confecções e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.3.1 - Preparadores de fibras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.3.2 - Tecelões de teares manuais e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.3.3 - Alfaiates, costureiros e chapeleiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.3.4 - Peleiros e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.3.5 - Riscadores e cortadores de moldes	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.3.6 - Costureiras, bordadoras e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.3.7 - Estofadores, colchoeiros e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.4 - Trabalhadores de peles, couro e calçado	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.4.1 - Curtidores, preparadores e acabadores de peles e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.4.2 - Sapateiros, trabalhadores de calçado e do couro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.5 - Trabalhadores de artigos de pirotecnia	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7.4.5.1 - Trabalhadores de artigos de pirotecnia	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8 - Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1 - Operadores de instalações fixas e similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.1 - Operadores e condutores de máquinas e instalações mineiras de extracção e tratamento de minerais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.2 - Operadores de instalações de transformação de metais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.2.1 - Operadores de fornos de minerais e de fornos de primeira fusão de metais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.2.2 - Operadores de fornos de segunda fusão de metais, vazadores de fundição e operadores de laminagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.2.3 - Operadores de tratamento térmico de metais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.2.4 - Trefiladores e estiradores	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.3 - Operadores de instalações de fabricação de vidro, cerâmica e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.3.1 - Forneiros, fundidores e trabalhadores similares de vidro e cerâmica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.3.9 - Operadores de instalações de vidro e cerâmica não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.4 - Operadores de instalações para trabalhar madeira e cortiça e de fabricação de papel	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.4.1 - Operadores de instalações para trabalhar madeiras e cortiça	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.1.4.2 - Operadores de instalações do fabrico de pasta para papel	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/> 8.1.4.3	- Operadores de instalações do fabrico de papel	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.5	- Operadores de instalações de tratamentos químicos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.5.1	- Operadores de instalações de moagem e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.5.2	- Operadores de fornos e de aparelhos de tratamento térmico - indústria química	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.5.3	- Operadores de instalações de filtração e separação químicas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.5.4	- Operadores de aparelhos de destilação, reacção, cristalização e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.5.5	- Operadores de instalações de refinação e armazenamento de petróleo e gás	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.5.9	- Operadores de instalações de tratamento químico não classificados em outra parte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.6	- Operadores de instalações de produção de energia e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.6.1	- Operadores de instalações de produção de energia	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.6.2	- Operadores de máquinas a vapor e caldeiras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.6.3	- Operadores de incineradores, instalações de tratamento de água e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.7	- Operadores de cadeias de montagem automatizadas e de robots industriais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.1.7.2	- Operadores de robots industriais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2	- Operadores de máquinas e trabalhadores da montagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.1	- Operadores de máquinas para trabalhar metais e produtos minerais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.2	- Operadores de máquinas do fabrico de produtos químicos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.3	- Operadores de máquinas para fabricar produtos de borracha e matéria plástica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.4	- Operadores de máquinas para fabricar produtos de madeira	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.4.0	- Operadores de máquinas do fabrico de artigos em madeira e cortiça	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.5	- Operadores de máquinas de impressão, encadernação e fabricação de produtos de papel	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.5.1	- Operadores de máquinas de imprimir - artes gráficas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.5.2	- Operadores de máquinas de encadernação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.5.3	- Cartonageiros e operadores de máquinas de cartonagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.6	- Operadores de máquinas para fabricar produtos têxteis e artigos em pele e couro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.7	- Operadores de máquinas para fabricar alimentos e produtos similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.8	- Trabalhadores da montagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.8.1	- Montadores de construções mecânicas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.8.2	- Montadores de aparelhagem eléctrica e electrónica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.8.4	- Montadores de artigos em metal, borracha e materiais plásticos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.8.5	- Montadores de artigos em madeira	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9	- Outros operadores de máquinas e trabalhadores da montagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0	- Outros operadores de máquinas e trabalhadores da montagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.05	- Operador de máquina de empacotar	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.10	- Operador de máquina de embalagem - produtos lácteos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.15	- Operador de máquina de rotulagem - produtos alimentares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.20	- Operador de máquina de lavagem de grades e garrafas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.25	- Operador