

Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil: O Papel do Educador¹

Patrícia Esperança Lopes², Isabel Festas³ & Pedro Urbano³

Resumo

O presente estudo incide sobre a questão da resiliência psicológica em contexto escolar e, mais especificamente, sobre as percepções que os educadores têm acerca dos factores de risco e, sobretudo, dos factores de protecção ao desenvolvimento infantil conducentes à resiliência educacional.

O objectivo foi analisar a percepção que os educadores têm dos diferentes factores, bem como verificar se existe correspondência entre as suas percepções e a sua prática educativa, avaliada através de questionário. Como tal, avaliaram-se também os diferentes tipos de práticas implementadas e valorizadas pelos educadores de infância, tendo-se procurado analisar possíveis diferenças em função de variáveis como idade do educador, vínculo laboral, local de ensino (público, privado, IPSS) e zona de trabalho (rural ou urbana). No estudo empírico utilizaram-se dois instrumentos concebidos para o efeito, além de uma ficha de dados sócio-demográficos: o "Questionário de Caracterização de Práticas Educativas" (QCPE) e o "Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil" (QFPRPDI). Os participantes foram 139 educadores de infância, de diversas instituições da zona centro do país.

Os resultados obtidos sugerem que os educadores percebem, de uma forma geral, os factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil, não tendo sobressaído diferenças significativas em função das variáveis em estudo. No que respeita às dimensões da prática educativa, verificou-se que existem práticas mais utilizadas, como o "Planeamento de Actividades" e outras menos utilizadas como aquelas relacionadas com a "Participação dos Pais". São evidentes diferenças significativas na adopção de algumas práticas educativas, em função do tipo de vínculo de trabalho, da idade dos educadores e do local de trabalho.

1 Este artigo retoma o trabalho feito no âmbito da dissertação de mestrado, realizada por Patrícia Lopes, sob orientação de Pedro Urbano e Isabel Festas.

2 Psicóloga - esperanca.patricia@gmail.com

3 Docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Qualquer informação pode ser obtida através do e-mail: pedro.urbano@fpce.uc.pt

Procurámos ainda verificar se existia uma associação entre as práticas que os educadores referem utilizar e os factores protectores por eles valorizados. Podemos dizer que não se encontraram associações entre estas duas variáveis, com excepção das práticas relativas à “Participação dos Pais” que se mostram relacionadas com o factor “Características da Comunidade”. Assim, apesar de ser expectável a adopção, por parte dos educadores, de práticas que os mesmos consideram como factores de protecção, parece ser evidente, na amostra estudada, que tal não acontece.

Palavras-chave: Resiliência educacional; Factores protectores; Factores de risco; Práticas educativas; Educadores de infância

Introdução

Tem-se assistido nos últimos anos a um interesse crescente, quer a nível geral quer a nível da pesquisa científica, por aquilo a que se poderia chamar o «ajustamento positivo» face a situações de vida adversas. Tal interesse, embora observável em diferentes áreas (nomeadamente da Psicologia), tem-se manifestado sobretudo, conforme notam alguns autores (e.g., Moreira & Melo, 2005; Soares, 2005), no âmbito da Psicopatologia do Desenvolvimento, onde a investigação relativa a essa temática tem vindo a ganhar cada vez mais relevância.

Com efeito, a Psicopatologia do Desenvolvimento, procurando compreender de que forma as primeiras experiências do indivíduo podem condicionar o seu desenvolvimento ulterior, tem vindo a preocupar-se em identificar factores que inibam, ou, pelo contrário, potenciem a competência nos indivíduos (Moreira & Melo, 2005). Isto é, os estudos nesta área deixaram de se focar apenas na ausência de problemas mentais, como de resto o faz desde há décadas a O.M.S. em relação ao conceito geral de saúde, para se centrarem na questão da competência (em especial) nas tarefas de desenvolvimento, levando tal facto à aplicação de um novo conceito neste domínio, o conceito de *Resiliência* (Masten & Powel, 2003).

Nesse âmbito, a resiliência psicológica, vista inicialmente como uma característica inerente ao indivíduo (ou a certos indivíduos), passou com o tempo a ser relacionada com diversos factores, que levaram a mudanças no foco na investigação nesta área, passando a ser integrada numa análise ecológica do fenómeno⁴.

4 Com efeito, ao analisar o desenvolvimento do indivíduo, tão ou mais importante do que detectar os factores de risco aos quais ele está sujeito, é identificar os factores que poderão amenizar o impacto do risco:

A competência que aparece intrinsecamente associada ao conceito de resiliência é vista como uma característica multidimensional, directamente relacionada com as tarefas de desenvolvimento e o sistema de vinculação nos indivíduos — ou até mesmo com a auto-regulação emocional ou académica.

Compreende-se assim que a Psicologia Escolar, tal como a Psicopatologia do Desenvolvimento, tenha particular interesse em identificar os factores que conduzem ao desenvolvimento de competência em contexto escolar. Com efeito, se os muitos estudos que têm vindo a ser realizados neste domínio têm incidido sobretudo nas áreas deficitárias e nos défices apresentados por alunos com problemas, é, contudo, importante analisar a forma como esses alunos se tornam adultos competentes, de forma a implementar estratégias que visem atenuar o impacto de eventuais factores de risco associados às dificuldades. Assim sendo, é importante identificar as diferenças entre alunos considerados resilientes e não-resilientes⁵, tal como o ambiente educativo e as atitudes dos professores e educadores, pois são aspectos que têm sido implicados na questão da resiliência educacional, sendo portanto pertinente analisar alguns dos factores que poderão condicionar a prática educativa. Em suma, é relevante procurar identificar os factores que funcionam como protectores e de risco ao desenvolvimento infantil e no primeiro caso especificamente os que conduzirão à resiliência educacional. É nesse âmbito que se inscreve o estudo empírico realizado. Face aos dados obtidos, analisaremos as percepções que os educadores têm em relação aos factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil, bem como variações na sua prática em função da idade, local de trabalho ou vínculo laboral.

Resiliência Psicológica

Tal como sucedeu com outros conceitos, na história da Psicologia, o conceito de *resiliência psicológica* (adiante referida apenas por Resiliência) foi importado e adaptado da Física⁶, tendo o termo entrado na disciplina na década de 80 do séc. xx (Dortier, 2006), não na acepção mais vulgar do termo (próxima da acepção da

ou seja factores protectores, que conduzem à *supra* citada competência nas tarefas de desenvolvimento (Moreira & Melo 2005; Soares, 2005).

⁵ As pesquisas sugerem diferenças relacionadas com o ambiente escolar, características dos alunos, atitudes dos professores e até mesmo modelos de ensino.

⁶ Para a Física, resiliência designa em termos básicos a resistência de materiais ao choque, tensão ou pressão, no sentido em que um material é tanto mais resiliente quanto mais resistir ao choque sem partir (Dortier, 2006; Tavares, 2001).

Física), mas num sentido algo figurado: como a capacidade de recuperação de uma pessoa perante situações adversas.

Efectivamente, os primeiros estudos referentes ao conceito de Resiliência, recorda Dortier (2006), tiveram como objecto crianças em risco, à partida mais vulneráveis a problemas de desenvolvimento, considerando-se nesta matéria os trabalhos de Elvin Anthony (que, na realidade, enunciou um *suposto* conceito de invulnerabilidade, mais tarde substituído pelo de Resiliência) como pioneiros. O caminho trilhado por Anthony foi rapidamente seguido por diversos outros autores, nomeadamente Emmy Werner e colaboradores, Michael Rutter, Noam Garmezy e Ann Masten, que, numa visão de síntese, acabaram por apurar e melhor delinear o conceito de Resiliência, definindo ao mesmo tempo um conjunto de constructos teóricos com ele relacionados e acabando por o tornar um objecto de estudo teórico e com aplicações importantes em Psicologia.

