



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO –
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**PERCEÇÃO DE FACTORES DE RISCO E DE
PROTECÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
A QUESTÃO DA RESILIÊNCIA EDUCACIONAL**

PATRÍCIA ESPERANÇA LOPES

COIMBRA – 2010

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO –
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**PERCEÇÃO DE FACTORES DE RISCO E DE PROTECÇÃO AO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL:
A QUESTÃO DA RESILIÊNCIA EDUCACIONAL**

PATRÍCIA ESPERANÇA LOPES

Dissertação de Mestrado em Psicologia,
área de especialização em Psicologia
Pedagógica, apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra e realizada sob a
orientação do Professor Doutor Pedro Urbano e
da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz
Festas.

COIMBRA – 2010

Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para que este trabalho fosse possível, em particular:

Ao Professor Doutor Pedro Urbano e à Professora Doutora Isabel Festas, que nos incentivaram a levar a bom porto este trabalho. Sem a sua confiança e disponibilidade, para orientá-lo, a concretização do estudo teria sido, certamente, menos proveitosa.

Aos educadores e respectivas instituições que se disponibilizaram para participar nesta investigação.

À minha família, em especial ao meu marido Helder e aos meus pais, um profundo agradecimento pela sua compreensão, apoio e carinho. Foram sobretudo eles que me deram força e estabilidade para conseguir terminar este trabalho. Ao meu irmão e à Carla, que apesar de viverem longe, sempre estiveram por perto e, à minha irmã por me fazer sorrir nos momentos de desânimo.

INDICE

INDICE	4
INDICE DE TABELAS	7
INDICE DE GRÁFICOS.....	8
INDICE DE FIGURAS.....	10
RESUMO	11
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I.....	19
RESILIÊNCIA	19
1.1. ORIGENS DO CONCEITO DE RESILIÊNCIA	19
1.2. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE RESILIÊNCIA	23
1.2.1. <i>Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....</i>	<i>26</i>
1.3. FACTORES DE RISCO E FACTORES PROTECTORES	29
1.3.1. <i>Factores de risco</i>	<i>30</i>
1.3.2. <i>Factores protectores e vulnerabilidade – Moderadores do risco ou adversidade.....</i>	<i>34</i>
1.4. MODELOS DE RESILIÊNCIA	43
1.4.1. <i>Modelos de resiliência que focam variáveis.....</i>	<i>44</i>
1.4.2. <i>Modelos de resiliência que focam na pessoa.....</i>	<i>49</i>
CAPITULO II	54
RESILIÊNCIA E COMPETÊNCIA	54
2.1. RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS RESILIÊNCIA E COMPETÊNCIA	54
2.2. TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO	57
2.2.1. <i>Tarefas de desenvolvimento e competências para o pré-escolar</i>	<i>60</i>

2.3. SISTEMA DE VINCULAÇÃO	61
2.4. AUTO-REGULAÇÃO	66
2.4.1. <i>Auto-regulação e competência</i>	69
CAPITULO III.....	75
RESILIÊNCIA EDUCACIONAL: A QUESTÃO DA INTERVENÇÃO	75
3.1. RESILIÊNCIA EDUCACIONAL	75
3.1.1. <i>Investigação sobre resiliência educacional</i>	76
3.1.2. <i>Intervenção para a promoção de competência e resiliência educativa ...</i>	80
3.1.3. <i>Papel do educador e importância das práticas educativas na promoção da resiliência educativa</i>	84
CAPITULO IV	92
OBJECTIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	92
4.1. CONCEPTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	92
4.1.1. <i>Fundamentação e Objectivos</i>	92
4.2. METODOLOGIA	93
4.3. AMOSTRA	94
4.3.1. <i>Recolha da amostra e procedimentos da recolha de dados</i>	94
4.4. VARIÁVEIS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	99
4.5. COTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA PARTE INICIAL DO PROTOCOLO	107
4.6. TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS	107
CAPITULO V.....	108
RESULTADOS.....	108
5.1. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS.....	108
5.2. ESTUDO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DOS FACTORES DE RISCO E DE PROTECÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	109
5.2.1. <i>Caracterização das Dimensões das Práticas Educativas na Amostra...</i>	110
5.2.2. <i>Caracterização dos Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil na Amostra</i>	115

5.2.3. Associação entre os factores e as dimensões dos questionários QCPE e QPFRPDI.....	118
5.3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	121
CONCLUSÃO	126
ANEXO A	130
ANEXO B.....	131
ANEXO C	132
BIBLIOGRAFIA.....	133

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Factores Protectores para resiliência psicossocial em crianças e jovens (adaptado Masten & Reed, 2005, p. 83, Wright & Masten, 2006 p. 24).	40
Tabela 2 – Sistemas adaptativos implicados na investigação da resiliência (exemplos de factores protectores envolvidos em cada sistema) (Adaptado de Masten, 2007, p. 926).....	42
Tabela 3 – Tarefas de Desenvolvimento nas sociedades industriais contemporâneas (adaptado de Masten, Burt & Coatsworth, 2006 p. 705 e Masten & Coatsworth, 1998, p. 207).....	59
Tabela 4 – Modelo esquemático das fases da carreira docente (Huberman, 1992, p.47).....	89

INDICE DE GRÁFICOS

Quadro 1 - Média de Idades	94
Quadro 2 - Sexo	94
Quadro 3 – Apresentação da amostra por faixa Etária	95
Quadro 4 – Habilitações Académicas	95
Quadro 5 - Local de Formação.....	96
Quadro 6 - Intervalo de tempo de formação.....	96
Quadro 7 - Concelho	97
Quadro 8- Distrito	97
Quadro 9 - Zona	97
Quadro 10 - Local de Ensino.....	98
Quadro 11 - Número de Crianças.....	98
Quadro 12 - Faixa etária das crianças	98
Quadro 13 - Número de auxiliares	99
Quadro 14 - Situação Profissional.....	99
Quadro 15 - Instrumentos, Objectivos e Variáveis avaliadas.....	100
Quadro 16 - Consistência interna dos questionários usados: QCPE e QPFRDPI	109
Quadro 17 - Resultados da amostra nas dimensões QCPE.....	110
Quadro 18 - Comparação dos resultados da amostra nas dimensões do QCPE segundo a zona de trabalho.....	111
Quadro 19 - Comparação dos resultados da amostra nas dimensões do QCPE segundo o vínculo de trabalho.....	111
Quadro 20 - Comparação de médias por dimensão de acordo com o vínculo de trabalho.....	112
Quadro 21 - Práticas educativas de acordo com local de ensino	113
Quadro 22 - Comparação dos resultados da amostra nas dimensões do QCPE segundo a Faixa Etária dos educadores	114
Quadro 23 – “Formação Pessoal e Social” comparação de médias.....	114
Quadro 24 – “Planeamento das Actividades” comparação de médias	115
Quadro 25 - Resultados da amostra nas dimensões do QPFRPDI	115

Quadro 26 - Comparação dos resultados da amostra nas dimensões do QPFRPDI segundo a zona de trabalho.....	116
Quadro 27 - Comparação dos resultados da amostra nas dimensões do QPFRPDI segundo o vínculo de trabalho.....	117
Quadro 28 - Percepção dos factores de risco de acordo com o local de ensino	117
Quadro 29 - Comparação dos resultados da amostra nas Dimensões do QPFRPDI segundo a faixa etária dos educadores	118
Quadro 30 - Correlações entre as dimensões do QCPE	119
Quadro 31 - Correlações entre as dimensões do QPFRPDI	120
Quadro 32 - Correlações entre as dimensões do QCPE e os factores do QPFRPDI	121

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de Modelo Aditivo da Resiliência (adaptado de Masten & Reed, 2005).....	45
Figura 2 – Diagrama exemplo do Modelo de Interação (adaptado, Masten & Reed, 2005 e Masten, 2001)	47
Figura 3 – Diagrama exemplo do Modelo Indirecto de Risco e Resiliência (adaptado de Masten, 2001)	48
Figura 4 – Diagrama exemplo do Modelo Indirecto de Risco e Resiliência (adaptado de Masten & Reed, 2005)	48
Figura 5 – Modelo completo de diagnóstico da resiliência (Adaptado de Masten & Reed, 2005)	51

RESUMO

O presente estudo incide sobre a questão da resiliência psicológica em contexto escolar e, mais especificamente, as percepções que os educadores têm sobre os factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil, que poderão conduzir 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 prática educativa; ou seja, se os agentes educativos podem funcionar como promotores de resiliência educativa através da sua prática. 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 sujeitos da amostra foram 139 educadores de infância, com idades compreendidas entre os 22 e os 56 anos de idade, 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.

Relativamente à associação entre a percepção dos factores de risco e de protecção ao desenvolvimento e as práticas educativas, podemos dizer que não se verificaram associações entre elas, com excepção para a prática “Participação dos Pais” e o factor “Características da Comunidade”. Ou seja, parece ser evidente, na amostra estudada, uma discrepância entre as concepções e as práticas dos educadores.

Palavras chave: Resiliência educacional, factores protectores, factores de risco, práticas educativas, educadores de infância, competência.

ABSTRACT

This study falls on the question of resilience within a school context, more specifically on the perceptions of educators regarding risk factors and protection of child development which can lead to educational resilience.

The objective 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 teachers trying 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” (QPFRPDI).

The subjects of this study were 139 kindergarten teachers aged between 22 and 56 years old from different schools in the center zone of the country.

The results suggest that educators, generally speaking, have a perception of risk factors and of protection of child development, without any significant differences regarding the variables in this study.

Regarding the dimension of the educational practice it was clear that some practices are utilized more often, like “Activities Planning”, and others less often like “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 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.

Keywords: Educational resilience, protection factors, risk factors, educational practices, kindergarten teachers, competence.

PARTE I

REVISÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

Tem-se assistido, nos últimos anos, a um interesse crescente, quer a nível geral, quer a nível da investigação, por aquilo a que se poderia denominar o «ajustamento positivo» face a situações de vida adversas. Esta tendência, embora observável em diferentes áreas (nomeadamente da Psicologia), tem-se consubstanciado sobretudo, conforme notam vários 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 experiências do indivíduo podem condicionar o seu desenvolvimento, 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 mentais¹, 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).

É nesse âmbito que iremos procurar expor, no Capítulo I, questões relacionadas, num primeiro momento com a origem do conceito de resiliência psicológica e com a sua definição, e, num segundo momento, algumas das investigações mais significativas nesta área, que irão revelar uma clara evolução desta temática nos últimos tempos. Isto é, a resiliência psicológica, vista inicialmente como uma característica inerente ao indivíduo (ou a certos indivíduos), passou com o tempo a

¹ No fundo, esta perspectiva vai ao encontro da definição de saúde, num sentido lato, como não sendo apenas sinónimo de ausência de doença, que a OMS vem insistindo há várias décadas (OMS, 1989).

ser relacionada com diversos factores, que levaram a mudanças no foco na investigação nesta área, passando a ser integrada numa análise ecológica do fenómeno.²

A investigação neste domínio, como se verá, passou por várias fases, suportando-se sempre em modelos teóricos que deram alguma consistência aos estudos; tendo o recurso a tais modelos permitido, por um lado o avanço teórico e resultando, por outro lado, em importantes implicações no domínio da intervenção, tornando-se basilar para o surgimento de variados programas de intervenção, visando essencialmente promover o desenvolvimento de competência nos sujeitos, sobretudo se pertencentes a grupos de risco.³

A competência que aparece associada a diversos domínios (designadamente resultados académicos, relações com os pares, comportamentos de socialização, entre outros; Masten & Powel, 2003), será objecto de reflexão do Capítulo II, no qual procuraremos, justamente, analisar a relação que se estabelece entre a resiliência e a competência, nunca perdendo de vista que a competência é 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

² 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: ou seja factores protectores, que conduzem à *supra* citada competência nas tarefas de desenvolvimento (Soares, 2005; Moreira & Melo 2005).

³ De facto, a questão da competência aparece desde cedo associada à investigação sobre a resiliência; por exemplo, Garmezy foi um dos primeiros autores, nas décadas de 40 e 50 do século XX, a destacar a importância dessa questão da competência no prognóstico de doentes com sérios problemas de saúde mental (Masten & Powel, 2003).

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, no Capítulo III, veremos até que ponto, e sob que formas, a questão da resiliência poderá ser aplicada aos contextos educativos, conforme propõem (por exemplo) Wang, Haertel e Walberg (1994); sendo neste âmbito delimitada como a probabilidade de sucesso educativo, apesar de condições de vida adversas. Mas é feita igualmente uma breve resenha acerca de alguns estudos que têm procurado balizar as diferenças entre alunos considerados resilientes e não-resilientes.⁴ O florescer de estudos neste domínio tem sido profícuo para a formulação de programas de intervenção que se querem cada vez mais preventivos e abrangentes com o intuito de estimular a competência e o sucesso nos alunos.

Conforme se apontou, o ambiente educativo e as atitudes dos professores e educadores são aspectos que têm sido implicados na questão da resiliência educacional, sendo portanto pertinente analisar alguns dos factores que poderão condicionar a prática educativa. É nesse âmbito que se inscreve o estudo empírico realizado, que irá ser apresentado, juntamente com a descrição da metodologia e a análise e discussão dos resultados, na segunda parte do trabalho, constituindo o objecto dos Capítulos IV e V. 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.

Na conclusão apresentaremos os principais resultados, as limitações do estudo e algumas sugestões para a prática.

⁴ As pesquisas alvitraram diferenças relacionadas com o ambiente escolar, características dos alunos, atitudes dos professores e até mesmo modelos de ensino.

CAPÍTULO I

RESILIÊNCIA

1.1. Origens do Conceito de Resiliência

Tal como sucedeu com outros conceitos, na história da Psicologia, o conceito de “*resiliência psicológica*” (adiante referida apenas por resiliência) foi importado da Física.⁵ Para a Física, resiliência designa 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).⁶

Curiosamente, tal como observa Richardson (2002), referindo-se ao emergir do termo na Psicologia e à sua originalidade, pode-se considerar que a aplicação do termo resiliência nesta área *não constituiu um avanço teórico*, mas sim a identificação fenomenológica de determinadas características (psicológicas), em particular de crianças que ultrapassam dificuldades. Efectivamente, o termo entrou na disciplina na década de 80 do séc. XX (Dortier, 2006), não na acepção mais

⁵ A título de curiosidade, refira-se que o conceito começou a ser utilizado por Thomas Young no início do século XIX (*e.g.* Yunes & Szymansky, 2001).

⁶ A palavra resiliência deriva etimologicamente do latim *resilientia*, que significa “saltar para trás”, “recuar” (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2008). Encontram-se vulgarmente, nos dicionários, três definições para o termo: a primeira refere-se à capacidade de resistência de um material ao choque, a segunda remete para a energia acumulada por uma substância elástica quando deformada elasticamente, e a terceira e última, aponta, em sentido figurado, para uma capacidade de recuperação de uma pessoa perante situações adversas (*ibidem*). A acepção apresentada em cima vai ao encontro das duas primeiras definições.

vulgar do termo (próxima da acepção da Física), mas num sentido algo figurado, como a capacidade de recuperação de uma pessoa perante situações adversas.

E de facto, recorda Dortier (2006), os primeiros estudos referentes ao conceito de resiliência (psicológica), tiveram como objecto de estudo crianças em risco, à partida mais vulneráveis do que outras a problemas de desenvolvimento. Com efeito, Elvin Anthony observara, em estudos realizados, que algumas crianças vulneráveis se desenvolviam normalmente, o que o levou a publicar com Cohler, o livro *The Invulnerable Child*, propondo o conceito de *invulnerabilidade* (Dortier, 2006). Este conceito, contudo, tal como o próprio termo, vieram a revelar-se desadequados, uma vez que sugeriam uma ideia de completa imunidade, como se os sujeitos expostos a dificuldades, ou adversidades, possuíssem uma resistência total (Rutter, 1985; Rutter, 1993). Ora, conforme sublinha Michael Rutter (1985), a invulnerabilidade, *caso existisse uma tal qualidade*, diria respeito a uma característica intrínseca do indivíduo; pelo contrário, a resiliência pode ser desenvolvida e promovida; isto é, a resiliência, ao contrário da (suposta) invulnerabilidade, diz respeito à capacidade de superar as dificuldades, não significando que o indivíduo não sofra com determinada situação, mas antes que a consegue ultrapassar (Rutter, 1983; Rutter, 1985).

Após os estudos pioneiros de Anthony, surgiram uma série de outros estudos, nomeadamente os de Emmy Werner e colaboradores⁷, Michael Rutter⁸, Noam

⁷ Muito brevemente, o conhecido (e famoso) estudo longitudinal, desenvolvido por Emmy Werner e pela sua equipa teve início em 1955 em Kauai, no arquipélago do Hawai e foi publicado em 1982. Durante trinta e dois anos foram seguidos 698 bebés nascidos nesse ano, dos quais 201 considerados bebés de alto risco. Os factores de risco incluíam pobreza, *stress* pré-natal, discórdia familiar, baixa educação parental e psicopatologia parental (Masten, 1994; Werner, 1993). A equipa pretendia verificar as consequências negativas do ambiente nefasto no desenvolvimento destas crianças. Contudo, verificou-se que na adolescência cerca de um terço da amostra não apresentava problemas e os restantes, na sua grande parte, resolveram as dificuldades por volta dos 30 anos. Apenas 18% dos indivíduos da amostra inicial se tornaram adultos com problemas (Werner, 1993).