de máquina de ensacar	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.30	- Operador de ensaque - rações para animais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.35	- Operador de máquina de enchimento de aerossóis	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.40	- Operador de máquina automática de fabrico e enchimento de embalagens termo-soldadas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.45	- Operador de máquina automática de enchimento, capsulagem ou cravação - garrafas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.50	- Operador de enchedora - cravadeira	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.55	- Operador de linha de enchimento - bebidas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.60	- Chefe de linha de enchimento - bebidas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.65	- Operador de guilhotina	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.70	- Operador de balancé	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.75	- Operador de triturador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.80	- Operador de estufa (operador de câmara)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.85	- Operador de prensa (prensador)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.90	- Faroleiro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.2.9.0.99	- Outros operadores de máquinas e trabalhadores da montagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3	- Condutores de veículos e embarcações e operadores de equipamentos pesados móveis	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.1	- Maquinistas de locomotivas e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.1.1	- Maquinistas de locomotivas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.1.2	- Manobreadores de estação e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.2	- Condutores de veículos a motor	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.2.2	- Condutores de veículos ligeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.2.2.05	- Motorista de automóveis ligeiros - passageiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.2.2.10	- Motorista de automóveis ligeiros - mercadorias	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.2.2.90	- Outros condutores de veículos ligeiros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.2.3	- Condutores de veículos pesados de passageiros e carros eléctricos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.2.4	- Condutores de veículos pesados de mercadorias	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.3	- Operadores de maquinaria agrícola móvel e de outras máquinas móveis	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.3.1	- Condutores de máquinas agrícolas e florestais	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.3.2	- Condutores de máquinas de escavação e terraplanagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.3.3	- Operadores de gruas e de outros aparelhos de elevação e transporte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.3.4	- Operadores de veículos e equipamentos de elevação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.4	- Mestres, marinheiros e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.4.0	- Mestres, marinheiros e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.4.0.05	- Mestre costeiro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8.3.4.0.10	- Mestre de tráfego local	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	8.3.4.0.15 - Mestre de pesca	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.3.4.0.20 - Contramestre - marinha mercante	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.3.4.0.25 - Marinheiro - marinha mercante	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.3.4.0.30 - Marinheiro de tráfego local	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.3.4.0.35 - Marinheiro - pescador	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8.3.4.0.90 - Outros mestres, marinheiros e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9 - Trabalhadores não qualificados	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.1 - Trabalhadores não qualificados dos serrigos e comércio	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.1.1 - Vendedores ambulantes e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.1.2 - Engraxadores e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.1.3 - Pessoal de limpeza, lavadeiras, engomadores de roupa e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.1.4 - Porteiros de prédios urbanos, lavadores de vidros e veículos e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.1.5 - Estaleiros, bagageiros, porteiros, guardas e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.1.6 - Cantoneiros de limpeza e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2 - Trabalhadores não qualificados da agricultura e pescas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2.1 - Trabalhadores não qualificados da agricultura e pescas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2.1.1 - Trabalhadores agrícolas não qualificados	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2.1.1.05 - Servente agrícola	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2.1.1.90 - Outros trabalhadores agrícolas não qualificados	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2.1.2 - Trabalhadores florestais não qualificados	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2.1.2.05 - Servente florestal	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2.1.2.90 - Outros trabalhadores florestais não qualificados	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.2.1.3 - Trabalhadores das pescas não qualificados	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3 - Trabalhadores não qualificados das minas, da construção civil e obras públicas, da indústria transformadora e dos transportes	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.1 - Trabalhadores não qualificados das minas e da construção civil e obras públicas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.1.1 - Trabalhadores não qualificados das minas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.1.2 - Serventes da construção civil e obras públicas, porta miras e trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.1.3 - Enceradores e trabalhadores similares da construção civil	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.2 - Trabalhadores não qualificados da indústria transformadora	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.2.1 - Ensaiaadores e outros trabalhadores similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.2.2 - Trabalhadores não qualificados da indústria transformadora	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.3 - Trabalhadores não qualificados dos transportes	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.3.2 - Condutores de veículos de tração animal	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9.3.3.3 - Carregadores e descarregadores de mercadorias	<input type="checkbox"/>