Inicialmente, Ann Masten (1994), uma das autoras que mais se tem notabilizado no estudo do conceito, considerou que a Resiliência consistia, basicamente, num padrão de adaptação positiva em contextos de risco ou adversidade. No seu entender, a identificação da Resiliência deveria ter por base a avaliação de dois julgamentos: o de que a pessoa está a “fazer bem”; e o de que existe, ou existiu, risco ou adversidade (Masten & Powel, 2003). Ou seja, nesta concepção, a Resiliência referia-se sobretudo à capacidade de conseguir atingir resultados desejáveis, apesar do desafio ao bom desenvolvimento ou adaptação (Mastern & Coatsworth, 1995); sendo neste âmbito importante sublinhar, com Masten e Powel (2003), que a Resiliência não seria um traço individual, mas antes uma manifestação de determinados comportamentos e padrões de vida. Daí, defendiam os mesmos autores, ser mais adequado afirmar-se que um sujeito apresenta um padrão resiliente, ao invés de se afirmar que é resiliente, uma vez que não se trataria de uma característica intrínseca.

Contudo, mais recentemente, reflectindo novas conceptualizações e a investigação entretanto desenvolvidas em torno do conceito, Masten (2007) passou a definir Resiliência como “a very broad idea referring to the capacity of dynamic system to withstand or recover from significant disturbance” (p. 923), definição que no fundo vai ao encontro daquela que era já utilizada por outros autores (e.g., Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) e na qual se caracterizava a Resiliência como um processo dinâmico, englobando uma adaptação positiva em contextos de risco. Definição que, por outro lado, tem subjacente o *Modelo Ecológico de Bronfenbrenner* (e.g., Bronfenbrenner 1975, 1994), nomeadamente na medida em que postula consistir num processo dinâmico, no qual interagem o indivíduo e o meio, de forma recíproca, permitindo ao sujeito uma boa adaptação perante a adversidade (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten, 2007).

Factores de risco e factores protectores

É sabido que, entre os factores relacionados com a adaptação do sujeito às circunstâncias adversas de vida, os factores de risco (por exemplo, as experiências traumáticas) são tradicionalmente referidos pela literatura como causa de doença mental e de outros problemas no desenvolvimento. Todavia, este dado foi a partir de certa altura em larga medida posto em causa por alguns investigadores que, seguindo crianças em risco de desenvolverem problemas, constataram, não sem surpresa, que algumas delas cresciam bem, apesar da adversidade. Tal constatação fez levantar várias questões, nomeadamente acerca do que poderia ter constituído (nesses casos) a diferença em termos de percurso individual, o que por sua vez levou alguns estudiosos a focarem a sua atenção em factores, que acabaram identificando como sendo *protectores* ou *promotores* do desenvolvimento (Masten & Obradovic, 2007). O conceito de risco deriva de estudos epidemiológicos, relacionados com factores que aumentam a probabilidade de se vir a desenvolver determinada doença (Cohler, Stott, & Musick, 1995). Mais especificamente, os *factores de risco* são, nesse contexto, considerados atributos mensuráveis nos indivíduos, nas relações ou contextos associados ao risco (Masten & Gewirtz, 2006b), dizendo respeito de acordo com Moreira e Melo (2005, p. 144), a “atributo[s] ou característica[s] individual[ais], condição[ções] situacional[ais] e/ou contexto ambiental que aumenta[m] a probabilidade de determinada condição disfuncional ou patológica (desajustamento ou patologia)”. O risco diz portanto respeito à elevada probabilidade de, entre os membros de um grupo que partilha uma ou mais características que poderão conduzir a um ajustamento negativo, se obterem resultados indesejáveis (Masten & Coatsworth, 1995). Em Psicopatologia, o critério para avaliar os resultados do risco diz respeito à falha para atingir níveis desejados de competência, tal como a sintomas de Psicopatologia (Masten & Coatsworth, 1995).

Por seu lado, a Resiliência tem sido associada a indivíduos que conseguem ajustar-se, apesar das trajetórias associadas a situações de risco, nomeadamente “o ser membro de grupos desfavorecidos, viver em zonas violentas, nascer com dificuldades ou doença adquirida, ter passado por experiências de vida stressantes ou sofrer de um trauma, por exemplo exposição a guerras” (Schoon, 2006, p.9). Rutter (1990), em especial, refere que os conceitos de vulnerabilidade e de mecanismos de protecção dizem respeito a modificações das respostas dos indivíduos perante uma situação de risco. Assim sendo, a vulnerabilidade e os factores protectores moderam os efeitos do risco e da adversidade na adaptação, sendo um pólo positivo e um pólo negativo do mesmo conceito e não conceitos diferentes (Masten, 1994; Rutter, 1990). Dito por outras palavras, quando uma trajetória adaptativa se torna numa trajetória

negativa, podemos supor que está subjacente um “processo de vulnerabilidade”; simetricamente, quando uma trajetória inicial de risco muda num sentido positivo de uma maior adaptação, podemos falar de “mecanismo protector” (Rutter, 1990). De acordo com Garmezy (1996), em alguns indivíduos os factores de risco levam ao desenvolvimento de doença ou perturbação, o que identifica a vulnerabilidade. No entanto, em algumas circunstâncias, perante situações de adversidade, verifica-se a intervenção de factores protectores, que explicam a boa adaptação de algumas crianças, que se virão a tornar adultos competentes e produtivos. Os factores protectores podem então ser entendidos como “características individuais ou ambientais que predizem ou se relacionam com bons resultados nas crianças em risco” (Masten & Coatsworth, 1995, p. 737).

Os factores protectores estarão assim associados ao ajustamento positivo, referindo Masten (1994) a esse respeito que os resultados de diversos estudos longitudinais e de diversas investigações nesta área sugerem mesmo uma série de factores que parecem ter um papel importante no desenvolvimento da Resiliência, em particular: “parentalidade eficaz⁷; relacionamento com adultos competentes; recurso a outras pessoas, particularmente adultos; boas capacidades cognitivas: áreas de talento valorizadas pelo próprio ou pelos outros; auto-estima, auto-eficácia, esperança; fé religiosa; boas condições económicas; escolas de qualidade; outros recursos na comunidade; e boa sorte” (Masten, 1994, p.14).

Enfim, Masten e Reed (2005), por um lado, e Wright e Masten (2006), por outro, propõem o agrupamento dos factores protectores em quatro categorias, relacionadas com as *características das crianças, da família, da comunidade* e ainda *características culturais e sociais*. Tais factores, sugerem vários autores (e.g., Masten & Powell, 2003; Rutter, 1990), estarão correlacionados com uma boa adaptação e manifestação de competência perante condições adversas.

Resiliência Educacional

Se, como atrás se referiu, o conceito de Resiliência tem vindo a ser estudado e aplicado há já algumas décadas no domínio da Psicopatologia do Desenvolvimento, onde

7 Os “pais eficazes” são aqueles que fazem os filhos sentirem-se úteis e com valor, gerando confiança. Para além disso, fornecem um modelo competente de comportamento, providenciam informação e acesso ao conhecimento e treinam o comportamento competente fornecendo orientação e *feedback* construtivo. Estes pais ajudam ainda a criança a manter-se longe de situações perigosas; apoiam os jovens a aceitar novos desafios que parecem capazes de enfrentar e providenciam oportunidades para o desempenho da competência e de experiências de construção de confiança (Masten, 1994).

surgiu, a sua entrada no domínio da Educação deu-se todavia mais recentemente, nos anos 90 do séc. XX, conforme observam Wang, Haertel e Walberg (1995).