⁸ Rutter fez em 1970 uma investigação analisando as diferenças entre rapazes e raparigas vindos de lares desfeitos, verificando que existe relação entre os conflitos e os efeitos no desenvolvimento dos indivíduos, sendo mais vulneráveis os rapazes do que as raparigas (*e.g.* Rutter, 1990; Yunes, Szymansky, 2001). Num outro estudo longitudinal, realizado na ilha de Wight, com indivíduos que tinham vivido vários factores de risco e perturbações durante a infância, constatou que a presença de

Garmezy e Ann Masten⁹, que acabaram por delinear melhor o conceito de resiliência, definindo ao mesmo tempo um conjunto de constructos teóricos com ele relacionados, acabando por o tornar um objecto de estudo teórico e aplicado importantes em Psicologia.

Referindo-se à evolução da investigação na área da resiliência, quer Masten (1989), quer Rutter (1990) salientam três áreas de pesquisa importantes. Em primeiro lugar, a pesquisa em populações de risco, na qual os investigadores, ao analisarem populações consideradas de alto risco, encontraram sujeitos (crianças) que, apesar disso, se desenvolviam adequadamente. Uma segunda área diz respeito ao *stress*, âmbito no qual se salientou a importância do temperamento das crianças para ultrapassar determinadas situações de *stress*. Por fim, a pesquisa sobre a adaptação, com ênfase na competência, área onde se destacou a importância das variações na forma como o indivíduo lida com o *stress* (podendo nesse âmbito o sujeito manifestar maior ou menor competência).

Mais recentemente, Masten (2007) propôs uma nova classificação, dividindo a pesquisa realizada em três correntes iniciais e sugerindo uma quarta, mais recente. Mais concretamente, a primeira corrente de estudos, de acordo com a autora, caracterizou-se por investigações essencialmente descritivas, nas quais se avaliava o fenómeno da resiliência em várias situações, identificando as características dos indivíduos, das famílias e dos ambientes que conduziriam à resiliência. A segunda

um único factor de risco no desenvolvimento do indivíduo não tem grande impacto. Contudo, será apenas a presença de vários factores associados que terá um impacto significativo (Rutter, 1995).

⁹ O programa conhecido como *Projecto Competência* foi iniciado por Noam Garmezy em 1973, como um estudo longitudinal que contou com vários investigadores; inicialmente, e durante dez anos, conduzido por Garmezy, foi posteriormente, e durante vinte anos, conduzido por Masten e Tellegen. Este projecto englobou várias investigações que se basearam em amostras de alto risco (e.g. filhos de pais com doença mental) bem como em amostras de indivíduos não sujeitos a risco. O aspecto comum a todos esses estudos foi o foco na competência (e.g. Masten, 1989; Masten & Powel, 2003; Nuechterlein, Phipps-Yonas, Driscoll & Garmezy, 1990).

vaga de investigações procurou descobrir os processos que poderiam concorrer para a ocorrência de padrões de resiliência e, neste sentido, analisaram-se relações de vinculação, relações familiares e possíveis factores protectores (ou moderadores) das situações de *stress*. A terceira vaga incidiu essencialmente em experiências para testar a resiliência a partir da intervenção e prevenção, com especial foco na promoção de competência e bem-estar, como forma de prevenção. Entretanto, com a introdução da perspectiva de *sistema* no estudo da resiliência, e que mais à frente abordaremos, o foco de atenção mudou, dirigindo-se para múltiplos níveis de análise, surgindo assim aquilo que Ann Masten (2007) denomina de quarta vaga de estudos. Esta nova corrente considera que a resiliência é moldada pelas interações entre vários níveis dos sistemas, tendo como referência a análise do desenvolvimento do indivíduo. Nessa análise, deverão entrar em linha de conta diferentes níveis de interacção, nomeadamente interacções gene-ambiente, co-regulação de indivíduos nas suas relações e redes sociais, entre outros. Por outro lado, tendo em conta esta perspectiva, a intervenção preventiva é desenhada e testada através dos seus efeitos em múltiplos níveis; ou seja, focam-se os mesmos pontos que se focavam anteriormente (nas primeiras correntes de investigação), contudo é feita uma análise integrada dos diferentes sistemas adaptativos. (Por exemplo, a auto-regulação¹⁰, segundo esta perspectiva, pode ser medida pelo comportamento observado em contextos ecológicos, como a sala de aula; pelo desempenho cognitivo, avaliado em tarefas laboratoriais; e através da função cerebral, observada a partir de imagens [Masten, 2007]).

Em suma, os diferentes estudos desenvolvidos até à data, na área da resiliência, têm contribuído para a construção de um quadro teórico fundamentado que serve de suporte à investigação. Vários têm sido os autores a contribuir, não só para a

¹⁰ Sobre este tópico ver adiante a secção 2.4.

clarificação do conceito, mas também para a compreensão de um fenómeno que até há cerca de três décadas atrás era ignorado pela Psicologia.

1.2. Definição do Conceito de Resiliência

What began as a quest to understand the extraordinary was revealed the power of the ordinary.

Ann Masten, “Ordinary Magic – Resilience processes in development”, 2001

Ann Masten (1994), uma das autoras que mais se tem notabilizado no estudo do conceito, considera que a resiliência consiste, basicamente, num padrão de adaptação positiva em contextos de risco ou adversidade. No seu entender, a identificação da resiliência deve ter por base a avaliação de dois julgamentos: o primeiro, de que a pessoa está a “fazer bem”; e o segundo de que existe, ou existiu, risco ou adversidade (Masten & Powel, 2003).

Nesta definição, o primeiro julgamento envolve uma inferência acerca da resiliência; ou seja, avalia-se a qualidade da adaptação ou desenvolvimento, critério que é avaliado pelo facto do indivíduo estar a “fazer bem” (Masten, 2001). Por seu lado, o segundo julgamento baseia-se numa inferência da ameaça; ou seja, os indivíduos não podem ser considerados resilientes se nunca tiverem sofrido uma ameaça significativa ao longo do seu desenvolvimento, que potencie o mau ajustamento; dito ainda por outras palavras, deve ser demonstrado a existência de risco (Masten, 2001).¹¹ Ou seja, a resiliência refere-se à capacidade de conseguir

¹¹ Nos estudos sobre resiliência, estas ameaças ao desenvolvimento foram definidas como *factores de risco* (Masten, 2001).

atingir resultados desejáveis, apesar do desafio ao bom desenvolvimento ou adaptação (Masten & Coatsworth, 1995).

É importante sublinhar neste ponto que, conforme sublinham Masten e Powel (2003), a resiliência não é um traço individual, mas antes uma *manifestação* de determinados comportamentos e padrões de vida, sendo mais adequado afirmar-se que determinada pessoa apresenta um padrão resiliente *do que se afirmar que a pessoa é resiliente*, uma vez que não se trata de uma característica intrínseca.

Importa de igual modo clarificar que o termo resiliência tem sido utilizado, vulgarmente, para descrever três tipos de fenómenos. O primeiro, ocorre em sujeitos pertencentes a grupos de risco elevado, que apresentam melhores resultados do que seria de esperar — por exemplo, crianças de alto risco que viveram em ambientes de pobreza e, no entanto, se tornaram adultos bem sucedidos; os estudos realizados neste âmbito têm procurado identificar os preditores de bons resultados. O segundo tipo descreve sobretudo uma boa adaptação, apesar da vivência de experiências *stressantes*; exemplo de uma destas situações é a boa adaptação, apesar da vivência de uma situação de *stress* como o divórcio. O terceiro tipo de fenómenos inclui o estudo das diferenças individuais na recuperação de um trauma, uma vez que, ao contrário do que se postulava há alguns anos atrás, ninguém é invulnerável; assim, quando os *stressores* são extremos, a resiliência refere-se a bons padrões de recuperação (Masten, Best, & Garmezy, 1990; Masten, 1994).

Contudo, mais recentemente, com base em todo o quadro de teorização e de investigação desenvolvidas em torno do conceito, resiliência passou a ser definida como “a very broad idea referring to the capacity of dynamic system to withstand or recover from significant disturbance” Masten (2007, p. 923); definição que vai ao encontro da definição utilizada por Luthar, Cicchetti e Becker (2000), na qual se caracteriza a resiliência como um processo dinâmico, englobando uma adaptação positiva em contextos de risco.

Nesta visão mais actual do conceito de resiliência, está subjacente o *Modelo Ecológico de Bronfenbrenner* (veja-se, e.g., Bronfenbrenner 1975; 1994), uma vez que se postula consistir a resiliência 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). Ou seja, o quadro de conceptualização teórica actual sobre resiliência deriva de uma perspectiva integrativa, tendo por base princípios da Psicopatologia do Desenvolvimento e do *Modelo Ecológico de Bronfenbrenner* (Masten & Obradovic, 2007); perspectiva (integrativa) segundo a qual a resiliência surge de processos de interacção entre vários níveis de funcionamento, desde o aspecto genético até às relações estabelecidas entre indivíduos — ou seja, pressupõe que o sujeito está continuamente a interagir com pessoas, objectos, informação e outros aspectos dos vários contextos em que a vida individual está integrada e que estes o influenciam (Masten & Obradovic, 2007).

A visão “ecológica” subjacente incide, por conseguinte, menos na resiliência individual, ou no destino de um único indivíduo, focando-se antes na análise das relações entre os vários sistemas (Bronfenbrenner, 1994; Masten & Obradovic, 2007). Por outro lado, ao pressupor que a resiliência emerge de interacções dinâmicas e mudanças, implica que a direcção do desenvolvimento de um sistema complexo seja mais probabilística do que determinada, devido à natureza dinâmica dos sistemas vivos, que são abertos e partilham uma série de interacções (Masten & Obradovic, 2007).

Em suma, o conceito de resiliência, que inicialmente caracterizava um padrão de comportamento individual, foi sofrendo sucessivas alterações, sendo agora visto como um conceito abrangente, que diz respeito a um processo dinâmico no qual interagem vários níveis de um sistema.

1.2.1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Tal como acabámos de referir, para analisar o desenvolvimento do sujeito de forma integrada é *importante* compreender não apenas o sujeito, mas igualmente os ambientes com os quais ele se relaciona.

É nesta perspectiva que se pode apreciar o contributo de Urie Bronfenbrenner, em especial a sua ênfase no facto de que, para se poder compreender o desenvolvimento humano, se deve considerar o sistema ecológico no qual ocorre o crescimento do sujeito (Bronfenbrenner, 1994). E é nesse sentido que, de acordo com o mesmo autor, se torna importante alicerçar o estudo (acerca do desenvolvimento humano) em modelos ecológicos que incluam a análise dos vários ambientes na vida do sujeito; o que se justifica pelo facto, de acordo com este mesmo autor, de a experiência individual se dar em “ambientes encaixados”, podendo tais ambientes ter influências diversificadas no desenvolvimento do sujeito (Bronfenbrenner, 1994). Ou seja, o assim apelidado *Modelo Ecológico de Bronfenbrenner* considera que “a pessoa, o ambiente e as relações entre eles possam ser conceptualizadas em termos de sistemas e de subsistemas” (Bronfenbrenner, 1975, p.1).

Para este modelo, um dos aspectos que irá influenciar o desenvolvimento são as ligações entre os diferentes níveis em que o desenvolvimento humano ocorre, as quais se denominam *processos*. Dito por outras palavras, o desenvolvimento humano ocorre através de processos de participação activa em interacção, progressivamente mais complexa e recíproca entre pessoas, objectos e símbolos, no ambiente imediato. Note-se contudo que, para ser efectiva, “a interacção deve ocorrer numa base regular e estender-se por períodos de tempo” (Bronfenbrenner, 1994, p. 38).

Mais especificamente, este tipo de interacções com o ambiente imediato, são denominadas de *processos proximais* (*proximal processes*), sendo exemplos disso actividades pais-criança ou criança-criança, em acções como o jogo, a leitura e a

execução de tarefas complexas. A forma, poder, conteúdo e direcção dos processos proximais que afectam o desenvolvimento, varia em função das características das pessoas, do ambiente (mais imediato e mais remoto) e da natureza dos resultados de desenvolvimento avaliados. Por seu lado, a avaliação empírica destes processos deverá ter por base um modelo referido como processo-pessoa-contexto (Bronfenbrenner, 1994).

Um estudo elucidativo deste modelo foi desenvolvido por Drillien (1961, 1963), que estudou os factores que afectavam o desenvolvimento das crianças de baixo peso à nascença. Neste caso, o *processo proximal*, que corresponde ao processo de interacção mãe-criança, é considerado o mais forte preditor do desenvolvimento da criança; contudo, o poder deste processo varia em função do contexto ambiental (neste caso, classe social) e das características do indivíduo (peso à nascença) (Bronfenbrenner, 1994).

Ainda de acordo com este modelo, o ambiente deve ser visto como o contexto de desenvolvimento, sendo que “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, umas dentro das outras como um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1994, p. 39). O contexto de desenvolvimento é então analisado através da interacção de quatro níveis ambientais, denominados por Bronfenbrenner de *microssistema*, *mesosistema*, *exossistema*, e *macrossistema*.

Muito sinteticamente, o *microssistema* é o sistema ecológico mais próximo, sendo considerado “um padrão de actividades, regras sociais e relações interpessoais, experimentadas pela pessoa em desenvolvimento numa relação de ajustamento com um ambiente com características físicas, sociais e simbólicas particulares, que permitem ou inibem o envolvimento em interacções cada vez mais complexas no ambiente imediato.” (Bronfenbrenner, 1994, p. 39) Este tipo de sistema engloba ambientes em que são privilegiadas as interacções face-a-face como casa, escola, vizinhança próxima (Martins & Szymanski, 2004; Polleto & Koler, 2008). Conforme salienta Bronfenbrenner (1994), é no ambiente de *microssistema* que ocorrem os processos proximais que influenciam o desenvolvimento.

Por seu lado, o *mesosistema* compreende a ligação e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes de desenvolvimento da pessoa (microsistemas), nos quais a pessoa participa de maneira activa nomeadamente relações entre escola-casa (Bronfenbrenner, 1994). Este sistema pode ser ampliado ou formado sempre que se integram outros ambientes (Martins & Szymanski, 2004).

Já o *exosistema* compreende as ligações e processos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa se desenvolve, mas em que ela não é participante activa, podendo no entanto, esses eventos afectá-la (por exemplo a relação entre o local de trabalho dos pais e as relações em casa) (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Por fim, o *macrosistema* consiste em todos os outros ambientes nos quais os anteriores estão incluídos, formando uma rede de interconexões. Compreende a referência a sistemas de crenças, conhecimentos, costumes e oportunidades que caracterizam determinada cultura ou sub-cultura e que influenciam cada um dos sistemas anteriores (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Uma outra dimensão considerada neste modelo, é o *tempo*, que inclui as mudanças ou consistência de determinadas características ao longo da vida, não só as características das pessoas, mas também dos ambientes em que se desenvolvem (Bronfenbrenner, 1994).

Mais especificamente, Bronfenbrenner e Morris (1998) dividem, para efeitos de análise, esta dimensão em três níveis: *microtempo*, *mesotempo* e *macrotempo*. Basicamente, o *microtempo* diz respeito às variações verificadas nos processos proximais (por exemplo duração das relações estabelecidas). O *mesotempo* refere-se à periodicidade dos episódios do processo proximal (dias-semanas). O *macrotempo* inclui eventos que se mantêm constantes e mudam, por exemplo, ao longo das gerações e como eles afectam o desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Enfim, a pessoa, que (enquanto dimensão do modelo), é avaliada tendo em conta as suas características, determinadas biopsicologicamente e construídas a partir da sua interacção com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ou seja, conforme explica Bronfenbrenner (1994), o modelo bioecológico pressupõe que as pessoas têm um determinado potencial para se desenvolverem, determinado geneticamente, no entanto, esse potencial é actualizado através dos processos proximais estabelecidos nos ambientes com os quais as pessoas se relacionam.

1.3. Factores de Risco e Factores Protectores

Risks has its base in epidemiology; resilience has its base in drama. The drama its that of the “American dream”, the Horatio Alger legend – the mistake view that any and all could succeed were they to work hard.

Noam Garmezy, “Reflections and commentary on risk, resilience, and development”, 1996

É legítimo afirmar, tal como o faz Garmezy (1996), que para se rejeitar a ideia de que a resiliência tem por base o drama, se deva tornar esse constructo, um constructo válido, algo que só é possível recorrendo a investigação que substancie o seu significado, pois só um sólido suporte da investigação pode dar legitimidade ao conceito (Garmezy, 1996). Neste sentido, ao longo da investigação nesta área foram-se clarificando alguns aspectos relacionados com a resiliência e cuja interpretação e compreensão é fundamental para servir agora de suporte à pesquisa na área da resiliência. Reveste-se de alguma importância compreender os fenómenos ou factores que exacerbam os défices no indivíduo, ou seja os factores de risco, bem como os factores que funcionam como protectores perante uma situação de risco.

Os factores de risco que incluem, por exemplo, experiências traumáticas, são muitas vezes evocados como causa de doença mental e de outros problemas no desenvolvimento do indivíduo. No entanto, investigadores que seguiram crianças em risco de desenvolverem problemas, verificaram que algumas delas se desenvolviam bem apesar da adversidade. Esta constatação fez levantar a questão acerca do que fazia a diferença no desenvolvimento individual, levando os investigadores a direccionarem a sua atenção para os factores que identificaram como *protectores* ou *promotores* do desenvolvimento (Masten & Obradovic, 2007).