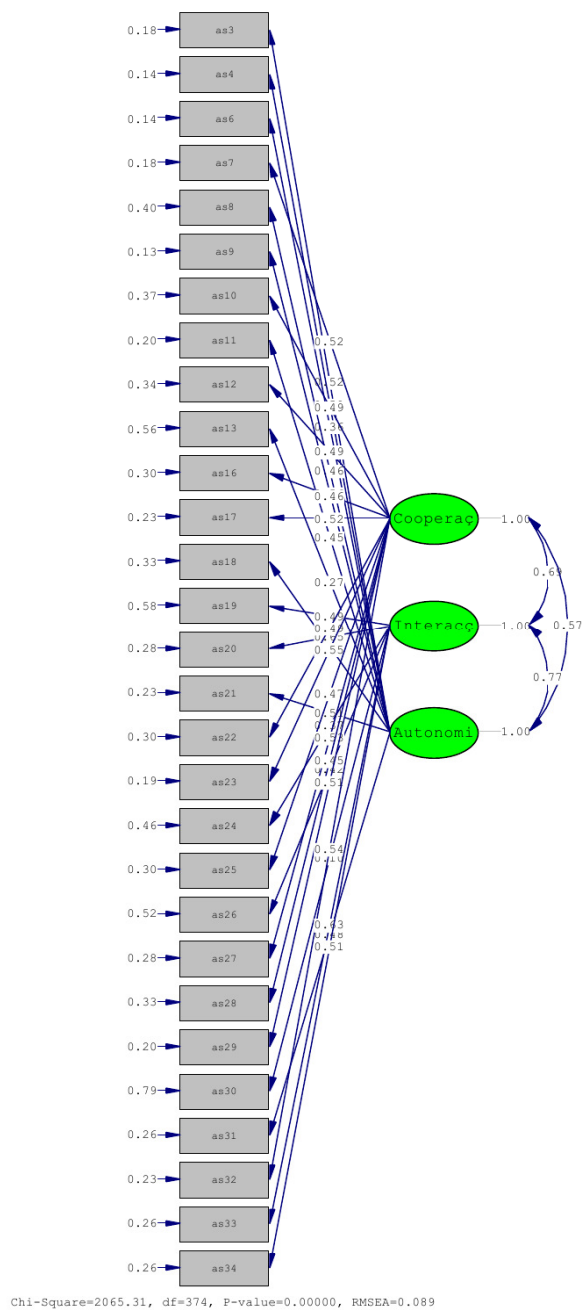
QUEST

Anexo XI: Carta de apresentação do PASI aos Educadores

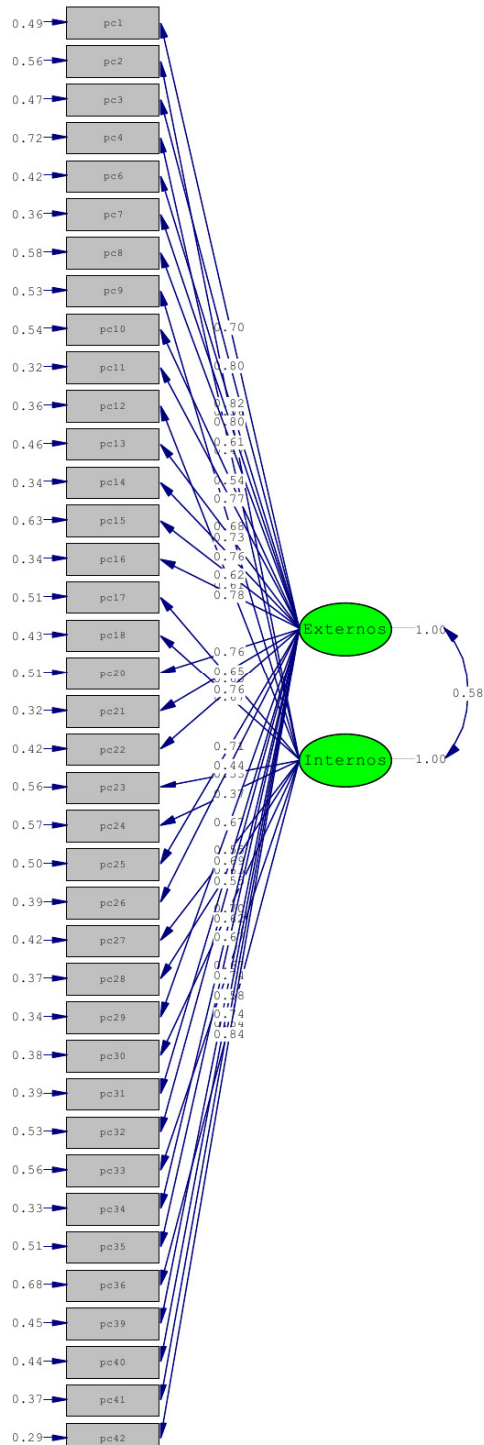


Anexo XII: Modelos teóricos de avaliação do PKBSpt