De acordo com os mesmos autores, a sua aplicação no domínio da Educação deriva da contribuição de três áreas de investigação: “teorias acerca da resiliência dos campos da prevenção e psicopatologia do desenvolvimento, resultados empíricos dos estudos que identificam atributos das crianças resilientes e do seu ambiente, e resultados da investigação educacional acerca dos ambientes de aprendizagem efectivos para crianças em risco de insucesso escolar” (Wang, Haertel, & Walberg, 1995, p. 5). Foi aliás na sequência de tais contributos que, justamente, Wang, Haertel e Walberg (1994, p. 46) propuseram a aplicação do conceito de resiliência na área educacional, definindo-a como “the heightened likelihood of success in school and in other life accomplishments, despite environmental adversities, brought about by early traits, conditions, and experiences”. Dito por outras palavras, a Resiliência Educacional relaciona-se com a elevada possibilidade de sucesso, não obstante a existência de condições de vida adversas. Tal definição, ainda no seu ponto de vista, deverá orientar a pesquisa neste domínio, no sentido de se focar a relação que caracteriza o desenvolvimento e funcionamento dos sujeitos considerados resilientes, tal como as intervenções que a fomentam. Isto é, a investigação deverá partir da análise dos contextos em que as crianças e as suas famílias estão integradas, considerando-se três ambientes essenciais — a escola, a família e a comunidade — e procurando caracterizar-se cada um destes ambientes em termos de adversidade ou factor protector (para os alunos), sendo que a combinação entre as vulnerabilidades individuais e as características do ambiente influenciarão o desempenho escolar (Wang, Haertel, & Walberg, 1995).

Apesar do interesse do tema, é de sublinhar que dos estudos realizados até à data, poucos são os que analisam a Resiliência em ambiente escolar. Aqueles que o fazem têm comparado características relacionadas com os alunos resilientes e não-resilientes, como família, características individuais e funcionamento da sala de aula (Waxman, Gray, & Padrón, 2003); constatando que, de facto, os alunos em risco de apresentarem insucesso escolar evidenciam uma série de problemas que poderão constituir um entrave à aprendizagem, destacando-se, entre esses problemas, situações de pobreza, problemas de saúde ou outras condições sociais que dificultam o desempenho escolar (Waxman, Gray, & Padrón, 2003).

Dito por outras palavras, os estudos realizados até agora têm vindo a destacar várias diferenças entre alunos resilientes e não-resilientes, nomeadamente o facto de os primeiros tenderem a manifestar maior percepção do suporte parental e dos pares, ligação positiva com a escola, sentimento de pertença à mesma e satisfação escolar (Gonzalez & Padilla, 1997; Reyes & Jason, 1993). Contudo, o suporte dos

professores e colegas, o envolvimento nas tarefas, a capacidade de relacionamento interpessoal e o bom ambiente familiar (Alva, 1991) têm igualmente vindo a ser destacados.

A título de exemplo, Nettles, Mucherah e Jones (2000), analisando estudos recentes, verificaram que certos recursos sociais, como ter pais cuidadosos, participar em actividades extra-curriculares e ter professores que dão apoio, têm uma influência positiva no desempenho académico. No mesmo âmbito, Waxman e Huang (1996), comparando duas amostras de igual dimensão (N=75) de alunos considerados resilientes e não-resilientes, revelaram que os primeiros mostravam uma “elevada percepção do envolvimento, orientação para a tarefa, clareza de regras, satisfação, estimulação e *feedback*” (Waxman & Huang, p. 93); para além disso, era ainda evidente “maior autoconceito social, motivação para a realização e bom autoconceito académico” (Waxman & Huang, p. 93), enquanto que os não-resilientes não apresentavam estas características.

Enfim, merece ser destacada a proposta recente de Downey (2008) de doze recomendações específicas, envolvendo diversos factores que poderão aumentar a Resiliência Educacional, a serem usadas em sala de aula, para a fomentar em alunos em risco de manifestar insucesso escolar; recomendações que a autora agrupou em quatro *clusters*: relacionamento professor-aluno, clima da sala de aula, estratégias instrutivas e capacidades/competências dos alunos.

Mais concretamente, de acordo com Downey (2008), o relacionamento professor-aluno adequado poderá contribuir para o envolvimento dos alunos em risco de apresentar insucesso escolar, necessitando os mesmos de professores que construam relações saudáveis com eles, realcem as suas forças, aumentem a sua auto-estima e mantenham expectativas realistas acerca do seu desempenho.

O clima de sala de aula é igualmente importante; inclui-se neste âmbito aspectos como expectativas claras acerca do comportamento esperado dos alunos, transmitir-lhes que eles são responsáveis pelo seu sucesso, criar um ambiente de aula caloroso e proporcionar aos alunos a possibilidade de terem participações significativas.

O terceiro *cluster* está relacionado com o uso de estratégias instrutivas e colaborativas, sendo aqui destacada a importância do uso daquelas que promovam o envolvimento de alunos com mais dificuldades; para tal, Downey sugere o uso de aprendizagem cooperativa e tutoria entre alunos, dando-lhes oportunidade para trabalharem com outros e construir contextos de verdadeira aprendizagem.

O último *cluster* relaciona-se com capacidades e competências dos alunos; neste ponto, destaca-se a importância de desenvolver nos alunos competências relacionadas com comunicação e de relacionamento interpessoal, fomentar o interesse por actividades extra-curriculares e também estratégias de leitura efectivas (Downey, 2008).

Papel do educador e importância das práticas educativas na promoção da Resiliência Educativa

Apesar de serem ainda escassas, as investigações sobre Resiliência têm vindo a referir que os educadores, ao estimularem os seus alunos e ao estabelecerem relações de suporte e adequadas com eles, estão não só a promover a competência educativa, como também a própria Resiliência (Wang, Haertel, & Walberg, 1997); isto é, que através da sua prática educativa poderão promover a Resiliência. Tal ideia, independentemente do seu mérito, poderá aumentar a responsabilização dos professores e educadores, sendo por conseguinte importante salvaguardar, como o fazem por exemplo Baruch e Stutman (2004), ou Comer (1987), que nem sempre se conseguem alterar os contextos disfuncionais, sendo difícil modificar as características comunitárias ou inerentes à família. Neste sentido, a intervenção do educador poderá passar pela alteração das práticas educativas de forma a dar resposta às necessidades das crianças, sendo para isso fundamental reconhecer os aspectos que coadjuvam ou limitam o seu desenvolvimento. O processo educativo constitui assim um aspecto basilar na estimulação do desenvolvimento harmonioso das crianças e, por isso mesmo, deverá compreender várias etapas relacionadas entre si e que o tornem significativo. Desta forma, o processo educativo deverá compreender etapas como: o observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997). O educador, enquanto agente do processo educativo, tem uma acção complexa e abrangente que é muitas vezes afectada por outros factores. Por exemplo, a prática educativa aparece também muitas vezes, se não sempre, condicionada pelas concepções dos educadores. Conforme destacam Henderson e Milstein (1996), as crenças e cognições dos educadores são importantes na medida em que podem contribuir para a implementação de uma prática que estimule a competência das crianças. A cognição refere-se ao que o professor sabe, acredita e pensa e o impacto das suas crenças e cognições tem sido claramente demonstrado na investigação (Borg, 2003). As suas concepções tal como a sua experiência de vida influenciam as suas acções (Leyens, 1985).