1.3.1. Factores de risco

Conforme salientam Cohler, Stott e Musick (1995), o estudo da associação entre factores de risco e o ajustamento posterior, tem fornecido informações importantes acerca dos determinantes do ajustamento individual. Sendo que, o próprio conceito de resiliência, que tem por base esse ajustamento, propõe uma exposição significativa ao risco (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000).

O conceito de risco deriva de estudos epidemiológicos, relacionados com factores que aumentam a probabilidade de vir a desenvolver determinada doença (Cohler, Stott & Musick, 1995). Isto é, a pesquisa sobre o risco tem origem na epidemiologia e na Medicina e procura identificar os factores que acentuam a doença ou estados deficitários (Garmezy, 1996).

Luthar, Cicchetti e Becker (2000) referem que relativamente ao risco se deve reflectir acerca de duas questões importantes: o conceito de risco estatístico *versus* risco actual e a avaliação subjectiva e objectiva do risco. As preocupações relacionadas com o risco estatístico *versus* risco actual derivam da prática, generalizada, no estudo da resiliência de tratar um aspecto particular como reflectindo adversidade, se ele mostrar associação estatística significativa com o mau ajustamento das crianças (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten, Best, &

Garmezy, 1990). Apesar de serem evidentes determinadas correlações entre a exposição ao risco e o mau ajustamento, por vezes mantêm-se questões acerca das circunstâncias específicas da vida de indivíduos de uma determinada amostra, que poderão levar a diferenças nos resultados, sendo necessário avaliar o risco actual (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Relativamente à percepção subjectiva do risco, poderá dizer-se que por vezes os indivíduos se vêem como estando bem, apesar das circunstâncias de vida poderem ser definidas pelos investigadores como sendo adversas ou de risco (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Luthar, Cicchetti e Becker (2000), referem que apesar de existirem algumas incertezas na avaliação do *risco imediato (proximal risk)* na vida dos indivíduos, e de se poder verificar dissonância entre a percepção subjectiva dos sujeitos e a avaliação objectiva por parte dos investigadores, o estudo que tem por base as associações probabilísticas envolvendo índices de risco não é inviabilizado, uma vez que os investigadores determinam que o mau ajustamento é maior na presença de determinado risco, sendo perfeitamente lógico tentar determinar os factores associados aos resultados alcançados pelas crianças, tanto como examinar os processos “actuais” através dos quais um risco mais distante confere vulnerabilidade para afectar determinado grupo de indivíduos.

É importante realçar que os *factores de risco* são considerados atributos mensuráveis nos indivíduos, nas relações ou contextos associados ao risco (Masten & Gewirtz, 2006b). De acordo com Moreira e Melo (2005, p. 144), um factor de risco diz respeito a um “atributo ou característica individual, condição situacional e/ou contexto ambiental que aumenta a probabilidade de determinada condição disfuncional ou patológica (desajustamento ou patologia)”.

Rutter (1990) faz notar que apesar de ser relevante identificar o mecanismo de risco, é importante ter em conta que muitas vezes os factores de risco, isoladamente, não parecem exercer um efeito directo simples. O efeito é mais evidente quando

vários factores de risco tendem a aparecer agregados na vida dos indivíduos, ou seja, quando se verifica *risco cumulativo*.

Factores de risco como a pobreza, implicam muitas vezes um alto nível de risco cumulativo, pois associados à pobreza aparecem outros factores de risco como baixa educação materna, maus cuidados de saúde e riscos ambientais (Masten & Gewirtz, 2006b).

Enfim, a título ilustrativo, poderão apontar-se dois estudos acerca do impacto do risco no mau ajustamento dos indivíduos. No primeiro, realizado em 1998 por Luthar, Cushing, Merikangas e Rounsaville, pretendeu-se avaliar de que forma o facto das mães serem toxicodependentes em opióides ou cocaína, constituía um factor de risco ao desenvolvimento de desordens psiquiátricas por parte dos filhos. Tendo-se verificado que cerca de 65% das crianças da amostra apresentava perturbação psiquiátrica, enquanto que cerca de 35%, foram consideradas como possivelmente resilientes (Luthar, Cushing, Merikangas & Rounsaville, 1998).

O segundo estudo, realizado por Lam, Cance, Eke, Fishbein, Hankins e William mais recentemente (em 2007), analisou a relação entre o comportamento parental, a relação pais filhos e os efeitos moderadores da idade, no uso de substâncias numa determinada amostra de adolescentes em que as mães tinham consumido *crack* ou cocaína. Verificaram que vários factores de risco associados, aumentavam o risco de vir a consumir substâncias, no entanto, e tal como no estudo mencionado anteriormente, nem todos apresentavam a mesma probabilidade de usar substâncias (Lam, Cance, Eke, Fishbein, Hankins & William, 2007). Considerando os autores que para tal ocorrência contribui a presença de alguns factores considerados moderadores ou protectores.

Ou seja, nestes dois estudos, verificou-se que delimitando-se um factor de risco específico, a incidência de problemas era menor. Por exemplo, Luthar, Cushing, Merikangas e Rounsaville (1998) verificaram que delimitando um factor de risco, a incidência de problemas era de 6 para 10; também Lam, Cance, Eke, Fishbein,

Hankins e William (2007) verificaram um aumento do risco no consumo por parte dos adolescentes, no caso de estarem associados três factores de risco.

Estes dois estudos ilustrativos, apuraram ainda que existem factores que podem amenizar o impacto de factores de risco, sejam eles o apoio de avós, a percepção de desaprovação maternal relativa ao uso de substâncias ou a união familiar (Lam, Cance, Eke, Fishbein, Hankins & William, 2007; Luthar, Cushing, Merikangas & Rounsaville, 1998). Estes aspectos serão abordados na pesquisa acerca dos factores protectores.

Um outro aspecto que deve ser realçado é que, de acordo com Masten (1994), e também Masten e Gerwartz (2006b), os factores de risco poderão referir-se a eventos ou experiências que habitualmente interferem na vida das pessoas, podendo ter efeitos negativos. Este subconjunto de factores de risco é denominado de *stressores*. Estes podem ser experiências diárias, como o enfrentar o trânsito todos os dias, ou uma experiência traumática. Os *stressores* mais estudados na infância são o divórcio, maus tratos, violência e viver num orfanato (Masten & Gewirtz, 2006b).

Existem ainda experiências ou situações que provocam desequilíbrio, sendo estas denominadas de *stress*. “Num sistema vivo o *stress* diz respeito a um estado de desequilíbrio ou distúrbio, resultado de uma experiência de desafio ou *stressor* que excede a capacidade do sistema para manter um bom funcionamento” (Masten & Gewirtz, 2006b, p. 29). O *stress* prende-se então com uma situação de descompensação entre as exigências reais ou percebidas e os recursos disponíveis para enfrentar o desafio (Masten, 1994).

Enfim, se todos os conceitos acima expostos estão relacionados com o risco, deve-se contudo notar, conforme lembram Masten e Gewirtz (2006b), que “risco” é o termo mais abrangente que se refere a qualquer preditor de desenvolvimento indesejável. O risco diz portanto respeito à elevada probabilidade de obter resultados indesejáveis, entre os membros de um grupo que partilha uma ou mais características que poderão conduzir a um ajustamento negativo (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 os sintomas de Psicopatologia (Masten & Coatsworth, 1995).

A resiliência tem sido associada a indivíduos que conseguem ajustar-se apesar das trajetórias associadas ao risco, compreendendo-se como 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).

Conforme salientam Cohler, Stott e Musick (1995) o conceito de risco deve ser estudado no contexto em que surgem as circunstâncias protectoras que podem diminuir os riscos, sejam elas aspectos culturais, experiências pessoais ou recursos disponíveis para lidar com a adversidade.

1.3.2. Factores protectores e vulnerabilidade – Moderadores do risco ou adversidade

Pode-se afirmar que o objectivo central na pesquisa sobre resiliência tem sido o de identificar vulnerabilidade e factores protectores que modifiquem os efeitos negativos de condições de vida adversas e identificar mecanismos ou processos situacionais e desenvolvimentais que facilitem o ajustamento (Rutter, 1990; Luthar, 2006).

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 são factores que 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). Ou seja, tal como outros

constructos, considerados numa escala contínua, um extremo pode levar ao mau ajustamento e o outro extremo à boa adaptação; um bom exemplo disso é a inteligência que, num limite, pode levar à competência escolar e, no outro, a insucesso escolar (Luthar & Zelazo, 2003).

Quando uma trajetória adaptativa se torna numa trajetória negativa, podemos supor que está subjacente um “processo de vulnerabilidade”; por outro lado, quando uma trajetória inicial de risco muda num sentido positivo de uma maior adaptação, podemos falar de “mecanismo protector” (Rutter, 1990).

De acordo com Garnezy (1996), em alguns indivíduos os factores de risco levam ao desenvolvimento de doença ou perturbação, o que identifica a vulnerabilidade. Masten & Gewirtz (2006b) referem a este respeito que a vulnerabilidade é um conceito probabilístico e condicional; “é condicional porque a vulnerabilidade diz respeito a um resultado específico de mal adaptação geralmente definido (*e.g.* autismo, esquizofrenia) e que constitui um desafio ou ameaça à boa adaptação ou desenvolvimento” (Masten & Gewirtz, 2006b, p. 25). Pressupõe, portanto, uma condição adversa ao bom desenvolvimento.

A vulnerabilidade é também um constructo probabilístico, na medida em que “se refere ao potencial para uma dificuldade de adaptação no futuro” (Masten & Gewirtz, 2006b, p. 25). Um indivíduo pode ser vulnerável a uma perturbação e nunca manifestar problemas de desenvolvimento, simplesmente porque o agente ambiental que constituía um risco nunca ocorreu; algumas formas de vulnerabilidade são genéticas, outras podem ocorrer ao longo do desenvolvimento (Masten & Gewirtz, 2006b).

A vulnerabilidade pode mudar ao longo do desenvolvimento, existindo fases em que a vulnerabilidade a determinado problema é maior do que noutras (Shonkoff & Marshal, 2000). De acordo com Masten & Gewirtz (2006b), os educadores, nomeadamente os pais, adaptam a sua monitorização em função da flutuação de

riscos e vulnerabilidades colocados pelas mudanças ao longo do desenvolvimento, favorecendo um equilíbrio entre protecção e promoção da aprendizagem.

Bowlby (2002) destaca ainda que a vulnerabilidade de uma criança pode ser conceptualizada em termos de vulnerabilidade do *sistema cuidador-criança* e pode depender, em grande parte, da capacidade de adaptação do cuidador ao seu papel. Com efeito, de acordo com a teoria da vinculação, “o cuidador é uma fonte de regulação emocional responsiva, previsível e confortante” (Masten & Gewirtz, 2006b). Assim sendo, como faz ainda notar Bowlby (2002), é de esperar que os bebés que tiveram mães responsáveis, manifestem comportamentos iniciais mais adequados; por seu lado, esses comportamentos iniciais manifestados pelas crianças também irão influenciar o comportamento da mãe, funcionando a relação como um sistema circular que será reforçado; aspecto também salientado por Sroufe (1996) que refere que nestas situações a criança e o cuidador desenvolvem um padrão de comunicação emocional e fisiológica flexível, fornecendo uma boa estrutura para a auto-regulação interna da criança. Assim, é de esperar que, quando uma relação de vinculação funciona de forma adequada, uma criança possa experimentar pequenos períodos de *stress* antes de ser confortada. Estes pequenos períodos de *stress* serão adequados à capacidade da criança para o gerir e irão torná-la progressivamente capaz de enfrentar situações difíceis e portanto, menos vulnerável. Inversamente, cuidadores irresponsáveis ou assustados estão associados a um processo de regulação diádica distorcida, que deixa a criança vulnerável aos danos causados pelos *stressores* do dia-a-dia, conduzindo a criança a apresentar uma capacidade limitada de regulação da ansiedade e *stress* (Masten & Gewirtz, 2006b). Assim sendo, podemos dizer que o tipo de relação estabelecida entre cuidador-criança, influencia não só a regulação da ansiedade e *stress*, como fornece uma estrutura para o desenvolvimento da auto-regulação¹² interna da criança (Sroufe, 1996).

¹² Ver adiante secção 2.4.

Em suma, para os teóricos da vinculação, a vulnerabilidade dos indivíduos resulta da desregulação, sendo que inicialmente está localizada na relação diádica, manifestando-se depois gradualmente como vulnerabilidade da criança (Masten & Gewirtz, 2006b).

Existem porém indivíduos, conforme já se referiu, que perante factores de risco se adaptam adequadamente manifestando competência, adaptação positiva essa que caracteriza a resiliência. Mais exactamente, perante situações de adversidade, verifica-se a intervenção de factores protectores, que explicam a boa adaptação de (nomeadamente) algumas crianças, que se vêm a tornar adultos competentes e produtivos. Os factores protectores podem ser entendidos como “características individuais ou ambientais que predizem ou se relacionam com bons resultados nas crianças em risco” (Masten & Coatsworth, 1995, p. 737).

Vários têm sido os estudos a analisar os factores de protecção relacionados com o bom ajustamento. Entre outros, Werner (1993), no estudo longitudinal que desenvolveu, aponta algumas características das crianças resilientes ao longo do seu desenvolvimento. (Por exemplo, com 1 ano de idade, as meninas são descritas como activas e afectuosas e os meninos como sendo de “fácil trato”. Enquanto bebés, são caracterizados como estando alerta e autónomos, apresentando uma orientação social positiva.)

Werner (1993) notou ainda que estas crianças são mais avançadas na comunicação, capacidade motora e competências de auto-ajuda do que outras crianças em risco, que mais tarde vêm a desenvolver comportamentos problemáticos. O facto das crianças resilientes terem que assumir responsabilidades, como por exemplo tomar conta de um irmão mais novo, leva, segundo o mesmo autor, ao aumento da sua autonomia e da responsabilidade.

De igual modo, enquanto adolescentes, os indivíduos resilientes cumprem regras e tarefas que lhes são atribuídas; além disso, têm como suporte, para além da família,

um ou dois amigos mais próximos; e participam em actividades extracurriculares de cariz cooperativo (Werner, 1993).

Com base nestes resultados, Werner (1993) sugere quatro *clusters* de factores protectores: *cluster 1*, características individuais e temperamentais; *cluster 2* competência e valores que conduzem a um uso adequado das capacidades que têm; *cluster 3*, características e estilos parentais que reflectem competência e alimentam a auto-estima; *cluster 4*, adultos de suporte que alimentem a confiança.

Werner (1993) aponta ainda uma ligação positiva entre o nível de educação parental e a competência escolar da criança; pais com uma melhor educação têm crianças com melhores estratégias de resolução de problemas e competências de leitura.¹³

Os factores protectores estarão assim associados ao ajustamento positivo. Masten (1994) refere que os resultados de diversos estudos longitudinais e de diversas investigações nesta área sugerem uma série de factores que parecem ter um papel importante no desenvolvimento da resiliência, em particular: “parentalidade eficaz¹⁴; relacionamento com adultos competentes; recurso a outras pessoas,

¹³ A este respeito, e a título ilustrativo, podemos referir o estudo realizado por Almeida, André e Cunha (2005) com o objectivo de analisar as assimetrias de género nos percursos escolares de rapazes e raparigas, nos níveis de sucesso, insucesso e abandono escolar, com uma amostra de 3108 indivíduos. Neste estudo verificaram-se diferenças assinaláveis entre os resultados escolares de alunos provenientes de famílias com mais e menos instrução. Neste estudo, os autores, encontram níveis de sucesso máximo para filhos de pais *empresários e dirigentes* (95%) e *profissionais intelectuais e científicos* (90%), e mínimos entre *operários* (53%) e *camponeses* (48%), estes dois últimos grupos pertencentes a famílias mais distantes da cultura escolar. Neste mesmo estudo, os dados sugerem uma conclusão interessante, é a posição social da mãe, mais do que a do pai, que influencia o destino escolar dos filhos, possivelmente porque são as mães, de uma maneira geral, que mais prestam apoio e que estão mais próximas dos filhos. Verificaram ainda que as situações mais graves de abandono estão relacionadas, não só com a baixa escolaridade da mãe mas também com situações de desemprego prolongado, sendo notórios níveis de abandono agravados em famílias cujas mães nunca trabalharam (Almeida, André & Cunha, 2005).

¹⁴ 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;

particularmente adultos; boas capacidades cognitivas: áreas de talento valorizadas pelo próprio ou pelos outros; auto-estima, auto-eficácia, esperança; fé religiosa; melhores condições económicas; boas escolas, outros recursos na comunidade; e boa sorte” (Masten, 1994, p.14).

Estes factores protectores podem ser agrupados em três grandes categorias: *personalidade e atributos individuais* (autonomia, habilidades cognitivas, auto-percepção de competência, confiança, auto-eficácia, auto-estima), *qualidades da família* (coesão, expectativas, envolvimento) e *sistemas de suporte comunitários* (escolas, clubes, organizações religiosas) (Masten & Powel, 2003; Rutter, 1990). Masten e Reed (2005) e Wright e Masten (2006) propõem o agrupamento de factores protectores em quatro categorias, relacionadas com as *características das crianças*, da *família*, da *comunidade* e ainda características *culturais e societais*, conforme se encontra exposto na Tabela 1.