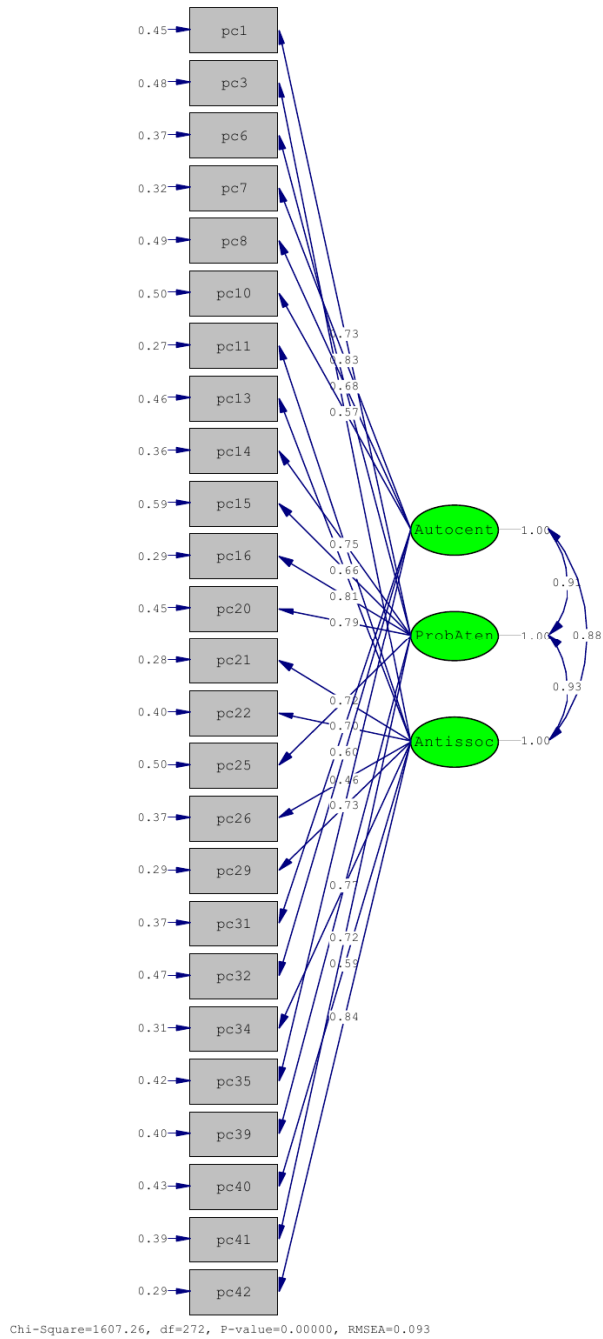
Modelo teórico de avaliação das aptidões sociais



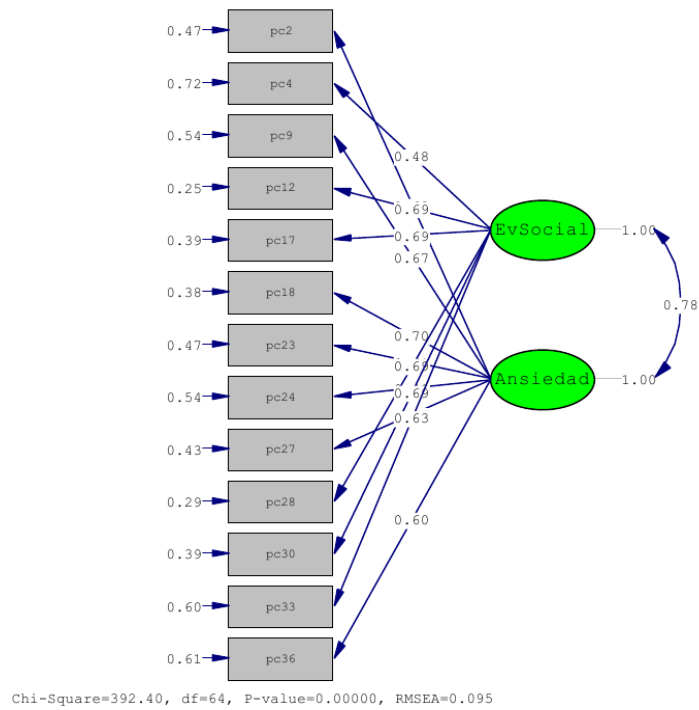
Modelo teórico de avaliação dos problemas comportamentais