Os professores fazem escolhas educativas, direccionam-se para a prática e criam contextos de trabalho orientados pelos seus conhecimentos, pensamentos e crenças, conforme observa Borg (2003). Este autor faz uma extensa revisão da literatura neste domínio, concluindo que existe uma estreita ligação entre o pensamento dos professores e a sua prática, sendo a tomada de decisão dos professores influenciada pelas teorias implícitas, crenças e valores acerca do ensino (Borg, 2003). Convém todavia sublinhar que o pensamento e acção do professor são ainda influenciados pelo contexto ecológico que inclui circunstâncias exteriores e procedimentos administrativos,

que interferem na prática pedagógica (Clark & Yinger, 1979). Esta mesma opinião é compartilhada por Clark e Peterson (1986), que sublinham o facto de que muitas vezes as acções dos professores são influenciadas não só pelos seus pensamentos, mas também pelo meio que os rodeia, designadamente a escola, comunidade ou currículo. Desta forma, os professores poderão ter menos liberdade para implementar determinada actividade, simplesmente porque a instituição pode já ter tomado certas decisões acerca das actividades ou do currículo a desenvolver. As acções dos educadores podem ainda ser afectadas pela exigência da própria tarefa ou pela percepção acerca das actividades (Clark & Peterson, 1986).

A maturidade profissional poderá constituir um aspecto adjuvante para tornar explícitas as crenças e teorias implícitas que os professores têm acerca dos alunos e do currículo ou sobre o seu próprio papel. Existe uma tendência para os professores mais experientes reflectirem e analisarem os efeitos da sua prática e aplicar os resultados dessa reflexão em planeamentos futuros (Clark & Peterson, 1986).

De facto, conforme defendem alguns autores, os anos de serviço ou a fase de carreira em que se encontra o educador poderão influenciar a sua prática. Admite-se, assim, que não só no ensino, mas em várias áreas, os indivíduos passam por ciclos de carreira (Huberman, 1989, 1992). Conforme salienta Huberman, a relação entre idade e fase da carreira é clara, apesar de não ser completa nem homogénea.

Método

Objectivos

O objectivo primordial do presente estudo consistiu em verificar se os educadores de infância inquiridos tinham, ou não, a percepção dos factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil. Como é sabido, as percepções dos agentes educativos influenciam a prática. Neste sentido, tentámos averiguar também se existe relação entre as percepções dos educadores e a prática educativa, avaliada através de um questionário. Mais especificamente, pretendeu-se verificar se:

- a) *os educadores de infância identificam os diferentes factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil;*
- b) *existe uma relação entre as áreas das práticas educativas implementadas e os factores do Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil (PFRDI);*

- c) *existem diferenças nas práticas educativas adoptadas pelos educadores em função da zona em que desempenham a actividade (zona rural e zona urbana), do seu vínculo laboral, do tipo de instituição em que trabalham (pública, privada, IPSS) e da sua idade.*

Neste contexto, objectivámos recolher informações sobre as práticas mais utilizadas e valorizadas pelos educadores, apontadas pelos próprios e verificar se estes identificam os diferentes factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil. Procurámos, igualmente, verificar se existia associação entre as práticas mais implementadas pelos educadores e os factores percebidos como importantes. Seria de esperar que a prática adoptada, pelos educadores, privilegiasse as áreas que, segundo os mesmos, mais se relacionam com os factores de protecção.

Sendo a prática educativa (grandemente) influenciada pelas prescrições tutelares, a sua identificação passa necessariamente por uma análise daquilo que está consagrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Partindo dessa análise, podemos constatar que as áreas que aí são privilegiadas se relacionam estreitamente com os principais factores de protecção apontados na literatura. É assim que podemos ver na área de Formação Pessoal actividades que remetem essencialmente para factores protectores ao nível das Características da Criança, da mesma forma que no domínio da Expressão e Comunicação temos práticas que se podem relacionar com factores ligados às Características Escolares. Na Participação dos Pais estarão incluídas actividades associadas à protecção do âmbito das Características da Família, do mesmo modo que as práticas inseridas na Formação Pessoal e Social se prendem com a valorização dos factores relacionados com as Características da Comunidade e Características Culturais e Societais.

Participantes

Participaram no presente estudo 139 educadores de infância, exercendo as suas actividades profissionais em variadas instituições de carácter público, privado ou de tipo IPSS, maioritariamente localizadas na região Centro do país.

Desse total, 137 sujeitos pertenciam ao sexo feminino, com uma média de idades de 35,46 anos (d.p. = 8,78), sendo os restantes 2 do sexo masculino, com uma idade média de 31 anos (d.p.= 0,0). No seu conjunto, os participantes tinham idades compreendidas entre os 22 e os 56 anos, sendo a média global de 35,4 anos (d.p. = 8,73).

Em termos de habilitações académicas, 21 participantes apresentavam o grau de bacharelato (15,1%), 112 de licenciatura (80,6%) e os restantes 6 de mestrado (4,3%).

Instrumentos

O protocolo de investigação seguido dividiu-se em três partes, cada qual correspondendo a um instrumento específico, de modo a abarcar as diferentes dimensões que foram objecto deste estudo. A saber: dados pessoais do educador, através de uma ficha sócio-demográfica; práticas educativas, através do *Questionário de Caracterização de Práticas Educativas* (QCPE); e factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil, através do *Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil* (QFPRPDI).

Questionário de Caracterização de Práticas Educativas (QCPE)

De modo a melhor conhecer as práticas educativas implementadas e valorizadas pelos educadores, elaborámos este questionário expressamente para efeitos do presente estudo a partir das “Orientações curriculares para a educação pré-escolar” do Ministério da Educação, tendo por base as recomendações para a intervenção educativa, tocando pontos das várias áreas de conteúdo. Nesse âmbito, as questões remetem para áreas específicas, mais concretamente para a de Formação Pessoal e Social e para a de Expressão e Comunicação, por serem as que mais relacionadas estavam com o objectivo do estudo. Incluíram-se, igualmente, algumas questões que pretendiam avaliar o recurso a actividades de planeamento e que envolvessem a participação dos pais.

Na sua forma final, o QCPE é um questionário de auto-resposta, composto por 39 questões, das quais 10 remetem para a área de Formação Pessoal e Social, 28 para a área de Expressão e Comunicação, 4 para o Planeamento de Actividades e as restantes 4 para a Participação dos Pais. É de notar que, tal como é característico destes questionários, coube a cada educador seleccionar as actividades que considerava incluir na sua prática educativa; ou seja, tais práticas foram avaliadas através do relato feito pelo educador, não tendo havido observação directa.

Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil (QFPRPDI)

Tal como o QCPE, este questionário foi construído expressamente para o presente estudo, a partir de factores destacados pela literatura, nomeadamente: Werner (1993), no que diz respeito a características individuais e temperamentais, competência e valores individuais, características e estilos parentais, e adultos de suporte; Masten (1994, 2007), Masten e Reed (2005) e Wrigth e Masten (2006), no que diz respeito a características das crianças, da família, da comunidade, e culturais e sociais; e

Schoon (2006), no que diz respeito a factores de risco, em particular ser membro de grupos desfavorecidos, viver em zonas violentas, dificuldades ou doença adquirida, experiências de vida *stressantes* e trauma.

Assentando por conseguinte numa conceptualização multidimensional das percepções, o QPFRPDI é igualmente um questionário de auto-resposta, constituído por 45 itens numa escala de resposta tipo *Likert* de seis pontos, que procura avaliar aquilo que os educadores de infância percebem como factores de risco e de protecção do desenvolvimento das crianças que acompanham.

Procedimentos

De modo a alcançar o maior número possível de participantes, optámos por solicitar a colaboração directa e pessoal de educadores de infância conhecidos, que mostraram disponibilidade quer para responder aos questionários, quer para os distribuir (também pessoalmente) a colegas seus. Paralelamente, foram estabelecidos contactos com diversas instituições nas quais se deixaram questionários em número correspondente ao número de educadores da instituição, procedendo-se posteriormente à sua recolha. Em ambos os casos, foram prestadas as informações relevantes acerca dos objectivos da investigação e foi obtido o consentimento dos participantes.