Estes factores estão correlacionados com uma boa adaptação e manifestação de competência perante condições adversas (Masten & Powel, 2003; Rutter, 1990).

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).

<p>Características da criança</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Boas capacidades cognitivas, incluindo capacidade de resolução de problemas e de atenção; ▪ Temperamento fácil na infância e personalidade adaptável no desenvolvimento posterior; ▪ Auto-percepção positiva e auto-eficácia; ▪ Fé e sentido de significado da vida; ▪ Visão positiva da vida; ▪ Boa auto-regulação emocional; ▪ Talentos valorizados pelo próprio e pela sociedade; ▪ Sentido de humor; ▪ Ser atractivo para os outros; <p>Características da família</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações estreitas com os adultos cuidadores; ▪ Autoridade parental (calorosa, monitorização estruturada e expectativas); ▪ Clima familiar positivo com baixa discórdia parental; ▪ Relações fraternas positivas; ▪ Ligação de suporte com membros da família alargada; ▪ Ambiente doméstico organizado; ▪ Educação dos pais pós secundária; ▪ Pais com qualidades identificadas como factores de protecção; ▪ Pais envolvidos na educação das crianças; ▪ Vantagem socioeconómica; <p>Características da Comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Boa qualidade da vizinhança (lugar seguro, baixo nível de violência; casa acessíveis, acesso a centros recreativos e ar e água limpos); ▪ Escolas eficazes (boa formação dos professores, programas após as aulas e actividades extra como música ou desporto) ▪ Ligação a organizações pro-sociais, incluindo escolas, clubes e escuteiros; ▪ Comunidades com alta eficácia colectiva; ▪ Níveis elevados de segurança pública; ▪ Serviços sociais adequados; ▪ Oportunidades de emprego para os pais e para os jovens; ▪ Bom cuidado com a saúde pública, boa acessibilidade aos serviços de saúde; ▪ Relações próximas a adultos competentes, pro-sociais e de suporte; ▪ Ligação a pares pro-sociais e cumpridores; <p>Características Culturais ou sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de protecção da criança; ▪ Valores e recursos direccionados para a educação; ▪ Prevenção e protecção da opressão e violência política; ▪ Baixa aceitação da violência física.

Tabela 1 – Factores Protectores para resiliência psicossocial em crianças e jovens (adaptado Masten & Reed, 2005, p. 83, Wright & Masten, 2006 p. 24).

Luthar, Cicchetti e Becker (2000, p. 547), com o objectivo de chegar a um consenso e a uma descrição consistente dos factores e processos protectores, distinguem diferentes tipos de atributos de protecção: os primeiros, *protective*

factors, melhoram os efeitos em situações de risco, actuando em condições de alto e baixo risco; por seu lado, os *protective establishing factors*, são factores que conferem estabilidade na competência apesar do aumento de risco; *Protective Enhancing factors*, permitem ao indivíduo, numa situação de *stress*, aumentar a sua competência ou seja: esta aumenta com o aumento do risco; por fim, os *protective but reactive factors*, conferem vantagens, em situações de *stress*, excepto quando os níveis de risco são muito elevados.

Apesar desta distinção, proposta por Luthar, Cicchetti e Becker (2000), Luthar e Zelazo (2003) reconhecem que, a utilização desta classificação pode ser problemática, uma vez que o uso corrente do conceito protecção remete para uma barreira que impede o risco. Estes autores fazem ainda notar que a utilização do conceito factor protector pode ser indicado para se referir, por exemplo, a parentalidade eficaz; contudo, quando se fala em talentos especiais, como por exemplo tocar música, talvez seja mais apropriado recorrer a conceitos como *promotores*, como sugerem Sameroff, Gutman e Peck (2003), ou *compensatórios*, como sugeriu inicialmente Garmezy. Para caracterizar este tipo de factores poderão ser utilizados ainda sinónimos como *salutares* ou *benéficos* (Luthar & Zelazo, 2003).

Mais recentemente, tendo por base o interesse do estudo na área da resiliência incidir nos sistemas de adaptação humana, baseando-se para isso em múltiplos níveis de análise, Ann Masten (2007) propôs a observação de vários factores protectores envolvidos no sistema de adaptação humano (ver Tabela 2).

<p>Sistema de saúde e de stress</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de Alostase, imunidade normal, Função HPA; <p>Sistemas de processamento de Informação e resolução de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento cognitivo normal, QI.; <p>Relações de vinculação com os pais, amigos e outros</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vinculação segura, ligações a adultos competentes e cuidadores; mentores, suporte social; <p>Sistemas de auto-regulação, auto-direcção, inibição de resposta</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidade agradável, traços de temperamento, conscienciosidade, baixo neuroticismo ou reactividade ao stress, esforço para controlar a atenção e impulsos, função executiva; <p>Sistemas de perícia e recompensa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visão positiva da vida, motivação para obter bons resultados, auto-eficácia; <p>Sistemas espiritual/religioso de crença, prática e suporte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acreditar que a vida tem sentido, ligação a figuras espirituais, oração ou meditação, suporte da comunidade religiosa, rituais religiosos; <p>Sistemas familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação próxima com os pais, estilo parental autoritário, suporte parental na educação, supervisão parental, estabelecimento de rituais e rotinas; <p>Sistemas de pares</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amizades e ligações amorosas com pares pró-sociais, pares bem regulados, redes de pares positiva; <p>Escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidades de aprendizagem, perícia, relações com adultos e pares pró-sociais, escola e modelos de ensino autoritários, clima escolar positivo, identificação com a escola; <p>Sistemas de comunidade alargada e cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidade de demonstrar mestria e relações positivas com adultos e pares, vizinhança com eficácia colectiva, rituais e rotinas culturais, ligações a organizações com valores pró-sociais e modelos positivos.

Tabela 2 – Sistemas adaptativos implicados na investigação da resiliência (exemplos de factores protectores envolvidos em cada sistema) (Adaptado de Masten, 2007, p. 926)

Esta lista, proposta por Masten (2007), sugere que a resiliência tem muito a ver com o que a autora denomina de “capital regulatório”, incluindo capacidades de auto-regulação, construídas nos sistemas sociais e culturais.

Tendo em conta esta nova perspectiva, considera-se que se os diferentes sistemas, agora apresentados como protectores, funcionarem adequadamente, irão traduzir-se numa capacidade individual para a resiliência, conseguindo o indivíduo, retomar um bom funcionamento; por outro lado, se os diferentes sistemas não

funcionarem adequadamente, poderão comprometer a resiliência (Masten & Obradovic, 2007).

Em suma, os factores de protecção ou vulnerabilidade têm em comum a propriedade de *moderar* os riscos ou o seu impacto (Masten & Gewirtz, 2006b). Conforme exposto, a vulnerabilidade tende a agravar os efeitos da adversidade enquanto os factores protectores reduzem as consequências negativas da adversidade (Masten & Gewirtz, 2006). Um especial efeito de protecção verifica-se quando uma adversidade ou *stressor* é prevenido, assumindo neste contexto, especial importância a questão da prevenção.

1.4. Modelos de Resiliência

Como forma de descrever e explicitar determinados processos de protecção e vulnerabilidade relacionados com a resiliência, têm sido utilizados alguns modelos de suporte (Masten & Gewirtz, 2006b). Basicamente, nos estudos sobre resiliência existem dois tipos de investigações com o objectivo de explicar a variação de resultados de adaptação de crianças de alto risco: as abordagens focadas nas variáveis e as abordagens focadas nas pessoas (Masten, 2001).

As abordagens focadas nas variáveis, usam a estatística multivariada para testar as ligações entre o grau de risco ou adversidade, resultados e qualidades potenciais do indivíduo ou ambiente que podem compensar ou proteger o sujeito das consequências negativas do risco ou adversidade (Masten, 2001). Este tipo de investigação maximiza muitas vezes o aspecto estatístico, procurando ligações entre preditores e resultados que tenham implicações para a intervenção. Contudo poderá falhar a análise no que diz respeito aos padrões de vida real das pessoas, perdendo o

sentido “do todo”, ignorando por vezes situações em que é necessária uma intervenção mais específica (Masten, 2001).

Por seu lado, as abordagens focadas nas pessoas comparam indivíduos com diferentes perfis, com base em critérios, para diferenciar os sujeitos resilientes de outros grupos de indivíduos (Masten, 2001). A análise das características pessoais procura padrões ao longo da vida do indivíduo que resultam em processos ou constrangimentos ao desenvolvimento (Bergman & Magnusson, 1997, cit. por Masten, 2001). Todavia, a abordagem de variáveis pessoais pode obscurecer ligações específicas que indicam pistas para processos explicativos (Shiner, Tellegen & Masten, 2002).

Ambas as abordagens apresentam vantagens e desvantagens, razão pela qual existem investigadores que optam por incluir os dois tipos nas suas análises (Masten, 2001).

1.4.1. Modelos de resiliência que focam variáveis

Masten e Reed (2005) referem que existem vários modelos da resiliência, que focam diferentes variáveis e que têm sido testados empiricamente na literatura, são eles os *Modelos Aditivos*, os *Modelos Interactivos* e os *Modelos Indirectos*.

Modelos Aditivos

Nos *Modelos Aditivos*, considerados os mais simples, os efeitos aditivos de factores de risco e dos recursos, são examinados em relação a um resultado positivo (Masten & Reed, 2005).

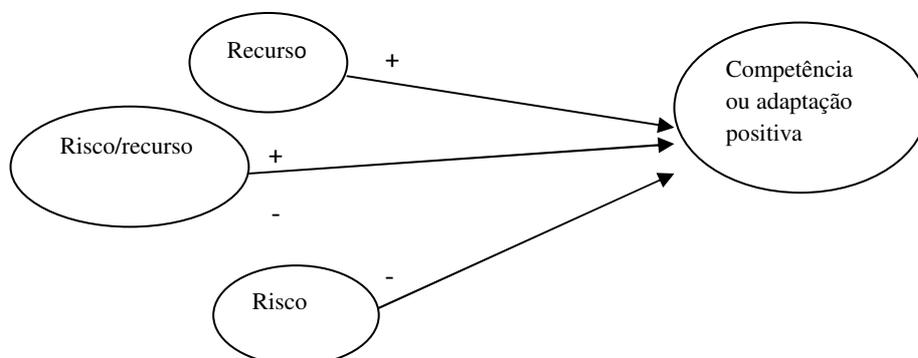


Figura 1 – Exemplo de Modelo Aditivo da Resiliência (adaptado de Masten & Reed, 2005)

Neste modelo, ilustrado na Figura 1, recursos disponíveis e os riscos contribuem independentemente para a adaptação do indivíduo.

Considerando unicamente os factores de risco, postula-se que estes influenciam o resultado no caso de estarem presentes, mas não têm qualquer efeito se estiverem ausentes (*e.g.* a perda de alguém significativo). O mesmo sucede relativamente aos recursos, que têm uma influência positiva no caso de estarem presentes, mas não têm qualquer efeito negativo no caso de estarem ausentes (*e.g.* um talento específico para a música) (Masten & Reed, 2005).

Um outro tipo de modelo que espelha os pressupostos dos modelos aditivos é o chamado *Modelo dos Efeitos Cumulativos*.

Neste modelo, o risco ou o efeito protector depende da avaliação dos recursos psicossociais, sendo que a acumulação de recursos compensa os riscos; aumentar os recursos protectores em qualidade ou em número pode, teoricamente, reduzir os efeitos negativos ou adversidade, ou aumentar o ajustamento positivo (Schoon, 2006). Partindo destes pressupostos, teoricamente, os recursos disponíveis podem atenuar grandes níveis de risco, estando subjacente a ideia de “*efeitos compensatórios*” (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984, Masten et. al, 1988, cit. por Masten, 2001); ou seja, refere-se à ideia de que os recursos positivos suficientes podem compensar a influência dos riscos na vida das crianças (Masten, 2001).

A intervenção a este nível pode passar pela alteração de um risco particular na vida da criança ou da população (Masten & Reed, 2005), ou aumentar os recursos positivos.

Modelos Interactivos

Os *Modelos Interactivos* consideram que existem efeitos moderadores que alteram o impacto das variáveis de risco ou adversidade. Esses moderadores podem ser chamados de *factores de vulnerabilidade* ou *factores protectores* (Masten & Reed, 2005).

De acordo com Rutter (1990; 1999, cit. por Schoon, 2006), os factores protectores só têm significado quando são definidos por um processo interactivo no qual a exposição aos factores protectores modifica o efeito dos factores de risco no desenvolvimento. A exposição a factores protectores deve ter efeitos benéficos para quem está exposto a um ou mais factores de risco, mas tais factores não beneficiam quem não está exposto a risco. Dito por outras palavras, deve haver uma interacção entre factores protectores, exposição ao risco e resultados (Schoon, 2006).

Este modelo tem subjacente a ideia de que os efeitos adversos podem ser moderados pelos indivíduos ou pelo ambiente, resultando a adaptação de uma interacção entre eles (Masten, 2001).

A Figura 2 ilustra este modelo e sugere dois tipos de interacção. O primeiro é um atributo de resistência (factor de protecção ou vulnerabilidade), não relacionado com o factor de risco ou *stressor*, que altera o impacto de exposição ao risco (Masten, 2001). Um dos efeitos moderadores mais investigado na literatura, a este nível, é a possibilidade do temperamento ou personalidade predispor os indivíduos a agir com mais ou menos *stress* a uma ameaça (Masten & Reed, 2005).

O segundo tipo ilustra um moderador activado pelo risco que altera o impacto do perigo (Masten, 2001), funcionando como o sistema protector que é accionado pelo risco (Masten & Reed, 2005).

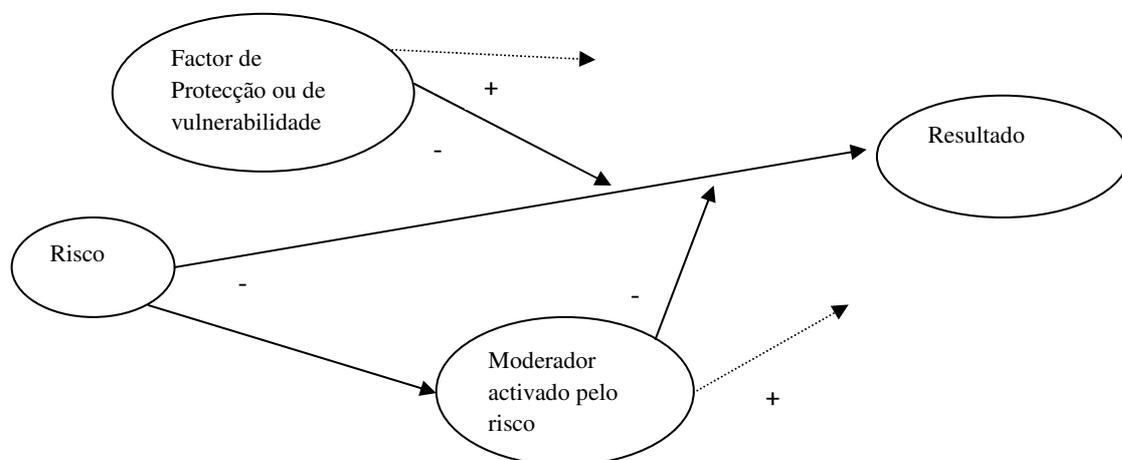


Figura 2 – Diagrama exemplo do Modelo de Interação (adaptado, Masten & Reed, 2005 e Masten, 2001)

A intervenção que tem por base este tipo de modelos visa melhorar a forma como os sistemas respondem às ameaças, a fim de atenuar o impacto dos riscos na vida dos indivíduos. Isso poderá passar pelo adicionar protecções, quando o risco é activado, como no caso dos serviços de crise (Masten, 2001), ou pela alteração de comportamentos de *coping* dos indivíduos (Compas, 1998).

Modelos Indirectos

Os *Modelos Indirectos* destacam o papel dos efeitos mediadores, em que a influência no resultado é afectada pelos riscos e recursos disponíveis (Masten & Reed, 2005).

A Figura 3 ilustra um modelo indirecto de risco e resiliência, em que é evidente o efeito mediador assumido pelo funcionamento dos pais. Este modelo foi testado por Conger, Elder *et al.* (1997, cit. por Masten, 2001) e os resultados obtidos, corroboraram o modelo, na medida em que a investigação revelou a existência um padrão indirecto, no qual os efeitos da crise económica nos adolescentes eram mediados pelo modo de interacção com os pais.

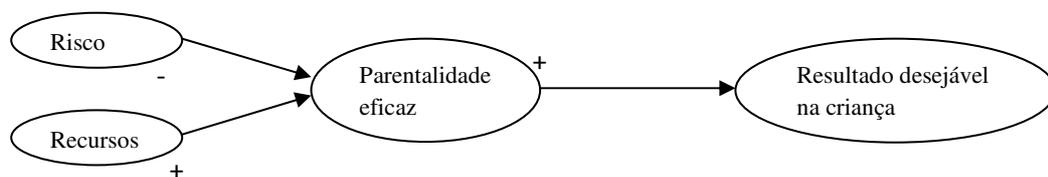


Figura 3 – Diagrama exemplo do Modelo Indirecto de Risco e Resiliência (adaptado de Masten, 2001)

Os resultados de investigações nesta área sugerem que, sob condições de severa adversidade, capacidades cognitivas pobres e parentalidade ineficaz parecem aumentar o risco de maus resultados de desenvolvimento, particularmente no que diz respeito ao comportamento anti-social. A cognição normal e a parentalidade parecem proteger o indivíduo, levando-o a mostrar-se competente mesmo perante situações de adversidade (Masten, 2001). Assim sendo, a intervenção a este nível poderá passar pelo fomentar de um atributo mediador, por exemplo um programa tutorial, que ensine às crianças novas estratégias académicas, com o objectivo de aumentar o rendimento escolar. As estratégias funcionam como um factor mediador do risco (Masten, 2001).