Modelo teórico de avaliação dos problemas comportamentais externos



Modelo teórico de avaliação dos problemas comportamentais internos



Anexo XIII: Níveis de avaliação de competências sociais da escala PKBSpt

	Baixa	Moderada	Alta	Percentis		
				25	75	95
Cooperação Social (A1)	0-22	23-31	32-36	24	32	36
Interação Social (A2)	0-12	13-17	18-21	13	18	20
Autonomia Social (A3)	0-21	22-27	28-30	21	28	30
Autocentrado/ explosivo (B1)	0-3	4-9	10-18	2	10	14
Problemas de atenção/Atividade excessiva (B2)	0-6	7-15	16-27	5	16	23
Antissocial/ Agressivo (B3)	0-3	4-12	13-30	2	13	22
Evitamento social (B4)	0-2	3-7	8-18	1	8	13
Ansiedade /Problemas Somáticos (B5)	0-4	5-10	11-20	4	11	15
Problemas de Comportamento Externos	0-13	14-37	38-74	9	38	58
Problemas de Comportamento Internos	0-6	7-17	18-35	6	17	26

Anexo XIV: Avaliação das aptidões sociais

PKBSpt de Gomes & Pereira, 2010

Parte I - Informações sobre a criança	Parte II - Informações sobre o Educador que recolhe dos dados
Identificação da criança (usar uma sigla ou nome fictício) _____	Idade: ___ anos; Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F; Há quanto tempo exerce a docência: . anos; Especifique o local onde observou ou interagiu com esta criança: _____
Idade: ___ anos ___ meses; Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F; Há quanto tempo frequenta o jardim-de-infância: _____	
Instituição da rede: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> IPSS;	
Localização: Freguesia _____	
Distrito _____	

Parte III - Instruções e Escalas

Avalie por favor a criança em cada um dos itens da página 1 e 2 deste formulário. A avaliação deverá reflectir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos **últimos 3 meses**. Assinale com um círculo (○) o número associado à resposta que quer dar:

- | | | | | |
|--|------------|----------------|---------------|-------------------|
| | Nunca
0 | Raramente
1 | Às vezes
2 | Muitas vezes
3 |
|--|------------|----------------|---------------|-------------------|
- Nunca** Se a criança não exibiu um comportamento específico ou se não teve a oportunidade de o observar, circunde 0, que indica *Nunca*.
- Raramente** Se a criança poucas vezes exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 1, que indica *Raramente*.
- Às vezes** Se a criança ocasionalmente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 2, que indica *Às vezes*.
- Muitas vezes** Se a criança frequentemente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 3, que indica *Muitas vezes*.

Escala de Aptidões Sociais	Nunca 0	Raramente 1	Às vezes 2	Muitas vezes 3	Avaliação		
35. É alegre e divertida com as outras crianças.	0	1	2	3			
36. Brinca com várias crianças.	0	1	2	3			
37. É aceite pelas outras crianças.	0	1	2	3			
38. Segue as instruções dos adultos.	0	1	2	3			
39. Executa novas tarefas antes de pedir ajuda.	0	1	2	3			
40. Faz amigos facilmente.	0	1	2	3			
41. Mostra autocontrolo.	0	1	2	3			
42. É convidada para brincar pelas outras crianças.	0	1	2	3			
43. Utiliza o tempo livre de modo aceitável.	0	1	2	3			
44. É capaz de se separar dos pais sem stresse.	0	1	2	3			
45. Quando as histórias estão a ser contadas ele(a) senta-se e escuta.	0	1	2	3			
46. Respeita os direitos das outras crianças (por ex. "Isto é teu!").	0	1	2	3			
47. Adapta-se facilmente a diferentes ambientes.	0	1	2	3			
48. Revela aptidões ou capacidades que são admiradas pelos colegas.	0	1	2	3			
49. Conforta outras crianças que estejam aborrecidas.	0	1	2	3			
50. Convida outras crianças a brincarem com ela.	0	1	2	3			
51. Quando questionada sobre a desarrumação do espaço ela colabora na arrumação.	0	1	2	3			
52. Segue as regras.	0	1	2	3			