O preenchimento dos questionários, que decorreu de Maio a Agosto de 2009, foi por conseguinte não presencial, tendo sido no entanto assegurada a disponibilidade para qualquer esclarecimento.

Resultados

Começamos por apresentar os resultados obtidos com a análise das características psicométricas dos instrumentos de medida usados para avaliar as práticas educativas e a percepção de factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil.

Relativamente à consistência interna, o QCPE apresenta um valor de 0,791 e o QPFRPDI um valor de 0,797 (cf. Quadro 1). O protocolo composto pelos 2 questionários e as perguntas sócio-demográficas apresentam uma consistência interna de 0,805⁸.

8 Informação da consistência Interna: - Muito boa: alpha superior a 0,9; - Boa: alpha entre 0,8 e 0,9; - Razoável: alpha entre 0,7 e 0,8; - Fraca: alpha entre 0,6 e 0,7.

Quadro 1- Consistência Interna dos Questionários Usados: QCPE e QPFRPDI

	Alpha Cronbach	n.º de Itens
QCPE	0,791	39
QPFRPDI	0,797	45

Os resultados sugerem que a consistência interna dos instrumentos é razoável e que a do protocolo, de uma forma geral, é boa .

Caracterização das dimensões das práticas educativas na amostra

Analisando as dimensões das práticas educativas, podemos constatar que todas elas (“Área de Formação Pessoal e Social”, “Área de Expressão e Comunicação”, “Planeamento das Actividades” e “Participação dos Pais”) são usadas pelos educadores, já que as médias tendem para 1-sim e não para 0-não), sendo que a dimensão com a média mais elevada, logo a mais usada, é o Planeamento das Actividades (0,87), enquanto a média mais baixa se prende com a dimensão Participação dos Pais (0,68), tal como se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Resultados da Amostra nas Dimensões QCPE

	N	Mínimo	Máximo	Médiaa	DP
Formação Pessoal e Social	138	0	1	,84	,155
Expressão e Comunicação	139	0	1	,83	,160
Planeamento de Actividades	129	0	1	,87	,128
Participação dos Pais	139	0	1	,68	,150

No que diz respeito à comparação das práticas educativas, de acordo com o Vínculo Laboral (Quadro, Contrato, Outro), observamos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões “Expressão e Comunicação” e “Participação dos Pais”. Contudo, podemos afirmar que do ponto de vista estatístico são significativas as diferenças ocorridas nas dimensões “Formação Pessoal” e “Planeamento das Actividades”. Podemos verificar que as práticas relacionadas com a “Formação Pessoal e Social” e com o “Planeamento de Actividades” são mais utilizadas pelos educadores do quadro do que pelos educadores a contrato (cf. Quadro 3).

Para a análise dos dados recorreu-se ao teste não-paramétrico Kruskall-Wallis.

Quadro 3 - Comparação dos Resultados da Amostra nas Dimensões do QCPE Segundo o Vínculo de Trabalho

	Situação Profissional	N	M	Qui- -quadrado	df	p	Post-hoc**
Form. Pés. Soc.	Do quadro	91	75,17	7,20	2	0,027*	Quadro > Contrato
	A contrato	31	53,34				
	outro	16	68,56				
Expressão Com.	Do quadro	92	70,38	1,73	2	0,420	---
	A contrato	31	74,48				
	outro	16	59,13				
Planeamento Act.	Do quadro	87	70,93	7,29	2	0,026*	Quadro > Contrato
	A contrato	27	50,30				
	outro	15	57,07				
Participação P.	Do quadro	92	70,93	1,35	2	0,5	---
	A contrato	31	72,13				
	outro	16	60,50				

*p<0,01 **Correcção de Bonferroni p<0.0167

Quadro 4 - Práticas Educativas de Acordo com Local de Ensino

Dimensões	Local de Ensino						F	p	Post-hoc
	Público		Privado		IPSS				
	n = 38	n = 59	n = 59	n = 40	n = 40	n = 40			
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)			
Formação Pessoal e Social	0.93	0.089	0.80	0.160	0.80	0.163	10.588	0.000*	Público > Privado; Público > IPSS
Expressão e Comunicação	0.88	0.148	0.82	0.147	0.81	0.179	2.065	0.131	---
Planeamento das Actividades	0.92	0.089	0.83	0.145	0.88	0.117	5.827	0.004*	Público > Privado
Participação dos Pais	0.76	0.123	0.65	0.131	0.66	0.176	6.981	0.001*	Público > Privado; Público > IPSS

*Teste Bonferroni p<0.0167

No que diz respeito à comparação das práticas educativas, de acordo com o Local de Ensino (Público, Privado e IPSS), observamos que ocorrem diferenças estatisticamente

significativas na dimensão “Formação Pessoal e Social”, na dimensão “Planeamento das Actividades” e na dimensão “Participação dos Pais”. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste paramétrico da Anova (Cf. Quadro 4).

Na dimensão “Formação Pessoal e Social” existem diferenças nas práticas ao nível do Local de Ensino Público em relação ao Local de Ensino Privado e IPSS, sendo que os educadores da rede Pública pontuam sempre mais do que os outros. Ao nível da dimensão “Planeamento das Actividades”, os educadores da rede Pública pontuam mais que os educadores do ensino Privado, sendo esta diferença estatisticamente significativa. No que diz respeito à dimensão “Participação dos Pais” os educadores da rede Pública pontuam mais do que os restantes, não havendo diferença estatisticamente significativa entre os educadores do tipo Privado e do tipo IPSS neste factor. Fazendo a comparação das Práticas Educativas nos quatro conjuntos de idades que foram estudados, é de destacar a existência de diferenças significativas ao nível das dimensões “Formação Pessoal e Social” e “Planeamento de Actividades” (cf. Quadro 5). Para a análise dos dados recorreu-se ao teste não-paramétrico Kruskal-Wallis.

Quadro 5 - Comparação dos Resultados da Amostra nas Dimensões do QCPE segundo a Faixa Etária dos Educadores

	Faixa Etária	N	Média	Qui- -quadrado	df	P*	Post-hoc**
Formação Pés. Soc.	Até 30 anos	53	56,56	13,21	3	0,004	41 aos 50 anos > Até 30 anos mais de 51 anos > Até 30 anos
	31 aos 40 anos	43	72,44				
	41 aos 50 anos	38	79,84				
	mais de 51 anos	4	111,13				
Expressão e Com.	Até 30 anos	53	64,51	2,41	3	0,49	---
	31 aos 40 anos	43	70,71				
	41 aos 50 anos	39	76,94				
	mais de 51 anos	4	67,50				
Plan. Actividades	Até 30 anos	49	51,23	16,42	3	0,001	41 aos 50 anos > Até 30 anos
	31 aos 40 anos	41	64,18				
	41 aos 50 anos	36	82,96				
	mais de 51 anos	3	85,50				
Part. dos Pais	Até 30 anos	53	66,85	2,92	3	0,404	---
	31 aos 40 anos	43	66,41				
	41 aos 50 anos	39	77,99				
	mais de 51 anos	4	72,50				

*p<0,01 **Correcção Bonferroni p<0,0083

As análises *post-hoc*, através do teste de comparações múltiplas de Bonferroni para $p < 0,0083$, revelaram que os educadores com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos apresentam pontuações superiores nas práticas relativas à “Formação Pessoal e Social”, em comparação com os indivíduos de idade igual ou inferior a 30 anos ($p = 0,005$). De igual modo os sujeitos com mais de 51 anos pontuam mais nesta dimensão do que os sujeitos com menos de 30 anos ($p = 0,007$).