Um outro exemplo de *modelo indirecto* está relacionado com o efeito invisível de uma prevenção total, quando um factor protector previne o risco ou ameaça de ocorrer, conforme ilustra a Figura 4.

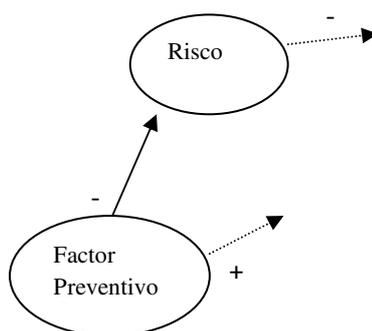


Figura 4 – Diagrama exemplo do Modelo Indirecto de Risco e Resiliência (adaptado de Masten & Reed, 2005)

Este é um dos modelos que serve de base aos programas preventivos, com vista a diminuir os riscos ou o seu impacto (Masten & Reed, 2005).

Ao recorrermos aos modelos apresentados, devemos ter em linha de conta algumas considerações, nomeadamente que ignoram a natureza bidireccional da influência nos sistemas vivos (Masten, 2001). Por exemplo, os pais influenciam as crianças, mas o comportamento das crianças também influencia o comportamento dos pais. Por outro lado, os modelos focados em variáveis tendem a focar um único aspecto do resultado atingido, ou um critério da boa adaptação, não reflectindo por conseguinte todos os padrões de resiliência na vida da pessoa (Masten, 2001; Masten & Reed, 2005).

1.4.2. Modelos de resiliência que focam na pessoa

Tal como vimos anteriormente, os modelos de resiliência que focam variáveis, tendem a apresentar falhas ou lacunas. Por essa razão, há autores que preferem modelos que focam a pessoa.

Esta classe de modelos tem inspirado estudos que procuram identificar padrões de adaptação que ocorrem naturalmente, da mesma forma que os sistemas de classificação das perturbações mentais organizam os sintomas (Masten, 2001).

A maioria destas abordagens identifica grupos de indivíduos com bons ou maus padrões de adaptação, em contextos de mais ou menos risco, com vista a analisar o que pode conduzir a diferenças nos resultados de adaptação (Masten, 2001).

Masten e Reed (2005) apresentam três tipos de modelos focados nas pessoas que têm servido de suporte à pesquisa sobre resiliência. Um dos modelos deriva do estudo de caso. O estudo de caso tem inspirado uma larga escala de investigação: “Os estudos de caso não são verdadeiros modelos conceptuais da resiliência, mas servem como modelos uma vez que demonstram o fenómeno natural que serve de proposta heurística.” (Masten & Reed, 2005, p. 80). Os estudos de caso revelam, portanto, algum interesse neste contexto, na medida em que, a partir da análise de um

padrão específico, se podem delinear um modelo ou hipóteses de investigação que permitem conclusões mais abrangentes. (Masten & Reed, 2005).

Um segundo modelo deste tipo, característico das abordagens clássicas nesta área, parte de dois grupos de uma amostra de risco, comparando posteriormente os indivíduos que evidenciam um comportamento adaptativo com os que manifestam um comportamento mal adaptativo (Masten, 2001). Este tipo de modelo é ilustrado por um dos estudos longitudinais da resiliência mais significativos até à data, o estudo de Werner & Smith (Masten & Reed, 2005). Este tipo de abordagem permite verificar as diferenças que existem em termos de recursos, aspectos humanos e sociais característicos das crianças resilientes e mal adaptadas (Masten & Reed, 2005).

Uma terceira abordagem, recorrente nestes estudos, inclui também crianças da população em geral. O objectivo é comparar crianças resilientes, com crianças de grupos de baixo risco e de grupos de alto risco que apresentam um comportamento mal adaptativo (Masten & Reed, 2005).

O modelo completo de diagnóstico da resiliência identifica grupos de indivíduos com base em dois aspectos principais: bons resultados e adversidade ou risco, conforme demonstra a Figura 5.

		Competência ou Nível de Adaptação	
		Baixo	Alto
Risco ou Adversidade	Baixo	Grande vulnerabilidade	Competência
	Alto	Má adaptação	Resiliência

Figura 5 – Modelo completo de diagnóstico da resiliência (Adaptado de Masten & Reed, 2005)

Analisando o esquema proposto por Masten e Reed, verifica-se que os indivíduos resilientes são os que enfrentam alto nível de risco e apresentam um elevado nível de competência ou adaptação; os indivíduos competentes mostram uma boa adaptação, contudo o risco enfrentado é baixo; os indivíduos mal adaptados enfrentam uma grande adversidade e experimentam resultados negativos de adaptação e os vulneráveis que evidenciam maus resultados de adaptação apesar de enfrentarem uma baixa adversidade (Masten & Reed, 2005).

No estudo denominado *Projecto Competência*¹⁵, desenvolvido por Masten e colaboradores (1987), a análise de variáveis foi complementada com um modelo do

¹⁵ O *Projecto Competência* foi um conjunto de investigações, desenvolvido por um grupo de investigadores da Universidade do Minnesota na década de 1980. O objectivo era compreender melhor a competência de crianças que se desenvolviam sob condições de desafio ao desenvolvimento, nomeadamente filhos de mães esquizofrénicas (Masten, 1987). A evolução do *Projecto Competência* reflecte a mudança do foco negativo da vulnerabilidade e risco para uma perspectiva de adaptação focada na competência, factores protectores e resiliência, tal como no risco (Masten, 1987).

Os estudos do *Projecto Competência* descreveram três modelos de abordagem ao *stress* e resiliência a partir de uma análise de regressão multivariada. Esses modelos que serviram depois de suporte às investigações posteriores foram, o modelo compensatório, o modelo do desafio e o modelo de

tipo do modelo apresentado anteriormente. O objectivo foi caracterizar as amostras como apresentando *alta, baixa* ou *média competência* em três tarefas de desenvolvimento, nomeadamente resultados académicos, bom comportamento *versus* comportamento anti-social e competência social com os pares (Masten & Reed, 2005).

Os resultados indicaram que os indivíduos resilientes tinham muito em comum com os indivíduos competentes que não tinham enfrentado adversidade, apresentando os mesmos recursos, capacidades intelectuais, autoconceito positivo e características familiares como parentalidade eficaz (Masten & Reed, 2005).

Ambos os grupos se distinguem claramente dos seus pares mal adaptados no que diz respeito aos recursos. Os resultados deste estudo sugerem que há processos fundamentais que não só influenciam a competência, mas também protegem o desenvolvimento do indivíduo no contexto de adversidade (Masten & Reed, 2005).

Este tipo de modelos, tal como sucede com os modelos baseados em variáveis, não está livre de críticas. No caso dos estudos clássicos, faltam amostras de crianças de grupos de baixo risco, para que se possa analisar em que é que as crianças resilientes diferem das crianças que se desenvolvem igualmente bem, mas que não passaram por contextos de risco (Masten, 2001).

Por outro lado, ao considerar-se o conceito de padrões de desenvolvimento, que deriva da teoria dos sistemas, da teoria organizacional e da teoria do curso de vida, deve-se ter em conta que este conceito pressupõe uma interacção do organismo envolvido em grandes sistemas, aspecto que é desprezado neste tipo de análise (Masten, 2001). Assim, alguns autores têm proposto, mais recentemente, uma análise

protecção ou vulnerabilidade, implícitos nos modelos que focam variáveis apresentados anteriormente. (Masten, 1987). Sinteticamente, o modelo compensatório foi definido como um modelo simples aditivo, em que os stressores tendem a baixar o nível de competência enquanto os atributos pessoais ajudam a manter o nível de ajustamento. O modelo do desafio propõe uma relação curvilínea entre o stress e o ajustamento, pressupõe que um nível não muito alto de *stress* pode promover a competência. Por fim, o modelo de protecção ou vulnerabilidade implica uma relação interactiva entre stress e atributos pessoais na predição do ajustamento, em que se poderá verificar uma função protectora ou uma função de vulnerabilidade. (Masten, 1987; Luthar & Zigler, 1991).

de múltiplos níveis; ou seja, o estudo do risco, recursos, vulnerabilidades e protecções, deve analisar diferentes níveis. Neste sentido, o esforço é compreender as influências protectoras, aos níveis: celular, comportamental e ambiental, procurando uma análise sistemática dos vários sistemas que se relacionam com o indivíduo (Masten, 2007).

Os diferentes modelos da resiliência, atrás descritos, também têm implicações para a intervenção. Muitos dos programas que visam promover alterações efectivas na vida dos indivíduos têm por base estes modelos. Exemplos disso são os programas “*Head Start*”, “*Fast Track*”, e “*Abecedarian Project*”.

CAPITULO II

RESILIÊNCIA E COMPETÊNCIA

2.1. Relação entre os Conceitos Resiliência e Competência

A “competência” e a “resiliência”, têm significados variados em Psicologia, mas em geral referem-se à capacidade para manifestar uma adaptação favorável (Masten & Coatsworth, 1995).

O critério subjacente à avaliação da resiliência, “fazer bem”, centra-se no conceito psicossocial de competência (Masten & Coatsworth, 1998). A competência é definida em termos de antecedentes de desempenho eficaz, nas tarefas de desenvolvimento que são importantes para pessoas de uma determinada idade, sociedade ou contexto e tempo histórico (Masten & Powel, 2003). ¶

Esta relação entre competência e resiliência tem sido investigada na literatura; por exemplo, Masten *et al.* (1999) levaram a cabo uma investigação em que pretenderam analisar de que forma a competência e os recursos psicossociais estavam relacionados com a resiliência, tendo definido a competência como um padrão de desempenho eficaz em três tarefas do desenvolvimento, designadamente; “desempenho académico, conduta e competência social com os pares”. Neste estudo, foi considerada a coerência da competência ao longo do tempo, sendo considerados competentes os sujeitos que evidenciavam bons resultados nos três domínios estabelecidos à partida. Os adolescentes que tinham passado por grande adversidade e considerados resilientes, manifestavam comportamentos adequados nos três domínios; estes indivíduos tinham muito em comum com os pares competentes que passavam por baixa adversidade, incluindo melhor QI e bem-estar parental e

psicossocial. A diferença entre os dois grupos prendia-se, essencialmente, com a elevada adversidade que os primeiros enfrentavam. Por outro lado, o grupo de adolescentes considerados mal-adaptados, diferiam marcadamente dos resilientes porque evidenciavam poucos recursos e eram emocionalmente negativos. Nesta investigação, foi ainda verificada a influência da qualidade parental e funcionamento intelectual no desenvolvimento de competência. Estes dois factores, bom funcionamento intelectual e recursos parentais adequados apareceram associados a bons resultados de competência mesmo em contexto de elevada adversidade, funcionando como factores protectores (Masten *et al.*, 1999).

Assim sendo, a definição de competência parte de várias premissas. Em primeiro lugar, é a generalização acerca da adaptação tendo por base a história do indivíduo, sendo um julgamento do comportamento anterior, mas também a especulação da competência futura com base na capacidade que ele manifesta. Para além disso, é usada para se referir a uma gama mais abrangente do que o termo perícia, pois tem por base uma série de bons desempenhos (Masten & Coatsworth, 1995). Refere-se ainda a padrões de comportamento humano que requerem uma organização e coordenação de processos físicos e mentais para o desempenho de determinadas tarefas.

Com base nas preposições anteriores, Masten & Coatsworth (1995, p. 724) definem competência como “um padrão de desempenho eficaz num ambiente, avaliada na perspectiva do desenvolvimento em contexto ecológico e cultural”, sendo que a eficácia é julgada com base em padrões de desenvolvimento para aquele indivíduo, com referência a um contexto ecológico e histórico.

Uma outra definição, apresentada por Masten, Burt e Coatsworth (2006, p. 704) refere que “a competência se refere a uma família de constructos relacionados com a capacidade ou motivação para, processos, ou resultados eficazes de adaptação ao ambiente, muitas vezes inferida a partir de uma trajectória de eficácia em idades que são salientes determinadas tarefas de desenvolvimento sempre relacionadas com o contexto desenvolvimental, cultural e histórico”. Parte-se portanto do princípio que a

competência é um julgamento do comportamento ao longo do tempo, tendo por base generalizações (Masten, Burt & Coatsworth, 2006).

Para além disso, à competência associam-se uma série de constructos, relacionados com a eficácia da adaptação individual em contextos de desenvolvimento (Masten & Coatsworth, 1995). Entre esses constructos, destacam-se o de ego, motivação e mestria, competência percebida e auto-eficácia, tarefas de desenvolvimento e inteligência (Masten & Coatsworth, 1995). Apesar de se tratarem de conceitos diferentes, apresentam alguns aspectos comuns; em geral, referem-se a capacidades, processos ou resultados relacionados com a adaptação, presumindo-se, portanto, que existem diferenças individuais na qualidade de adaptação que pode ser avaliada a partir dos constructos mencionados. Os constructos da competência poderão todavia diferir, no enfoque em processos internos ou processos externos, no que diz respeito ao funcionamento do sistema; uns focam o sistema individual e o seu equilíbrio, enquanto outros focam o sistema individual em relação com o ambiente e o âmbito de aplicação, sendo que uns se referem a domínios específicos e outros a aspectos gerais de funcionamento ou capacidades gerais (Masten & Coatsworth, 1995).

Por outro lado, os comportamentos competentes têm propriedades desenvolvimentais; ou seja, devem transformar-se ao longo do tempo, diferenciando-se e reorganizando-se em níveis mais complexos; e devem estar organizados e coordenados, activamente dirigidos para a troca com o ambiente (Masten & Coatsworth, 1995).

Os sistemas motivacionais também assumem um papel importante na competência, sendo a competência motivada pelo prazer de mestria (Masten & Coatsworth, 1998). Alguns estudos mostram a esse respeito que os bebés exibem determinados comportamentos não só associados à motivação, mas também aqueles comportamentos que começam a ser afectados pelas avaliações cognitivas do que é o sucesso (*e.g.* Masten & Coatsworth, 1998). A percepção de auto-eficácia e a

percepção dos outros afecta as crenças das crianças acerca do seu sucesso (Henderson & Dweck, 1990; Skinner, 1995, cit. por Masten & Coatsworth, 1998). A competência da criança irá ser influenciada por alguns aspectos fundamentais, designadamente a relação com os adultos através do sistema de vinculação e a auto-regulação (Masten, & Coatsworth, 1998).

Em suma, os resultados de investigações apontados por Masten & Powel (2003) vão no sentido de corroborar a multidimensionalidade da competência, demonstrando ainda correlação entre as consequências da competência em diferentes domínios. Entre os resultados encontrados, deve destacar-se que existe um padrão de associação entre a competência nas tarefas de desenvolvimento, a competência futura e os recursos adaptativos, tais como capacidades cognitivas, pais “eficazes” e vantagem sócio-económica.

2.2. Tarefas de Desenvolvimento

De acordo com Masten, Burt e Coatsworth (2006), as tarefas de desenvolvimento são marcos do desenvolvimento indicadores da boa adaptação do indivíduo, conceito que foi introduzido por Havighurst nos anos 50 do século XX (*e.g.* Manning, 2002; Uhlerndorff, 2004).

A definição deste conceito, como refere o próprio Havighurst (1973), foi muito influenciada pela obra de Erik Erikson e pela sua *Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*.

Havighurst (1973) propôs que os indivíduos desde cedo passam por estádios de desenvolvimento, sendo que cada um deles compreende determinadas tarefas de desenvolvimento. Uma tarefa de desenvolvimento é então definida como: “uma tarefa que surge em determinado tempo de vida de um indivíduo, em que a realização

bem sucedida conduz à sua felicidade e ao sucesso em tarefas posteriores, enquanto que o fracasso conduz a tristeza no indivíduo, desaprovação da sociedade e dificuldade em tarefas posteriores” (Havighurst, 1973, p.2)

De acordo com Havighurst (1973), tarefa de desenvolvimento corresponde a tarefas que surgem num contexto social durante um período de vida do indivíduo numa idade específica. Posto isto, considera que “a tarefa de desenvolvimento está entre uma necessidade individual e uma exigência social. Pressupõe um aprendiz activo que interage com o ambiente social” (Havighurst, 1973; p. vi). As tarefas de desenvolvimento podem surgir da maturação física, da pressão social e cultural e de valores e aspirações pessoais, ou na maioria dos casos da combinação destes três factores (Havighurst, 1973).

Havighurst salienta ainda um outro aspecto relacionado com as tarefas de desenvolvimento, o chamado período crítico ou período sensível que corresponde ao “espaço temporal em que os indivíduos estão especialmente aptos para atingir determinada tarefa de desenvolvimento” (1973, p.6).

Manning (2002) salienta que a altura em que o período crítico ocorre e o atingir determinada tarefa de desenvolvimento, não é igual em todas as culturas, pode diferir não só com a cultura, mas também com o género sexual. Este aspecto é também salientado por Masten & Powel (2003), que referem que na sociedade americana é esperado que as crianças em idade escolar atinjam determinadas tarefas, nomeadamente, ter aproveitamento escolar, relacionar-se com os pares, e comportar-se correctamente. Apesar destas serem exigências desta cultura poderão não colocar-se noutras.