53. Quando se magoa procura conforto junto do adulto.	0	1	2	3			
54. Partilha brinquedos e outros objectos lúdicos.	0	1	2	3			
55. Defende os seus direitos.	0	1	2	3			
56. Pede desculpa quando ocorre um comportamento accidental que possa perturbar outras crianças.	0	1	2	3			
57. No momento adequado é capaz de ceder ou comprometer-se com os seus colegas.	0	1	2	3			
58. Aceita as decisões dos adultos.	0	1	2	3			
59. Agarra em brinquedos e outros objectos.	0	1	2	3			
60. Nas situações sociais demonstra amizade.	0	1	2	3			
61. Responde apropriadamente quando é corrigida.	0	1	2	3			
62. É sensível aos problemas dos adultos (por ex. "Estás triste?").	0	1	2	3			
63. É afetuosa para com as outras crianças.	0	1	2	3			
					Totais		
					A1	A2	A3

Anexo XV: Avaliação dos problemas de comportamento externos e internos

Escala de Problemas de Comportamento	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Avaliação	
					PE	PI
43. Age impulsivamente sem pensar.	0	1	2	3		
44. Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente.	0	1	2	3		
45. Arrelia as crianças ou faz palhaçadas.	0	1	2	3		
46. Não responde às situações de afecto.	0	1	2	3		
47. Faz muito barulho que incomoda os colegas.	0	1	2	3		
48. Tem um temperamento explosivo ou birrento.	0	1	2	3		
49. Quer toda a atenção para si.	0	1	2	3		
50. É ansiosa ou tensa.	0	1	2	3		
51. Não partilha.	0	1	2	3		
52. É agressiva fisicamente (por ex. bate, dá pontapés, empurra, morde).	0	1	2	3		
53. Evita brincar com as outras crianças.	0	1	2	3		
54. Quando está zangada grita ou berra.	0	1	2	3		
55. Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira.	0	1	2	3		
56. Tem dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada actividade.	0	1	2	3		
57. Desobedece às regras.	0	1	2	3		
58. Tem dificuldade em fazer amigos.	0	1	2	3		
59. Manifesta medo.	0	1	2	3		
60. É extremamente ativa – incapaz de estar quieta.	0	1	2	3		
61. Procura vingar-se das outras crianças.	0	1	2	3		
62. Desafia os pais, educadores ou outros adultos.	0	1	2	3		
63. Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições.	0	1	2	3		
64. Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância.	0	1	2	3		
65. É irrequieta e nervosa.	0	1	2	3		
66. Chama nomes (palavrões) às pessoas.	0	1	2	3		
67. É difícil de consolar quando está aborrecido.	0	1	2	3		
68. Afasta-se da companhia das outras crianças.	0	1	2	3		
69. Agride ou intimida os colegas.	0	1	2	3		
70. Mostra-se infeliz ou depressiva.	0	1	2	3		
71. Revela um comportamento imprevisível.	0	1	2	3		
72. Tem ciúmes das outras crianças.	0	1	2	3		
73. Apresenta um comportamento desajustado em relação à idade.	0	1	2	3		
74. Destroí objetos que são dos colegas.	0	1	2	3		
75. É caprichosa ou temperamental.	0	1	2	3		
76. É muito sensível às críticas ou repreensões.	0	1	2	3		
77. Interrompe continuamente as actividades.	0	1	2	3		
78. Diz mentiras.	0	1	2	3		
79. Reage facilmente a provocações.	0	1	2	3		
80. Incomoda e irrita as outras crianças.	0	1	2	3		
Totais						
					PE	PI