Quadro 6 - Formação Pessoal e Social - Comparação de Médias

Faixa Etária	Média	N	DP
Até 30 anos	,82	49	,140
31 aos 40 anos	,87	41	,123
41 aos 50 anos	,92	36	,099
mais de 51 anos	,94	3	,000
Total	,87	129	,128

No mesmo sentido, para a dimensão “Planeamento das Actividades”, verificou-se que os educadores com idades compreendidas entre os 41 anos e os 50 anos apresentam pontuações superiores nesta prática em comparação com os indivíduos de idade até 30 anos ($p = 0,007$).

Quadro 7 - Planeamento das Actividades - Comparação de Médias

Faixa Etária	Média	N	DP
Até 30 anos	,80	53	,146
31 aos 40 anos	,85	43	,141
41 aos 50 anos	,87	38	,175
mais de 51 anos	,98	4	,042
Total	,84	138	,155

No que diz respeito à comparação das práticas educativas de acordo com o Local de Ensino (Público, Privado e IPSS), observamos que ocorrem diferenças estatisticamente significativas na dimensão “Formação Pessoal e Social”, na dimensão “Planeamento das Actividades” e na dimensão “Participação dos Pais”. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste paramétrico da Anova.

Caracterização dos factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil na amostra

Quanto aos resultados obtidos com o QPFRPDI, começando com a análise dos itens dos diferentes factores de risco, podemos constatar que aqueles com a média mais elevada são os do factor “Aspectos Escolares” (5,26), enquanto a média mais baixa pode ser observada nos do factor “Características da Comunidade” (3,64), tal como se pode ver no Quadro 8.

Quadro 8 - Resultados da Amostra nos Itens do QPFRPDI

	N	Mínimo	Máximo	Média	D P
Características da Criança	139	3	5	4,12	,471
Características da Família	139	3	6	4,52	,415
Características da Comunidade	139	2	5	3,64	,535
Características da Culturais e Societais	139	3	6	4,17	,750
Aspectos Escolares	139	4	6	5,26	,518

No que diz respeito à comparação da percepção dos factores de risco de acordo com o Vínculo Laboral (Quadro, Contrato, Outro), observamos que não existem diferenças estatisticamente significativas nos 5 factores do questionário. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste não-paramétrico Kruskal-Wallis.

Quadro 9 - Comparação dos Resultados da Amostra nas Dimensões do QPFRPDI Segundo o Vínculo de Trabalho

	Situação Profissional	n	Média	Qui-quadrado	df	p
Car. da Criança	Do quadro	92	71,52	0,545	2	0,761
	A contrato	31	68,71			
	outro	16	63,78			
Car. da Família	Do quadro	92	69,33	1,782	2	0,41
	A contrato	31	65,82			
	outro	16	81,94			
Car.da Comunidade	Do quadro	92	71,14	2,139	2	0,343
	A contrato	31	61,94			
	outro	16	79,06			
Car. Culturais societais	Do quadro	92	71,12	0,262	2	0,877
	A contrato	31	68,76			
	outro	16	65,97			
Aspectos Escolares	Do quadro	92	72,40	1,115	2	0,573
	A contrato	31	66,87			
	outro	16	62,25			

No que diz respeito à comparação da percepção dos factores de risco de acordo com o Local de Ensino (Público, Privado e IPSS), observamos que não há diferenças significativas. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste paramétrico da Anova.

Quadro 10 - Percepção dos Factores de Risco de Acordo com o Local de Ensino

Factores	LOCAL DE ENSINO						F	p	Post-hoc*
	Publico n=38		Privado n=59		IPSS n=40				
	Média	(DP)	Média	(DP)	Média	(DP)			
Car. da Criança	4.08	0.417	4.22	0.467	4.08	0.474	1.562	n.s.	---
Car. da Família	4.63	0.429	4.488	0.400	4.47	0.417	2.014	n.s.	---
Car. Comunidade	3.79	0.484	3.61	0.513	3.60	0.563	1.693	n.s.	---
Car. Culturais Sociais	4.33	0.810	4.17	0.766	4.07	0.625	1.209	n.s.	---
Aspectos Escolares	5,24	0.592	5.27	0.497	5,26	0.480	0.042	n.s.	---

*Teste Bonferroni $p < 0.0167$

Fazendo a comparação da Percepção de Risco nos 4 conjuntos de idades que foram estudados, podemos concluir que não ocorrem diferenças estatisticamente significativas. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste não-paramétrico Kruskal-Wallis.

Quadro 11 - Comparação dos Resultados da Amostra nas Dimensões do QPFRPDI Segundo a Faixa Etária dos Educadores

	Faixa Etária	M	Média	Qui-quadrado	df	p
Características da Criança	Até 30 anos	53	72,69	1,537	3	0,674
	31 aos 40 anos	43	72,86			
	41 aos 50 anos	39	63,31			
	mais de 51 anos	4	68,88			
Características da Família	Até 30 anos	53	68,06	0,228	3	0,973
	31 aos 40 anos	43	71,72			
	41 aos 50 anos	39	70,46			
	mais de 51 anos	4	72,75			
Características da comunidade	Até 30 anos	53	61,91	3,705	3	0,295
	31 aos 40 anos	43	73,95			
	41 aos 50 anos	39	75,22			
	mais de 51 anos	4	83,88			

Características da Culturais e Societais	Até 30 anos	53	67,64	3,376	3	0,337
	31 aos 40 anos	43	77,70			
	41 aos 50 anos	39	67,18			
	mais de 51 anos	4	46,00			
Aspectos Escolares	Até 30 anos	53	71,08	0,994	3	0,803
	31 aos 40 anos	43	69,35			
	41 aos 50 anos	39	71,22			
	mais de 51 anos	4	50,88			

Associação entre os factores e as dimensões dos questionários QCPE e os itens dos factores do QPFRPDI

Numa análise de exploração dos resultados, procurámos verificar se existia alguma relação entre os itens que remetiam para os diferentes factores do questionário QPFRPDI e as dimensões do QCPE.

Podemos referir que apenas se assiste a uma associação positiva e significativa entre as Características da Comunidade e a Participação dos Pais ($r = 0,182$; $p < 0,05$) (cf. Quadro 12), não se verificando qualquer outra relação entre as duas variáveis.

Relativamente à associação encontrada, os educadores que valorizam mais o factor protector relacionado com as “Características da Comunidade” (que engloba itens como: os cuidados de saúde prestados à criança afectam o seu desenvolvimento, a participação das crianças em actividades extra-curriculares cansa-as demasiado, a acessibilidade aos sistemas de saúde é importante para o desenvolvimento, o relacionamento com pares que se envolvem em conflitos leva à adopção de comportamentos disfuncionais ou, os filhos de pais desempregados apresentam mais dificuldades escolares que os filhos de pais empregados), são os que referem recorrer mais às práticas relativas à “Participação dos Pais”.

Quadro 12 - Correlações entre as Dimensões do QCPE e os Factores do QPFRPDI

	Características da Comunidade	
	r	p
Participação dos Pais	0,182	0,032*

$p^* < 0,05$

Discussão de Resultados e Conclusões

Sabe-se de há muito que os educadores de infância desempenham um papel assaz importante na estimulação do desenvolvimento da criança (e.g., Havigurst, 1973), havendo hoje indícios de que, tal como os professores, desempenham igualmente um papel privilegiado na promoção da chamada Resiliência Educacional. Por seu lado, vários têm sido os estudos que relacionam a prática educativa e o tipo de ligação entre educadores e alunos como forma de estimular o sucesso educativo (e.g., Nettles, Mucherah, & Jones, 2000; Waxman & Huang, 1996;).