Existem aspectos do desenvolvimento que se esperam em determinadas culturas, existem outras contudo, transversais às várias culturas, que reflectem características ou atributos da espécie (*e.g.* aprender a falar). Existem portanto tarefas de desenvolvimento específicas a determinadas faixas etárias, conforme ilustra a tabela seguinte (ver Tabela 3).

Infância, Pré escola

- Apego, ligação a um ou mais adultos específicos;
- Aprender a sentar, ficar de pé, andar, correr, saltar;
- Adquirir linguagem funcional;
- Obedecer a ordens e instruções simples dos adultos,
- Treino casa de banho;
- Auto-controlo da agressão física (não bater nos outros);
- Brincar com brinquedos adequados e com outras pessoas.

Crianças em idade escolar

- Aprender a ler e a escrever;
- Aprender as bases da matemática;
- Comportar-se adequadamente na escola;
- Seguir as regras de comportamento em casa, na escola e em lugares públicos;
- Ficar junto dos pares na escola;
- Fazer amigos.

Adolescentes

- Comportar-se adequadamente na escola;
- Aprender a resolver problemas com números, álgebra;
- Aprender línguas, história e outras matérias;
- Completar o secundário;
- Estar com os pares na escola;
- Fazer amigos e mantê-los próximos;
- Obedecer Às leis da sociedade.

Jovens adultos

- Trabalhar ou preparar o futuro (educação superior);
- Se trabalhar comportar-se adequadamente no local de trabalho;
- Se estuda, Atingir as metas académicas para o curso;
- Se for pai, tratar das crianças;
- Formar e manter relações amorosas;
- Obedecer às leis da sociedade;
- Aprender a manter uma casa.

Tabela 3 – Tarefas de Desenvolvimento nas sociedades industriais contemporâneas
(adaptado de Masten, Burt & Coatsworth, 2006 p. 705 e Masten & Coatsworth, 1998, p. 207)

Deve ter-se em conta que existem aspectos que podem influenciar a realização dessas tarefas, nomeadamente disfunções no organismo, doenças ou perturbações, más escolhas, e eventos de vida negativos. Qualquer limitação que se coloque ao bom desempenho, pode criar dificuldades não só nesse momento em que se coloca determinada tarefa de desenvolvimento, mas também no futuro (Masten, Burt & Coatsworth, 2006). Por exemplo, não conseguir aprender a ler e a escrever

adequadamente, na altura em que é esperado, irá constituir um constrangimento a outras tarefas de desenvolvimento posteriores. Tal facto terá outras implicações, pois uma criança ao experimentar dificuldade em determinada tarefa de desenvolvimento, confrontada com as expectativas acerca do seu desempenho, pode desenvolver sentimentos de preocupação e a percepção de falha nas tarefas que se lhe colocam, o que poderá gerar angústia e por vezes desinvestimento em tarefas posteriores (Masten, Burt & Coatsworth, 2006).

2.2.1. Tarefas de desenvolvimento e competências para o pré-escolar

Masten e Coatsworth (1998) sustentam que é na primeira infância que se adquirem capacidades que conduzirão à competência, uma vez que é nesta altura que se desenvolvem capacidades motoras, linguagem, autoconfiança, e capacidade de resolução de problemas que irão ser relevantes para a competência escolar que irá aparecer mais tarde.

No mesmo sentido, Havighurst (1973), assumindo a importância do atingir de determinadas tarefas de desenvolvimento, defende que os educadores deverão trabalhar com os pais no sentido de os ajudar a criar um ambiente que suporte as experiências de aprendizagem das crianças e as oriente a atingir os resultados desejáveis.

O próprio Ministério da Educação, nas suas “Orientações Curriculares para o Pré-Escolar” (1997), reconhece a importância da educação para a aprendizagem de determinadas tarefas e para o sucesso escolar posterior, destacando ainda a importância de criar condições necessárias para que a criança aborde com sucesso as etapas seguintes; razão pela qual a organização do currículo pré-escolar é estruturada no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, partindo, de facto, das tarefas de desenvolvimento e competências específicas para essa fase.

A intervenção educativa para o pré-escolar, proposta pelo Ministério da Educação, sugere por conseguinte uma intervenção que contemple várias áreas de conteúdo, designadamente a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação, com os domínios da expressão motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática e, por fim, a área de conhecimento do mundo. Ora, tendo em conta o que se propõe em cada domínio de intervenção, podemos concluir que estes estão organizados tendo em conta as tarefas de desenvolvimento específicas dessa faixa etária, conforme propõe Havighurst (1973).

Mais especificamente, Havighurst (1973) defende que as tarefas de desenvolvimento específicas da primeira infância, poderão ser dívidas em outras tarefas mais pequenas e propõe oito tarefas específicas da primeira infância, onde estão incluídas também as tarefas para o pré-escolar. São elas: aprender a andar, aprender a comer, falar, controlo dos esfíncteres, aprender as diferenças entre géneros sexuais, formar conceitos e aprender linguagem que descreva a realidade, preparar-se para a leitura, aprender a distinguir o correcto do errado e começar a desenvolver a consciência (Havighurst, 1973).

2.3. Sistema de Vinculação

A emergência daquilo que vulgarmente se chama o *sistema de vinculação* está claramente ligado à competência na nossa espécie. Efectivamente, este sistema é tão básico e natural que, ao não ocorrer, significa que existe alguma patologia ou problema num dos elementos da relação diádica (Masten & Coatsworth, 1998).

Bowlby o precursor da teoria da vinculação, defende que esta tem origem na infância e continua ao longo da vida (Bowlby, 2002). Desde cedo, são com efeito evidentes respostas mediadoras que levam à vinculação, como chorar, sorrir ou

agarrar-se. Muito precocemente, a criança já consegue, através dos seus comportamentos, solicitar assistência aos adultos (Bowlby, 2002):

No homem, o apego é mediado por muitos tipos diferentes de comportamento, dos quais os mais óbvios são chorar e chamar, balbuciar e sorrir, agarrar-se, a sucção não nutritiva e a locomoção, tal como é usada para abordar seguir e procurar. Desde uma fase inicial do desenvolvimento, cada um desses tipos de comportamento tem como resultado previsível a proximidade com a mãe. Mais tarde, passam a estar organizados em um ou mais sistemas superordenados e frequentemente corrigidos para a meta (Bowlby, 2002, p.302).

Conforme faz notar ainda Bowlby (2002), os comportamentos manifestados pela criança em idades ainda muito precoces, têm o objectivo de procurar a mãe, sendo que o padrão de comportamento utilizado irá ser cada vez mais complexo, organizado e regulado. De notar também que, a ligação ao adulto irá ter funções bem mais abrangentes do que as funções de cuidado físico. Esta ligação irá estimular as emoções; o adulto irá regular as emoções da criança até que ela aprenda a auto-regular-se, para além disso, dá-lhe segurança para que ela explore o ambiente (Carlson & Sroufe, 1995). De facto, é nesta fase que começa a auto-regulação das emoções e dos comportamentos da criança, através do seu contacto com o meio, que irá ser importante mais tarde nas tarefas de desenvolvimento (Masten & Coatsworth, 1998).

Existem indícios fortes de que a qualidade desta relação nos primeiros anos, irá contribuir para o sucesso das futuras tarefas desenvolvimento, tal como melhores estratégias de resolução de problemas (Carlson & Sroufe, 1995). Diferenças na qualidade do cuidador, em especial, irão conduzir a diferenças na qualidade de vinculação (relação diádica); por outro lado, diferentes padrões de vinculação irão conduzir a diferenças significativas na auto-regulação emocional mais tardiamente (Bowlby, 2002, Carlson & Sroufe, 1995). Os diferentes padrões de vinculação são evidenciados através das estratégias usadas pelas crianças para lidar com a ansiedade

em relação à proximidade ou separação da figura de vinculação (Machado, 2009). Inicialmente, a partir dos estudos de Ainsworth¹⁶ e colaboradores foram classificadas três categorias de padrões de vinculação; *vinculação segura* (padrão B), *vinculação insegura de evitamento* (padrão A) e *vinculação insegura ambivalente ou resistente* (padrão C). Estes dois últimos padrões são acompanhados de características ansiosas.

A *vinculação segura* (ou padrão B) tem origem em experiências de interacção bem reguladas entre adulto e criança, fazendo-se uma transição ajustada para o funcionamento autónomo; as mães são calorosas, sensíveis e responsáveis, mais alertas aos sinais dos bebés. Estas crianças envolvem-se nos desafios que o ambiente lhes coloca articulando, quando é necessário, as suas capacidades com o suporte do adulto cuidador, mostrando-se confiantes. A *vinculação insegura de evitamento* (padrão A) é característica de crianças em que a vinculação foi marcada pelo evitamento ou rejeição parental. Padrões muito rígidos na relação diádica podem conduzir a distorções ou restrições na experiência e expressão afectiva. As mães destes bebés são menos sensíveis para responder aos seus sinais, podem ainda demonstrar raiva, irritação e aversão no contacto físico com a criança. Estas crianças parecem ignorar ou evitar a figura de vinculação. A *vinculação insegura ambivalente*

¹⁶ O primeiro estudo longitudinal realizado por Mary Ainsworth, decorreu no Uganda com 28 díades mãe-criança. Nessa investigação, a autora procurou identificar as manifestações do comportamento de vinculação bem como distinguir as fases do seu desenvolvimento. Das conclusões retiradas do estudo, destaca-se o facto do bebé usar a mãe como base segura para as suas explorações, regressando a ela sempre que se sente com medo. Para além disso, Mary Ainsworth distinguiu entre os bebés dois tipos de vinculação, a vinculação segura e a vinculação ansiosa. O segundo estudo foi realizado com 26 díades mãe-criança em Baltimore. Os comportamentos de vinculação e as fases identificados nesta amostra foram muito idênticos aos identificados no primeiro estudo. Para além disso, Ainsworth e os seus colaboradores analisaram os padrões típicos da vinculação através do procedimento *situação estranha*. Neste procedimento procuraram avaliar as diferenças individuais no comportamento de vinculação em crianças com doze meses, numa situação de vinte minutos em que a criança tinha possibilidade de demonstrar os comportamentos de vinculação e de exploração. Foi na sequência deste estudo que se passou a distinguir os três padrões de vinculação essenciais referidos acima: *vinculação segura* (padrão B), *vinculação insegura de evitamento* (padrão A) e *vinculação insegura ambivalente ou resistente* (padrão C) (Ainsworth, 1979;1985; Bowlby, 2002).

(padrão C) é típica de bebês que oscilam entre a aproximação e evitamento em relação à figura de vinculação, uma vez que a figura de vinculação demonstra inconstância nas suas atitudes (Ainsworth, 1979; 1985).

Mais recentemente, Main e colaboradores verificaram na investigação que realizaram que algumas crianças evidenciavam respostas de comportamento desorganizado, descrevendo na sequência desta observação um outro padrão de vinculação, a *vinculação desorganizada/desorientada* (ou padrão D). Este padrão é característico de crianças que manifestam medo ou insegurança em separar-se da figura de vinculação, manifestando comportamentos contraditórios; padrão que tem na sua origem cuidadores que transmitem medo ou que utilizam estratégias pouco coerentes no relacionamento com o bebê (e.g. Carlson & Sroufe, 1995; Cicchetti, Toth & Lynch, 1995; Main, 1996).

Os resultados de algumas investigações com díades mãe-criança, apontam que as crianças que evidenciavam relações de vinculação segura, resolviam melhor as tarefas de desenvolvimento em estágios seguintes (Sroufe, Fox & Pancake, 1983; Bowlby, 2002). Matas, Arend e Sroufe (1978), num estudo que realizaram com o intuito de verificarem de que forma os padrões de vinculação evidenciados aos 18 meses influenciavam a resolução de problemas aos 2 anos de idade, verificaram que as crianças avaliadas aos 18 meses como apresentando um padrão de vinculação segura eram mais entusiastas, persistentes na tarefa, cooperativas e eficazes (aos 2 anos de idade), do que as crianças avaliadas com um padrão de vinculação insegura. Destas últimas, as que mostravam um padrão de vinculação *evitante* evidenciavam comportamentos de raiva e agressão quando eram abandonadas na realização da tarefa. Por outro lado, as crianças que tinham sido avaliadas como desorientadas/desorganizadas, demonstravam frustração quando eram confrontadas com a situação problema, mostrando-se negativistas, irritadas e furiosas, disputando o poder com as mães quando elas tentavam ajudar na resolução de problemas.

Existem outros estudos que remetem para a influência dos padrões de vinculação na questão da competência, nomeadamente, a investigação realizada por Waters, Wippman e Sroufe (1979), na qual se procurou avaliar de que forma a *vinculação segura* na infância estava relacionada com a competência num grupo de pares aos 3 anos e meio de idade. Os autores verificaram que a qualidade da vinculação aos 15 meses estava relacionada com a competência pessoal e interpessoal aos 3 anos e meio de idade. Outros estudos vêm apoiar os resultados desta investigação; por exemplo, Both, Rose-Krasnor e Rubin (1991), verificaram que crianças que evidenciavam um padrão de *vinculação insegura*, eram mais agressivas e evidenciavam mais emoções negativas na relação com os outros aos 4 anos de idade, do que as crianças que apresentavam um padrão de vinculação segura. Resultados idênticos obtiveram Bost, Vaughn, Washington, Cielinsk e Bradbard (1998) num estudo que realizaram com uma amostra de 265 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos; especificamente, os resultados encontrados parecem sugerir que as diferenças nos domínios da competência social e suporte social estão relacionados com a qualidade da relação precoce.

A este respeito, Carlson e Sroufe salientam que:

Para alguns indivíduos, a experiência precoce de um cuidado responsável pode facilitar o desenvolvimento de estilos de comunicação emocional e envolvimento social que servem para o proteger em alturas de *stress*. Para outros, a experiência precoce de um cuidado inadequado ou tumultuoso poderá conduzir ao desenvolvimento de padrões maladaptativos de regulação emocional e processos de defesas inflexíveis que restringem o relacionamento social e promovem sentimentos de baixa auto-estima (Carlson & Sroufe, 1995, p. 603).

Em suma, a investigação sugere que a experiência de uma criança com um cuidador estimulante, cooperativo e apoiante, que é valorizado pelos outros adultos, é favorável ao seu desenvolvimento, fornecendo-lhe confiança e sentido de competência. Será de esperar que, crianças com padrões de pensamento e sentimento inicialmente estáveis e comportamento estruturado se tornem indivíduos competentes mesmo perante situações adversas (Bowlby, 2002).

2.4. Auto-regulação

Tal como referem Masten e Coatsworth (1998), as crianças, na relação com os adultos, começam a adquirir uma série de ferramentas que lhes permitem regular mais tarde as suas acções, começando progressivamente a ter controlo do seu comportamento, emoções e atenção; ou seja, começando a auto-regular-se.

Acerca do desenvolvimento da auto-regulação, Kopp (1982) refere serem evidentes desde cedo sinais deste processo; no final do primeiro ano de vida, é notório o controlo voluntário do comportamento; contudo, a auto-regulação emerge gradualmente no final do segundo ano, fase durante a qual as crianças começam a interiorizar as normas sociais e surge a representação do pensamento, começando também a evocação da memória. Neste período, é frequente a criança ter de parar determinada tarefa para se lembrar de uma informação específica - ou seja, a activação da memória implica a inibição do movimento. Todavia, é a partir do terceiro e quarto anos de vida que as crianças começam a auto-regular-se (Kopp, 1982).

Na idade pré-escolar, a criança ainda não atingiu um nível óptimo de auto-regulação; de um modo geral, a auto-regulação nesta fase limita-se a comportamentos como a obediência e auto-monitorização na ausência dos adultos (Kopp, 1982). É somente no final da idade pré-escolar que, as crianças começam de

forma mais eficaz, a dirigir a atenção ou persistir na atenção, tarefas que irão ser úteis mais tarde em sala de aula (Kopp, 1982; Masten & Coatsworth, 1998). De facto, as tendências reactivas da criança e a expressão das emoções podem ser observadas desde muito cedo, mas a atenção executiva, auto-regulada aparece mais tarde nos anos escolares e continua a evoluir a partir daí.

A questão da regulação da atenção é uma questão fundamental, uma vez que está implicada quer na regulação emocional, quer na regulação comportamental (Rothbart & Jones, 1998).¹⁷ Estes dois tipos de regulação estão intrinsecamente e intimamente ligados, especialmente na infância: não só o comportamento é afectado pelos processos internos relacionados com a emoção, como, por outro lado, as consequências da regulação do comportamento podem influenciar o curso dos processos internos relacionados com a emoção e podem modificar as emoções relacionadas com os processos cognitivos e fisiológicos. Por outro lado ainda, processos como a inibição do comportamento e o focar a atenção, podem servir como mecanismo regulação emocional e comportamental (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000).