Anexo XVI: Avaliação dos problemas de comportamento e suas dimensões

Escala de Problemas de Comportamento	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Avaliação					
1. Age impulsivamente sem pensar.	0	1	2	3						
2. Quando é contrariado ou está com medo mostra-se doente.	0	1	2	3						
3. Arrelia as crianças ou faz palhaçadas.	0	1	2	3						
4. Não responde às situações de afeto.	0	1	2	3						
5. Faz muito barulho que incomoda os colegas.	0	1	2	3						
6. Tem um temperamento explosivo ou birrento.	0	1	2	3						
7. Quer toda a atenção para si.	0	1	2	3						
8. É ansiosa ou tensa.	0	1	2	3						
9. Não partilha.	0	1	2	3						
10. É agressiva fisicamente (por ex. bate, dá pontapés, empurra, morde).	0	1	2	3						
11. Evita brincar com as outras crianças.	0	1	2	3						
12. Quando está zangada grita ou berra.	0	1	2	3						
13. Tira os objetos dos colegas de qualquer maneira.	0	1	2	3						
14. Tem dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade.	0	1	2	3						
15. Desobedece às regras.	0	1	2	3						
16. Tem dificuldade em fazer amigos.	0	1	2	3						
17. Manifesta medo.	0	1	2	3						
18. É extremamente ativa – incapaz de estar quieta.	0	1	2	3						
19. Procura vingar-se das outras crianças.	0	1	2	3						
20. Desafia os pais, educadores ou outros adultos.	0	1	2	3						
21. Queixa-se de dor de cabeça, de dor de barriga ou outras indisposições.	0	1	2	3						
22. Resiste na hora de ir para o jardim-de-infância.	0	1	2	3						
23. É irrequieta e nervosa.	0	1	2	3						
24. Chama nomes (palavrões) às pessoas.	0	1	2	3						
25. É difícil de consolar quando está aborrecido.	0	1	2	3						
26. Afasta-se da companhia das outras crianças.	0	1	2	3						
27. Agride ou intimida os colegas.	0	1	2	3						
28. Mostra-se infeliz ou depressiva.	0	1	2	3						
29. Revela um comportamento imprevisível.	0	1	2	3						
30. Tem ciúmes das outras crianças.	0	1	2	3						
31. Apresenta um comportamento desajustado em relação à idade.	0	1	2	3						
32. Destroí objetos que são dos colegas.	0	1	2	3						
33. É caprichosa ou temperamental.	0	1	2	3						
34. É muito sensível às críticas ou repreensões.	0	1	2	3						
35. Interrompe continuamente as atividades.	0	1	2	3						
36. Diz mentiras.	0	1	2	3						
37. Reage facilmente a provocações.	0	1	2	3						
38. Incomoda e irrita as outras crianças.	0	1	2	3						
Totais										
					B1	B2	B3	B4	B5	

Anexo XVIII: Escala de Estratégias de Coping (EC)

Escala de Estratégias de Coping (EC)

(Lefèvre, Susanne & Kubinger, D. Klaus, 2004; versão portuguesa de Gomes & Pereira, 2006)

Este questionário apresenta um conjunto de itens que pretendem identificar as estratégias de *coping* que podem ser adoptadas em situações de stresse. Por favor imagine situações no âmbito do seu curso, nas quais se encontra **sob stresse** e indique como reagiria a tais situações. Assinale as suas respostas de acordo com a seguinte escala e para cada item marque apenas uma cruz (X). Não deixe nenhuma pergunta por responder.

1 - Nunca verdadeiro	2 - Raramente verdadeiro	3 - Às vezes verdadeiro	4 - Muitas vezes verdadeiro
----------------------	--------------------------	-------------------------	-----------------------------

Quando estou sob stresse...		1	2	3	4
1	...esforço-me por voltar a encontrar o meu próprio ritmo.				
2	...vou para a cama.				
3	...às vezes irrito-me com as outras pessoas.				
4	...tento estabelecer prioridades.				
5	...penso na forma como lidei com situações semelhantes no				
6	...peço ajuda a outras pessoas.				
7	...tento passar algum do trabalho para outras pessoas.				
8	...organizo o meu ambiente da melhor forma possível.				
9	...falo da minha situação a alguém.				
10	...penso naquilo que se vai passar a seguir na minha cabeça.				
11	...comporto-me como se não estivesse.				
12	...grito.				
13	...conforto-me a mim mesmo comendo.				
14	...fujo da situação, pelo menos temporariamente.				
15	...digo a mim mesmo que o principal é ser saudável.				
16	...tomo qualquer coisa que me anime.				
17	...tento libertar-me dessa pressão através do exercício físico.				
18	...digo a mim mesmo palavras encorajadoras.				
19	...esforço-me por me controlar.				
20	...tento distrair-me.				
21	...traço um plano.				
22	...penso em algo agradável.				
23	...paro de fazer tudo.				
24	...penso em como poderia tornar as coisas mais fáceis para				
25	...privo-me de alguns dos meus tempos livres.				
26	...penso naquilo que terá causado esse stresse.				
27	...peço conselho a outras pessoas.				
28	...digo a mim mesmo que as outras pessoas também estão sob				
29	...tento acalmar-me.				
30	...finjo que estou doente.				
31	...tento fazer algo em relação ao meu estado de tensão.				