Os resultados encontrados nas dimensões do *Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil* (QPFRDI) indicam que, de facto, os educadores identificam os factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil, tal como era de esperar. Entre esses factores, os que mais são considerados relevantes estão relacionados com os “Aspectos Escolares”, talvez porque é nesta área que os educadores intervêm mais directamente, tendo também maior controlo e percepção dos factores a este nível. O factor percebido como menos relevante está relacionado com as “Características da Comunidade”, o que poderá traduzir alguma desvalorização do papel assumido pela comunidade na protecção ao desenvolvimento infantil.

Relativamente à associação entre as dimensões do questionário de práticas educativas (QCPE) e os factores do questionário de percepção de factores de risco e de protecção (QPFRPDI), como se viu, apenas se verificou a existência de uma associação entre o factor “Características da Comunidade” e a prática “Participação dos Pais”, que curiosamente são aspectos sobre os quais os educadores têm menos controlo. Tal facto parece confirmar o papel universalmente reconhecido dos pais como o elemento privilegiado de ligação entre o ambiente educativo e a comunidade. Como também se verificou, apesar dos resultados sugerirem que os educadores identificam os factores de risco e de protecção ao desenvolvimento, não parecem relacioná-los com a sua prática; observação que vai ao encontro de alguns estudos (e.g., Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1979), que sugerem não existir, por vezes, relação entre o que os educadores pensam e o que implementam na sua prática. Tal diferença, é de sublinhar, poderá ter na sua origem, tal como notam os mesmos autores, aspectos que ultrapassam os educadores, mas que mesmo assim influenciam a sua acção, como é o caso dos procedimentos administrativos, circunstâncias exteriores ou organização do próprio currículo (Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1979). Existem diferenças nas práticas educativas em função do vínculo laboral, sendo que os educadores que mais investem na “Formação Pessoal e Social” das crianças são os que têm um vínculo mais estável, o que se traduzirá num investimento superior

nas crianças, aparentemente menos comum numa situação de precariedade. Conforme se viu nos estudos sobre a temática da Resiliência, o envolvimento afectivo dos educadores/professores estimula bons resultados nos alunos e, tal como seria de esperar, o envolvimento será maior quanto maior for a estabilidade profissional. Na realidade, numa fase de maior estabilidade da carreira existe um maior à vontade no trabalho pedagógico e um maior envolvimento (Huberman, 1989, 1992), que é conseguido com um vínculo laboral mais sólido, permitindo ao educador investir mais em determinadas práticas.

Também se verificaram diferenças nas práticas educativas de educadores com idades distintas, variações que poderão ser justificadas não só pelas possíveis discrepâncias no que diz respeito à sua formação, mas também devido à disparidade na estabilidade profissional e à fase da carreira em que se encontram. Na realidade, a faixa etária que, a acreditar nos dados obtidos, menos investe nas práticas “Formação Pessoal e Social” e “Planeamento de Actividades” é a que vai até aos 30 anos, o que coincide, na maioria das vezes, com a entrada na carreira, em que se procura uma estabilização e consolidação do trabalho pedagógico; só mais tarde, em princípio, ocorrerá a diversificação e o questionamento acerca das práticas, o que corresponde precisamente à faixa etária a partir dos 35 anos (Huberman, 1989, 1992). De facto, entre os participantes inquiridos, foi na faixa etária entre os 41 e 50 anos que se observou maior recurso às práticas “Formação Pessoal e Social” e “Planeamento de Actividades”.

Relativamente à variação das práticas em função do tipo da instituição (pública, privada ou IPSS), os dados obtidos indicam que os educadores do ensino público investem mais nas práticas relacionadas com a “Formação Pessoal e Social”, “Planeamento das Actividades” e “Participação dos Pais”, facto que poderá estar relacionado com maiores graus de autonomia e responsabilidade que estes educadores poderão sentir. Neste âmbito, é de sublinhar que, conforme notara Bowlby (2002), os cuidadores mais responsáveis estimularão mais o desenvolvimento harmonioso das crianças, neste caso concreto, através das práticas educativas relacionadas com a “Formação Pessoal e Social” e até mesmo com o envolvimento dos pais. Inversamente, a pertença a uma instituição particular ou IPSS, em que a autonomia do educador poderá ser inferior, poderá conduzir a sentimentos de menor responsabilidade e a um menor investimento em determinadas tarefas ou actividades. Por outro lado, nessas instituições o planeamento das actividades poderá ser feito por alguém que não os educadores, o que limitará a sua acção, conforme destacam Clark e Yinger (1979) e Clark e Peterson (1986). Até mesmo o tipo de orientações fornecidas nas instituições públicas e particulares poderão ser diferentes condicionando a prática educativa. As conclusões acima traçadas devem ser tratadas, tal como os resultados obtidos, com cautela, na medida em que o presente estudo apresenta algumas limitações.

Desde logo, há que apontar a dimensão reduzida da amostra, o facto (sobretudo) de não ser representativa da população em geral, assim como o próprio carácter exploratório da investigação; tais limitações condicionam a extrapolação dos resultados. Para além disso, e apesar de se ter verificado uma consistência interna razoável dos questionários construídos e utilizados, teria sido vantajoso utilizar no *Questionário de Caracterização de Práticas Educativas* uma escala do tipo Likert, tal como se fez no *Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil*, possibilitando dessa forma um melhor tratamento e melhor interpretação dos dados. Apesar das limitações apresentadas, gostaríamos de retirar pelo menos uma ilação, e formular uma sugestão, a partir dos resultados obtidos: que, muito particularmente, não é suficiente perceber os factores de risco e os factores protectores do desenvolvimento infantil para implementar medidas de prevenção; pelo contrário, deverá haver uma real preocupação dos vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente das próprias instituições, para que a intervenção seja efectiva. Efectivamente, as instituições de ensino poderão assumir um papel muito importante no sentido de criar pontes e estabelecer medidas, para que haja uma verdadeira articulação entre todos com vista a desenvolver não só a competência como a resiliência. Acresce que a acção neste domínio, conforme tem sido destacado por vários autores ao longo dos anos, deverá ser uma intervenção ecológica e abrangente, servindo de base a programas de intervenção.

De igual modo, esta investigação alertou-nos também para a necessidade premente da elaboração de programas que se mostrem preventivos e destinados a toda a população, programas esses que contemplem a articulação entre todos e que não sejam destinados unicamente a crianças pertencentes a grupos considerados de risco.

Referências

- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Alva, S. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13 (1), 18-34.
- Baruch, R., & Stutman, S. (2004). The Yin and Yang of resilience. In E. H. Grotberg (ED.), *Resilience for today gaining strength from adversity* (pp. 31-53). Washington DC: Library of Congress.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language teaching*, 36 (2), 81-109.
- Bronfenbrenner, U. (1975, July). *The ecology of human development in retrospect and prospect*. Paper presented at the Conference on Ecological Factors in Human Development held by the International Society for the Study of Behavioral Development, Guilford.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. Posthwaite (Eds.) *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 37-43). Oxford: Pergamon.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bowlby, J. (2002). *Apego e Perda: apego*, (3^a ed., Vol. 1). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada 1973).
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. In C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, (1^a ed., pp. 444-543). Barcelona: Ediciones Paidós, Paidós Educador.
- Clark, C., & Yinger, R. (1979, April). *Three studies of teacher planning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, California.
- Cohler, B., Stott, F., & Musick, J. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti, & J. Cohen (Eds.) *Developmental psychopathology - risk, disorder, and adaptation* (pp.753-800). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Comer, J. (1987). New haven's school community connection. *Educational Leadership*, 44, 13-16.
- Dortier, J. (Coord.) (2006). *Dicionário das Ciências Humanas*. Lisboa: Climepsi.
- Garnezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. Haggerty, et al. (Eds.), *Stress risk, and resilience in children and adolescents - processes mechanisms and interventions* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garnezy, N., Masten, A., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. (1997). The academic resilience of Mexican America high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19 (3), 301-317.
- Havighurst, R. (1973). *Developmental task and education* (3rd ed.). New York: David McKay Company Inc.
- Henderson, N., & Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools - Making it happen for students and educators*. California: Corwin Press, Inc.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, (86), 5-16.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Dir.). *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Leyens, J.-P. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Biblioteca Verbo.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology, Vol. 1: Theory and methods*, (2nd ed., pp.739-795). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Luthar, S., & Zelazo, L. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability - adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-551). Cambridge: University Press.