A auto-regulação desenvolve-se, como vimos, a partir da relação diádica entre o cuidador e a criança, funcionando como um processo de socialização; ou seja, a partir deste processo de interacção, emerge a capacidade de auto-regulação, sendo que para o seu desenvolvimento concorrem de forma activa a linguagem e a cognição

¹⁷ A regulação emocional não é mais do que “o processo de iniciar, manter, modular ou mudar a ocorrência, intensidade ou duração de estados, sentimentos e processos psicológicos relacionados com as emoções, muitas vezes para se conseguir atingir determinado objectivo” (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000, p. 137). Por outro lado, a regulação do comportamento é definida como “o processo de iniciar, manter, inibir, modular, ou mudar a ocorrência, forma ou duração do comportamento e simultaneamente as emoções, incluindo respostas faciais e gestuais observáveis e outros comportamentos relacionados ou associados internamente com estados emocionais.” (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000, p. 138). A diferença entre a regulação emocional e comportamental é o *locus* da regulação. No primeiro caso, está associado a estados internos, no segundo caso, ela é muitas vezes conseguida através da inibição ou activação voluntária do comportamento, sendo os processos de atenção, como vimos, importantes nas duas situações (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000).

(Kopp, 1982; Posner & Rothbart, 1998). Apesar de muitos considerarem que a regulação é mais um processo social do que um processo intra-individual que ocorre em contextos de relações e interações sociais (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000), deve considerar-se que, existem aspectos individuais, como o temperamento, que têm um peso importante na questão da regulação.¹⁸ (Rothbart & Jones, 1998). Podemos então considerar com Schunk (1989) que a auto-regulação deriva de uma interação recíproca entre comportamentos, variáveis ambientais, cognições e outros aspectos pessoais.

A auto-regulação refere-se por conseguinte “a processos volitivos, cognitivos e comportamentais primários, através dos quais um indivíduo mantém níveis de excitação, emocionais, motivacionais e cognitivos, que conduzem a ajustamento e adaptação positiva, reflectindo-se nas relações sociais positivas, produtividade, realização e auto-conceito positivo.” (Blair & Diamond, 2008, p. 900). Posto isto, o sistema de auto-regulação não só medeia os efeitos das influências exteriores, mas também constitui uma base para a acção intencional (Bandura, 1991). Ou seja, os indivíduos vão formando crenças acerca do que conseguem fazer, antecipam consequências da acção, estabelecem objectivos e planeiam o decurso da acção de forma a obterem os resultados desejados. Este exercício motiva o indivíduo a orientar proactivamente a sua acção, isto é, os futuros eventos ao serem representados cognitivamente no presente motivam e regulam o comportamento (controlo antecipatório) (Bandura, 1991).

A questão da auto-regulação é uma questão importante a ter em conta quando se analisa a competência do indivíduo; de facto, a auto-regulação, aparece associada ao

¹⁸ O temperamento, definido como tendências biológicas que predis põem o indivíduo a certos níveis de reacção emocional, tem sido associado à capacidade de auto-regulação; por exemplo, alguns estudos, apontam uma relação entre a reactividade negativa a frustração e o controlo das emoções. (Macklen, 2008; Blair & Diamond, 2008).

desenvolvimento da competência em vários domínios, desde muito cedo (Masten & Coatsworth, 1998).

¹⁹2.4.1. Auto-regulação e competência

A auto-regulação da aprendizagem, tal como a auto-regulação emocional ou comportamental, desenvolve-se, primeiro a partir de aspectos de ordem social, para depois se transferir para o sujeito, assim os factores sociais e ambientais afectam o comportamento e os factores pessoais e, estes influenciam o ambiente social. Os processos de regulação da atenção e do comportamento, são ainda influenciados pelo desenvolvimento das funções executivas, incluindo a memória de trabalho, controlo da inibição e flexibilidade mental (Blair & Diamond, 2008).

Vários têm sido os estudos que apontam para uma relação entre a auto-regulação e a competência escolar, enquanto que outros têm sublinhado a importância de determinados factores para o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação dos alunos – entre esses factores destaca-se a questão dos modelos parentais e do tipo de interacção professor-aluno. Algumas investigações nesta área sublinham o papel importante que os pais, pares e professores assumem no processo de auto-regulação e, de facto, o processo auto-regulatório depende, como vimos, primariamente, da modelagem e da instrução manifestada pelos pais e professores, através destes processos poderão ser transmitidas capacidades auto-regulatórias como a persistência, o auto-elogio e as auto-reacções adaptativas, ou por outro lado, algumas disfunções que comprometem o processo auto-regulatório (Lourenço, 2007).

A este respeito, Grinsven e Tillema (2006) realizaram um estudo com uma amostra de 623 alunos procurando analisar os ambientes de aprendizagem, a

¹⁹ Este subcapítulo retoma o trabalho “Auto-regulação da aprendizagem” realizado para a disciplina de Reabilitação de Crianças e Jovens Inadaptados” tendo sido introduzidas amplas alterações e adaptações.

percepção dos alunos acerca desses ambientes e a sua relação com a motivação e as estratégias utilizadas por eles. Concluíram, que o comportamento dos professores que adoptam modelos mais instrutivos, é percebido como facilitador dos processos de aprendizagem. Efectivamente, o formato mais instrutivo é percebido pelos alunos como uma forma de suporte, promovendo a sua autonomia, este fornecimento de suporte por parte dos professores é um importante preditor do valor da tarefa para o aluno, levando-o a um maior investimento nas actividades (Grinsven & Tillema, 2006). Verificaram igualmente que os alunos que experimentavam maior autonomia tinham uma percepção positiva do comportamento do professor, sendo evidentes diferenças significativas entre os alunos das salas em que os professores promoviam a autonomia e aquelas em que os professores exerciam um maior controlo. No primeiro caso, os alunos mostravam maior autonomia cognitiva, maior auto-eficácia e mais motivação. Os alunos dos ambientes mais auto-reguladores, estavam mais motivados para aprender, e envolviam-se mais activamente na aprendizagem do que os alunos dos ambientes mais restritivos.

Os modelos parentais parecem também estar implicados nos processos de auto-regulação. Grolnick e Ryan (1989) num estudo que realizaram em que procuravam avaliar três dimensões dos estilos parentais e o seu efeito na auto-regulação e competência escolar dos seus filhos, identificaram três estilos parentais que predizem a auto-regulação e a competência dos alunos, são eles ao apoio à autonomia, o envolvimento parental directo e a provisão de estrutura. Na realidade, estes três estilos parentais parecem estar associados a uma melhor auto-regulação, competência escolar e ajustamento.

Por outro lado, a auto-regulação e a dificuldade em regular a atenção aparecem como uma questão fundamental que interfere na competência escolar. Os resultados dos estudos indicam que a preparação para a escola depende de um desenvolvimento equilibrado do sistema de auto-regulação e que ela emerge da coordenação dos sistemas relacionados com o controlo emocional e cognitivo. A prontidão para a

aprendizagem escolar, é um processo a partir do qual a motivação e a emoção alimentam e complementam os processos da função executiva que contribuem para a aprendizagem auto-dirigida, levando ao sentimento de que é um aluno capaz. As crianças com pobres funções executivas têm problemas em prestar atenção, completar as tarefas e inibir os comportamentos impulsivos (Blair e Diamond, 2008). A este respeito, pode apontar-se um estudo realizado por Rimm-Kaufman, Pianta e Cox (2000) com uma amostra significativa de professores do primeiro ciclo nos EUA e que revelou que mais de 50% das crianças suas alunas apresentavam problemas em beneficiar da aprendizagem escolar. Estas dificuldades em beneficiar da aprendizagem escolar, parecem estar relacionadas com as baixas competências académicas à entrada para a escola, nomeadamente problemas no conhecimento das letras e dos números e também na capacidade de auto-regulação, mais particularmente dificuldades em seguir instruções e controlar a atenção (Blair & Diamond, 2008).

Parece ainda que, as crianças com dificuldades de auto-regulação se demonstram passivas perante a aprendizagem, não aplicando estratégias que outros alunos aplicam, elas não assumem um papel de auto-monitorização e auto-reflexão das suas cognições ou comportamentos, não participando activamente na aprendizagem (Clearly & Zimmerman, 2004; Raposo, Bidarra & Festas, 1998).

Os alunos com dificuldades de auto-regulação apresentam défices noutras estratégias; por exemplo, Clearly e Zimmerman (2004), apontam défices na definição objectivos, na auto-monitorização e na auto-reflexão que irão ter um impacto significativo nos níveis de motivação e de desempenho. A importância da definição dos objectivos neste campo é também apontada por vários autores; Lourenço (2007), por exemplo, refere que os alunos de baixa auto-regulação recorrem a estratégias reactivas e inoperantes, que não lhes fornecem objectivos nem estratégias de planeamento. De facto, um dos maiores problemas nestes alunos prende-se com o estabelecimento de objectivos irrealistas, definidos com pouca precisão, a longo prazo e com pouca qualidade (Printrich, 1995). Este facto leva a uma fraca auto-

reflexão e ao domínio do *feedback* externo, visto que os objetivos estão tão distantes que os alunos não dispõem de informação para os analisar (Lourenço, 2007). Os sujeitos que organizam os seus objetivos de forma hierarquizada, dos mais próximos e importantes para os mais longínquos, conseguem avaliar a sua evolução sem depender do *feedback* externo, estes alunos apresentam um alto rendimento (Lourenço, 2007; Pintrich, 1995).

Conforme vimos anteriormente, as funções executivas têm também um impacto relevante neste processo. Por exemplo, Jahromi & Stifter (2008) sublinham que as pobres capacidades de auto-regulação estão relacionadas com uma baixa *performance* nas funções executivas e nas tarefas de controlo de comportamento. A este respeito, Montague (2008) refere que os que evidenciam défices nas estratégias de auto-regulação, demonstram problemas nas estratégias que lhes permitem aceder aos processos cognitivos, nomeadamente na auto-instrução, auto-questionamento, auto-monitorização, auto-avaliação e auto-reforço. Os alunos auto-regulados e não regulados apresentam diferenças significativas a nível da monitorização e regulação da cognição. Durante a realização de tarefas todos os alunos têm momentos de desatenção, contudo, os alunos auto-regulados quando perdem a atenção e não compreendem a tarefa, voltam atrás e reformulam-na, o que não acontece nos alunos de baixo rendimento (Pintrich, 1995). No que diz respeito à monitorização e regulação da cognição, estes alunos apresentam ainda limitações nas estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas, esses défices dificultam o desempenho desses alunos, especialmente nas tarefas que exigem um alto nível de processamento cognitivo (Montague, 2008). Estes indivíduos evidenciam igualmente, dificuldade em abandonar ou substituir estratégias ineficazes e em adaptar e generalizar essas estratégias a outras situações (Montague, 2008). Ou seja, alunos com dificuldades apresentam por vezes um conjunto de estratégias adequadas a tarefas simples; contudo, quando são confrontados com tarefas complexas, em que essas estratégias são insuficientes, evidenciam dificuldade em procurar outras mais adequadas

(Montague, 2008; Reid & Lienemann, 2006). Isto poderá dever-se ao facto destes alunos não possuírem mecanismos cognitivos para facilitar a transformação da estratégia, ou no caso de possuírem, falharem no uso desse mecanismo no que diz respeito à adaptação e modificação das estratégias com vista a um desempenho mais eficiente (Montague, 2008).

Os alunos auto-reguladores da aprendizagem identificam-se como mais auto-eficazes, manifestam maior motivação e maior comprometimento intrínseco pelas actividades escolares (Bandura, 2001, citado por Lourenço, 2007). Os alunos de baixo rendimento, apresentam-se ansiosos perante a aprendizagem, fogem das situações de aprendizagem e demonstram uma baixa percepção de auto-eficácia (Lourenço, 2007). Manifestam ainda um comportamento mais impulsivo, estabelecem menos objectivos, são menos precisos na avaliação das suas capacidades, são mais autocríticos, menos bem sucedidos e desistem mais facilmente do que os outros. Estes défices na auto-regulação têm efeitos consideráveis no bem-estar emocional dos alunos, levando a uma baixa auto-estima, e a uma baixa motivação intrínseca (Zimmerman, 1997; cit. por Zito, Adkins, Gavins, Harris & Graham, 2007). Os alunos de baixo rendimento, evidenciam níveis elevados de auto-declarações negativas, que têm impacto não só a nível da auto-instrução, mas também a nível motivacional (Reid & Lienemann, 2006).

Outros têm sido os problemas associados às dificuldades de auto-regulação, nomeadamente problemas de comportamento e de relacionamento. Algumas crianças que evidenciam dificuldade em aprender a regular as suas próprias emoções, atenção e comportamento, estão em risco de apresentar mais tarde problemas académicos e sociais (Pelco & Reed-Victor, 2007). Por exemplo, Caspi (2000) num estudo longitudinal que realizou com uma amostra de 1.037 sujeitos, verificou que as características de baixo controlo do temperamento aos 3 anos, se mantinham ao longo do desenvolvimento e que esses indivíduos, aos 21 anos, se manifestavam

inseguros, impulsivos, tinham comportamentos anti-sociais, mais dificuldade no emprego e maiores níveis de conflito interpessoal. A conclusões semelhantes chegaram Eisenberg, Fabes, Guthrie e Reiser (2000), que verificaram que as variáveis do temperamento e da personalidade estão relacionadas com diferenças na emotividade e na regulação e que estas últimas interferem na qualidade do comportamento social. Outra investigação, que sublinha a relação entre a auto-regulação e comportamentos anti-sociais, foi realizada por Gardner, Dishion & Connell (2007), neste estudo, os autores verificaram que a auto-regulação modera a associação entre pares de risco e a adopção de comportamentos anti-sociais. Nesta linha de investigação, Pelco e Reed-Victor (2007) verificaram que a auto-regulação, mais especificamente o controlo volitivo da atenção e comportamento, funcionava como um factor de protecção ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais. De facto, nas investigações realizadas, as capacidades auto-regulatórias parecem jogar o papel de factor protector ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais (Pelco & Reed-Victor, 2007).

CAPITULO III

RESILIÊNCIA EDUCACIONAL: A QUESTÃO DA INTERVENÇÃO

3.1. Resiliência Educacional

Tal como vimos nos capítulos anteriores, o conceito de resiliência tem vindo a ser aplicado no domínio da Psicopatologia do Desenvolvimento há já algumas décadas. Contudo, só nos anos 90 do séc. XX, entrou no domínio da Educação (Wang, Haertel & Walberg, 1995).

De acordo com Wang, Haertel e Walberg (1995), 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).

Conforme vimos no capítulo inicial desta dissertação, a primeira década de estudos caracterizou-se pela análise descritiva das características das crianças resilientes. Mais tarde, os investigadores começaram também a analisar os ambientes escolares que poderiam facilitar a aprendizagem de alunos considerados de grupos de risco. Neste âmbito, foram feitos estudos acerca dos currículos, modelos instrutivos (educativos) e características das escolas que fomentavam a resiliência (Wang, Haertel & Wlaberg, 1995).

Na sequência destes contributos, Wang, Haertel e Walberg (1994, p. 46) propõem a aplicação do conceito de resiliência na área educacional, definindo resiliência

educacional como: “the heightened likelihood of success in school and in other life accomplishments, despite environmental adversities, brought about by early traits, conditions, and experiences”. Ou seja, a resiliência educacional está relacionada com a elevada possibilidade de sucesso, apesar das condições de vida adversas.

Estes autores, defendem ainda que a pesquisa na área da resiliência educacional deve focar a relação que caracteriza o desenvolvimento e funcionamento dos indivíduos considerados resilientes e também as intervenções que fomentam a resiliência. Neste sentido, justifica-se a utilização do *modelo ecológico* proposto por Bonfenbrenner que analisa e tem em conta vários contextos de vida dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento. Um modelo deste tipo pressupõe que o desenvolvimento da criança é influenciado pela interacção de diversas circunstâncias e não por um único evento, sendo mais útil aplicar um modelo que incida nos mecanismos que promovam a resiliência do que em atributos pessoais dos indivíduos resilientes (Wang, Haertel & Walberg, 1995). Assim sendo, a investigação deve partir da análise dos contextos em que as crianças e as suas famílias estão integradas, devendo-se considerar três ambientes essenciais, a escola, a família e a comunidade. Cada um destes ambientes pode ser caracterizado em termos de adversidade ou factor protector, para os alunos, sendo que a combinação entre as vulnerabilidades individuais e as características do ambiente influenciam o desempenho escolar (Wang, Haertel, Walberg, 1995).

3.1.1. Investigação sobre resiliência educacional

Dos estudos realizados até à data, poucos são os que analisam a resiliência nas escolas; a maioria deles compara as características relacionadas com os alunos resilientes e não-resilientes, como família, características individuais e funcionamento da sala de aula (Waxman, Gray & Padrón, 2003). De facto, os alunos em risco de apresentarem insucesso escolar, evidenciam uma série de problemas que

poderão constituir um entrave à aprendizagem e, entre esses problemas, destaca-se situações de pobreza, problemas de saúde ou outras condições sociais que dificultam o desempenho escolar (Waxman, Gray & Padrón, 2003). Nas últimas décadas o avanço da investigação na área da resiliência tem tido claras implicações para a intervenção junto de alunos de grupos de risco.

As investigações neste domínio partem muitas vezes da comparação de grupos de alunos considerados resilientes com alunos considerados não-resilientes. Para fazer esta distinção, alguns investigadores utilizam como critério para identificar alunos resilientes, os resultados académicos, contudo, esta abordagem tem sido criticada devido à sua validade, uma vez que se avalia o desempenho dos alunos com base nos resultados dos testes de avaliação, o que pode não corresponder ao desempenho escolar (Waxman, Gray & Padrón, 2003). Outros estudos consideram alunos resilientes, aqueles que são identificados pelos professores como tal; neste caso, a diferença entre alunos resilientes e não-resilientes coincide com as atitudes e expectativas dos professores para com esses alunos. Tal poderá ser considerado uma limitação na investigação mas, por outro lado, poderá ser tido como um dos procedimentos mais válidos, uma vez que as decisões dos professores são baseadas numa variedade de indicadores exibidos pelos alunos durante o ano escolar (Waxman, Gray & Padrón, 2003).