- Luthar, S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *Journal Orthopsychiat*, 61 (1), 6-22.
- Masten, A. (1987). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (pp.261-294). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Erlbaum: NJ.: Hillsdale.
- Masten, A. (1999a). The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions. In M. Glantz, & J. Johnson (Eds.). *Resilience and development: Positive life adaptation* (pp. 251-257). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Masten, A. (1999b). Reflections on the past and outlook for the next generation of research. In M. Glantz, & J. Johnson (Eds.). *Resilience and development: Positive life adaptation* (pp. 281-295). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic, resilience processes in development. *American Psychologist*. 56 (3), 227-238.
- Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921- 930.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology* (1990), 2, 425-444.
- Masten, A., Burt, K., & Coatsworth, J. (2006). Competence and psychopathology in development. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology*. (2nd ed., pp. 696-738). New York: John Wiley & Sons, Inc .
- Masten, A., & Coatsworth, J. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology - risk, disorder, and adaptation* (pp. 715-751). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Masten, A., & Coatsworth, J. (1998). The Development of competence in favorable and unfavorable environments, lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Masten, A., & Gewirtz, A. (2006a). Resilience in development: The importance of early childhood. In R. Tremblay, R. Barr, & R. Peters (Eds.). *Encyclopedia on early childhood development*. [online]. Montreal Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>. Acedido em 2009-01-03.
- Masten, A., & Gewirtz, A. (2006b). Vulnerability and resilience in early child development. In K. McCartney, & D. Philips (Eds). *Blackwell handbook of early childhood development* (pp.22-43). Oxford: Blackwell Publishing.
- Masten, A., Hubbard, J., Gest, S., Tellegen, A., Garmezy, N, & Ramirez, M. (1999). Competence in context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

- Masten, A., Morison, P., Pellegrini, D., & Tellegen, A. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf et al. (Eds.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.236-256). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A., & Obradovic, J. (2007). Disaster preparation and recovery: lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13 (1):9. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>
- Masten, A., & Powel, J. (2003). A resilience framework for research and practice. In S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability - adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge: University Press.
- Masten, A., & Reed, M. (2005). Resilience in development. In C. Snyder, & S. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.74-88). USA: Oxford University Press, Inc.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, P., & Melo, A. (Org.) (2005). Faz sentido falar-se de prevenção em saúde mental? In P. Moreira & A. Melo (Org.). *Saúde mental do tratamento à prevenção* (pp. 121-174). Porto: Porto Editora.
- Nettles, S., Mucherah, W., & Jones, D. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5 (1), 47-60.
- Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens: Manual de classificação das consequências das doenças*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- Reyes, O., & Jason, L. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (1), 57-71.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf et al. (Eds.) *Risk and Protective factors in the development of psychopathology* (pp.181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- Rutter, M. (1995). Relationships between mental disorders in childhood and adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 91 (2), 73-85.
- Rutter, M. (1996). Stress research: Accomplishments and tasks ahead. In R. Haggerty, et al. (Eds.). *Stress risk, and resilience in children and adolescents - processes mechanisms and interventions* (pp. 354-385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary Schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience adaptations in changing times* (pp. 1-17, 74-88). New York: Cambridge University Press.
- Soares, I. (2005). Introdução à Psicopatologia do Desenvolvimento. In M. Taveira (Ed.) (2005). *Psicologia Escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 267-294). Quarteto: Coimbra.
- Tavares, J. (2001). A Resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Eds.). *Resiliência e educação* (pp. 43-77). São Paulo: Cortez Editora.

- Wang, M., Haertel, G., Walberg, H. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. Wang & E. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America challenges and prospect* (pp. 45-73). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1995). *Educational resilience an emergent construct*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Waxman, H., Gray, J., & Padrón, Y. (2003). *Review of research on educational resilience*. Washington DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Waxman, H., & Huang, S. (1996). Motivation and learning environment differences in inner-city Middle School students. *The Journal of Educational Research*, 90 (2), 93-102.
- Werner, E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E. (2005). Resilience research past, present and future. In R. Peters, et al. (Eds.) *Resilience in children, families, and communities - linking context to practice and policy* (pp. 3-11). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Wright, M., & Masten, A. (2006). Resilience processes in development fostering positive adaptations in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. Brooks (Eds). *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17-37). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Résumé

Cette étude se propose d'analyser la question de la résilience psychologique en contexte scolaire, plus précisément les perceptions qu'ont les éducateurs de jeunes enfants des facteurs de risque et (surtout) des facteurs de protection du développement de l'enfant.

En tant que tel, on a analysé la perception que les participants (139 enseignants de maternelle, âgés entre 22 et 56 ans) avaient de ces facteurs, vérifiant l'existence (ou non) de correspondances entre leurs perceptions et leurs pratiques éducatives, telles qu'évaluées par deux questionnaires conçus à cette fin. On a aussi évalué les possibles relations entre différents types de pratiques et différents variables, telles que l'âge et l'expérience professionnelle de l'éducateur ou encore le type d'institution (publique, privée, d'assistance).

Les résultats suggèrent que les enseignants perçoivent, en règle générale, les facteurs de risque et de protection au développement de l'enfant. En ce qui concerne leurs pratiques éducatives, il a été constaté qu'il existe des différences significatives dans l'adoption de certaines pratiques éducatives selon leur âge, leur situation professionnelle ou encore le type d'institution où ils exercent leur activité. On n'a pourtant pas constaté une adoption significative de pratiques considérées, par eux-mêmes, comme étant des facteurs de protection.

Mots-clés: Résilience psychologique; Résilience éducative; Facteurs de protection et de risque; Pratiques éducatives; Enseignants de maternelle

Abstract

This paper aims to study the question of resilience within a school context, more specifically the perceptions of educators regarding risk factors and protection factors of child development which can lead to educational resilience. The main goal is to analyze the perception that educators may have of the different factors and to verify if there is any link between their perceptions and their educational practices and therefore if educators are indeed promoters of educational resilience through their own practice. Accordingly we will also evaluate the different types of practices implemented and valued by kindergarten educators in order to analyze possible differences in function of variables such as the age of the educator, employment conditions, type of school (public, private or IPSS) and area of work (rural or urban).

Three instruments conceived for this purpose were used, a "Social-Demographic Data File", a "Characterization of Educational Practices Questionnaire" (QCPE) and "Perception of Risk Factors and of Protection of Child Development Questionnaire" (QFPRDI). The subjects of this study were 139 kindergarten educators from different schools in the center geographic area of the country. The results suggest that educators, generally speaking, have a perception of risk and protection factors and of child's development. Moreover, no significant differences were found regarding the variables considered in this study. In what concerns to the dimension of the educational practice it was clear that some practices (e.g., "Activities Planning"), are implemented more often and others (e.g., "Parent's Participation").

Significant differences in the adoption of certain educational practices are evident based on employment conditions, age of educators and place of work. In what regards to the link between perception of risk factors and protection to development, and educational practices, we can say that such link does not exist, with the exception to the practice "Parent's Participation" and the factor "Community Characteristics". In short, a discrepancy is evident between the conceptions and practice of educators.

Key-words: Educational resilience; Protection factors; Risk factors; Educational practices; Kindergarten teachers