As investigações desenvolvidas acerca deste tema têm contribuído não só para a clarificação das diferenças entre alunos resilientes e não-resilientes mas também para a definição de estratégias de intervenção que possibilitem a melhoria de rendimento de alunos considerados de risco.

Por exemplo, Reyes e Jason (1993) analisaram os factores que se distinguem no sucesso e no insucesso de alunos latinos. Esta distinção foi feita com base no grau de comparência nas aulas e no seu desempenho académico, 24 dos alunos da amostra foram considerados em risco de abandono escolar precoce e outros 24 foram considerados de baixo risco de abandono escolar. Concluíram que não havia diferenças em áreas como nível sócio-económico, envolvimento pais-aluno, ou

supervisão parental. A diferença encontrada parecia estar relacionada com a satisfação com a escola que era maior no grupo de baixo risco. Para além disso, os alunos considerados de alto risco referiam ter sido convidados a pertencer a grupos com comportamentos considerados desviantes.

Gonzalez e Padilla (1997) analisaram os factores que contribuíam para a resiliência educacional e bom desempenho em 133 alunos, considerados resilientes e 81 considerados não-resilientes, tendo tal divisão tido por base as suas notas escolares. Verificaram que os alunos considerados resilientes apresentavam maior percepção do suporte parental e dos pares, ligação positiva com a escola e sentimento de pertença à escola. Concluíram ainda que o sentimento de pertença à escola era o único preditor de resiliência educacional.

Alva (1991) usou o termo *invulnerabilidade académica* para descrever alunos que mantinham altos níveis de sucesso, motivação e performance, apesar da presença de eventos *stressantes* e condições que os colocavam em risco de apresentar mau desempenho. No seu estudo, verificou que os alunos considerados invulneráveis ou resilientes referiam sentir maior suporte dos professores e colegas, sentiam-se mais preparados para avançar nos estudos, gostavam de ir à escola e de estar envolvidos nas tarefas escolares, tinham menos dificuldades no relacionamento interpessoal e viviam menos conflitos familiares.

Nettles, Mucherah e Jones (2000) analisaram estudos recentes e verificaram que certos recursos sociais, como ter pais cuidadosos, participar em actividades extra-curriculares e ter professores que dessem apoio, tinham uma influência positiva no desempenho académico. Na investigação que realizaram, constataram ainda que a percepção da exposição dos alunos à violência tinha um impacto negativo no desempenho nas áreas da matemática e leitura, enquanto que o suporte dos professores tinha um impacto positivo.

Waxman e Huang (1996) compararam uma amostra de 75 alunos considerados resilientes e 75, considerados não-resilientes; a classificação destes alunos baseou-se nas notas de matemática durante um período de dois anos. A análise que realizaram

revelou que os alunos considerados resilientes tinham uma “elevada percepção do envolvimento, orientação para a tarefa, clareza de regras, satisfação, estimulação e *feedback*” (Waxman & Huang, 1996, p. 93); para além disso era ainda evidente “maior auto-conceito social, motivação para a realização e bom auto-conceito académico” (Waxman & Huang, 1996, p. 93) enquanto que os não-resilientes não apresentavam estas características. Nesta investigação, verificaram ainda que existiam diferenças significativas entre os dois grupos relativamente às aspirações académicas, cerca de 90% dos alunos considerados resilientes pretendiam continuar os estudos, enquanto que dos não-resilientes apenas 46% o pretendia fazer, encontraram também diferenças significativas na percepção do envolvimento, motivação para a realização satisfação e auto-conceito académico. Os primeiros dedicavam ainda mais tempo aos trabalhos de matemática e liam mais do que os segundos (Waxman & Huang, 1996).

Padrón, Waxman e Huang (1999) compararam o ambiente e o tipo de instrução da sala de aula de alunos considerados resilientes e não-resilientes. Consideraram alunos resilientes os que tinham bom desempenho nos testes e no trabalho escolar, estavam motivados e tinham frequência assídua nas aulas; por outro lado, os não-resilientes tinham um baixo desempenho nos testes e nas aulas, não estavam motivados e frequentavam as aulas de forma pouco assídua. Verificaram que os resilientes estavam mais satisfeitos com o ambiente de aprendizagem do que os não resilientes, enquanto que os últimos referiam ter mais dificuldades nas aulas, para além disso os primeiros, interagiam frequentemente com os professores e os segundos interagiam mais frequentemente com os colegas de aula. A percentagem de tempo que os alunos resilientes dedicavam à tarefa também era significativamente superior à dos outros, sendo que os não-resilientes se distraíam muito ou eram disruptivos (Padrón, Waxman & Huang, 1999).

Rouse (2001) também comparou alunos considerados resilientes e não-resilientes, a nível do auto-conceito e de padrões de motivação, através da avaliação dos objectivos, autoconceito e crenças. Neste estudo, foram evidentes diferenças nos padrões de motivação destes dois tipos de alunos. Os resilientes evidenciavam padrões de motivação considerados persistentes; ou seja, acreditavam nas suas capacidades cognitivas e que o ambiente apenas facilitava o seu desempenho; eram além disso persistentes nos seus objectivos, acreditavam fortemente nas suas capacidades e moderadamente na responsabilidade do ambiente escolar. Por seu lado, os alunos considerados não-resilientes, evidenciavam padrões de motivação considerados mais vulneráveis, visto que acreditavam moderadamente nas suas capacidades e responsabilizavam o ambiente pelas suas aprendizagens e desempenho. Ou seja, os alunos resilientes acreditavam muito mais na sua capacidade para controlar as suas aprendizagens e desempenho escolar, enquanto que os não resilientes colocavam essa responsabilidade em factores ambientais como por exemplo o apoio dos professores.

3.1.2. Intervenção para a promoção de competência e resiliência educativa

Os programas de intervenção desenvolvidos na área da resiliência têm-se destinado, na sua maioria, destinam-se a crianças de alto risco ou a filhos de mães em alto risco. Contudo, tal como argumenta Peters (2005), parece justificar-se, nesta área, uma intervenção universal preventiva, associada aos contextos considerados de risco.

No modelo clínico, a intervenção é implementada quando se verificam os sintomas de patologia, os programas preventivos são implementados cedo, antes dos sintomas se tornarem severos. Tal facto implica que os programas preventivos se dirijam a um grupo alargado que eventualmente possa vir a manifestar determinado tipo de problemas (Pless & Stein, 1996). O objectivo destes programas será reduzir

ou eliminar problemas de comportamento, saúde ou escolares, antes deles surgirem (Elias, *et al.*, 1996). Assim deverão ser descritos de forma a redireccionar o desenvolvimento ou promover a competência e o bem-estar (Masten & Powel, 2003).

Wyman *et al.* (2000, cit. *in* Masten & Powel, 2003) defendem que uma conceptualização baseada na resiliência, deve ser um processo cumulativo de promoção de competência e protecção de *stress*.

Elias *et al.* (1996) consideram que para prevenir a perturbação, é necessário reduzir ou minimizar os factores de risco e incrementar os factores protectores. Neste sentido, a promoção de competência social será uma forma de redução do risco. Este autor considera ainda que a intervenção a este nível deverá explorar factores relacionados com o contexto escolar, nomeadamente currículo, escola e outros factores relacionados, o clima escolar e os factores comunitários.

Apesar de existirem poucos estudos controlados, os resultados encontrados naqueles que foram realizados, remetem para um resultado positivo da implementação dos programas. Tais pesquisas apoiam o pressuposto de que uma intervenção atempada ou precoce pode funcionar como um factor protector para a desvantagem das crianças (Reynold & Ou, 2003).

Os resultados positivos, a curto e longo prazo, incluem o desenvolvimento cognitivo, bons resultados escolares, redução da necessidade dos apoios educativos em termos de serviços escolares e boa realização escolar. Alguns estudos demonstram também que a participação neste tipo de programas está associada a baixos níveis de comportamento anti-social, delinquência e crime e altos níveis de emprego e sucesso económico na idade adulta (Reynolds & Ou, 2003).

A duração da intervenção e a faixa etária à qual é destinada também parece interferir na adaptação positiva. Alguns estudos referidos na literatura em que os resultados são mais expressivos, referem-se aos programas que se iniciam na idade pré-escolar, que têm uma duração de vários anos e que proporcionam suporte familiar (Reynolds & Ou, 2003).

Pless & Stein (1996) sugerem que este tipo de programas deva ser implementado em alturas de *stress*, por exemplo transições desenvolvimentais tais como a entrada na escola ou início da puberdade.

Rutter (1996) considera que a intervenção na área da resiliência deverá ajudar os indivíduos a desenvolver estratégias de *coping* ou estratégias sociais de resolução de problemas, considerando também a intervenção nas escolas com vista à optimização da sua eficácia, visto que estas têm um efeito importante no comportamento dos alunos e nas realizações escolares. A intervenção, direccionada para a comunidade é igualmente relevante pois deverá reduzir o *stress*, através da inclusão das crianças/adolescentes nas actividades comunitárias.

Peters (2005) sugere que este tipo de intervenção deve ser ecológica, holística (aspectos desenvolvimentais, sociais, emocionais, físicos e cognitivos), baseada na comunidade, colaborativa e coordenada, proporcionando, por exemplo, serviços de apoio às famílias.

Analisando a literatura sobre a intervenção realizada a nível da resiliência e os resultados obtidos, Reynolds e Ou (2003) sugerem que a intervenção deverá procurar promover vantagem motivacional incrementando a auto-eficácia, competência percebida e persistência em aprender. O desenvolvimento das capacidades (vantagem cognitiva), pela implementação de estratégias de leitura, pré-leitura e promoção do desenvolvimento cognitivo é outra área considerada importante por estes autores. O ajustamento social, o suporte familiar e o suporte escolar também são preponderantes. O ajustamento social relaciona-se com o ajustamento manifestado na sala de aula, relações entre pares e estratégias de auto-regulação. O suporte familiar, está relacionado com a interacção pais-filho, o apoio na aprendizagem, a participação escolar e estratégias parentais. Por último, o suporte escolar prende-se com a qualidade do ambiente escolar na sala e nível de desempenho escolar.

Waxman, Gray e Padrón, (2003) destacando o papel dos ambientes escolares, apontam a necessidade de criar ambientes óptimos de aprendizagem, para tal

propõem algumas estratégias que poderão ser utilizadas para diminuir as diferenças de desempenho entre alunos resilientes e não-resilientes. As estratégias sugeridas vão de encontro a alguns aspectos salientados anteriormente.

Em sala de aula apontam a importância do suporte fornecido pelos professores e das suas expectativas acerca do desempenho dos alunos, sendo importante o relacionamento adequado entre professores-alunos, aliado a expectativas adequadas e à estimulação da participação dos alunos, com o objectivo de promover a sua competência. Por outro lado salientam a importância de estimular o ambiente da escola tornando-o um factor protector do desenvolvimento ao invés de factor de risco condicionante do desenvolvimento individual (Waxman, Gray & Padrón, 2003).

Estes autores salientam ainda a importância que tem o desenvolvimento profissional dos professores neste sentido, seria relevante os professores compararem as suas aulas com as de outros professores e conseguirem retirar feedback acerca dos seus desempenhos identificando forças e fraquezas, não só dos seus modelos de ensino, mas também da própria escola (Waxman, Gray & Padrón, 2003).

Conforme se viu anteriormente alunos não resilientes estão menos envolvidos no trabalho escolar do que os resilientes, isto sugere que os não resilientes precisam de ajuda para se envolver mais e controlar melhor a sua atenção, dois aspectos que poderão ajudar a melhorar o seu envolvimento tem a ver com estratégias utilizadas pelos professores, nomeadamente o ajudar a focar os objectivos e dar feedback imediato das actividades (Waxman, Gray & Padrón, 2003).

Apesar de, como vimos, a investigação sugerir muitos factores que podem aumentar a resiliência educacional, recentemente, Downey (2008) propôs doze recomendações específicas a serem usadas em sala de aula, para fomentar a resiliência educacional de alunos em risco de manifestar insucesso escolar. Esta autora organiza essas recomendações em quatro *clusters* (relacionamento professor-aluno; clima da sala de aula; estratégias instrutivas e capacidades/competências dos alunos).

De acordo com Downey (2008), o relacionamento professor-aluno adequado poderá contribuir para o envolvimento dos alunos em risco de apresentar insucesso escolar, estes alunos necessitam de professores que construam relações saudáveis com eles, foquem 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 de estratégias que promovam o envolvimento de alunos com mais dificuldades; para tal; Downey sugere o uso de aprendizagem cooperativa e tutoria entre alunos, dando oportunidade a esses alunos 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 fomentar 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).

3.1.3. Papel do educador e importância das práticas educativas na promoção da resiliência educativa²⁰

²⁰ Neste subcapítulo apenas pretendemos dar um panorama geral acerca do papel do educador enquanto promotor de resiliência, destacando a importância da prática educativa, da relação entre a sua acção e as suas cognições e por fim as fases de carreira. Não é nosso objectivo dar uma visão exaustiva sobre estas temáticas, mas um simples enquadramento, que permita analisar alguns aspectos que possam condicionar a acção do educador.

As investigações sobre resiliência têm referido 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, mas também a resiliência (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Ora, é aqui posta grande responsabilidade nos professores e educadores que através da sua prática educativa poderão promover a resiliência. Esta responsabilidade é salientada por, Baruch & Stutman (2004) e Comer (1987), que realçam nem sempre se conseguir alterar os contextos disfuncionais, sendo difícil modificar as características comunitárias ou inerentes à família. Neste sentido, a intervenção 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, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. (Ministério da Educação, 1997).

O observar passa por analisar e conhecer as características e dificuldades de cada criança do grupo para adequar o processo educativo, ou seja, é a observação que permitirá a diferenciação pedagógica. Posto isto, a observação será “ a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A questão do planeamento é igualmente importante e prende-se com organizar as actividades em função do grupo e de cada criança, sendo fundamental conhecer o seu contexto familiar e social com o objectivo de estimular o seu desenvolvimento, para que ela atinja determinados níveis, que seria difícil atingir sozinha. Conforme destacam Clark e Yinger (1979), o planeamento implica desde o início elaboração do pensamento e adaptação a um grupo particular, implementação e finalmente avaliação. Anderson (1995) salienta a importância da planificação na acção do professor referindo que essa é uma das suas principais funções, Clark e Peterson

(1990) salientam ainda que o pensamento, a planificação e a tomada de decisão, são de facto, uma parte importante do processo de ensino.

A acção do educador, conforme recorda o Ministério da Educação (1997), não deverá ser uma acção isolada; deve envolver os outros, nomeadamente pais, auxiliares e comunidade, devendo estes ser percebidos pelo educador como parceiros no processo educativo. Dito por outras palavras, a intervenção deverá ser ecológica e sistémica, conforme defende Brofenbrenner (1975,1994).

O processo educativo e a implementação de estratégias deve ser avaliada, de facto, a questão da avaliação é importante e, remete não só para a avaliação das crianças, mas também da própria prática educativa (Ministério da Educação, 1997). A questão da avaliação vai ao encontro do que defendem Waxman, Gray e Padrón (2003), destacando a importância dos professores retirarem *feedback* dos seus modelos de ensino, por forma a melhorar os seus desempenhos e estimular a competência dos alunos.

A comunicação entre educadores, pais e comunidade é também extremamente relevante e está mais uma vez relacionada com a articulação adequada entre educadores pais e outros contextos que influenciam a educação da criança. Por outro lado, a articulação subjacente ao processo educativo, está relacionada com “ o proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe em colaboração com os pais e articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p. 28).

Conforme vimos, 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 contribuem 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).

Clark e Peterson (1990), sublinham a relação entre o pensamento e acção, sendo as acções influenciadas pelos pensamentos e estes pelas acções, numa relação recíproca.

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 e conclui 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 serem 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 desenvolver ou currículo a implementar. As acções dos educadores podem ainda ser afectadas pela exigência da própria tarefa ou pela percepção acerca das actividades (Clark & Peterson, 1986).

De facto, os estudos analisados por estes autores, sugerem que existe correspondência entre crenças e comportamento dos educadores, contudo estes parecem ser moderados por circunstâncias que os podem ultrapassar, vários estudos apontam que podem surgir conflitos entre as percepções e as crenças dos educadores e o que lhes é imposto pelos administradores, constituindo tal facto um entrave às

inovações e à implementação de determinadas práticas. Para além disso, os professores têm “um sistema de crenças que influencia as suas percepções, planos e acções” (Clark & Peterson, 1986, p. 292). Estes autores defendem ainda que a maturidade profissional poderá constituir um aspecto adjuvante para tornar explícitas as crenças e teorias implícitas que os professores têm acerca dos alunos, 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. Alguns autores admitem que não só no ensino, mas em várias áreas, que os indivíduos passam por ciclos de carreira (Huberman, 1989, 1992)²¹. Conforme salienta Huberman, a relação entre idade e fase da carreira é clara, apesar de não ser completa nem homogénea.

A este respeito, Huberman (1989, 1992) organiza as tendências sugeridas pelos estudos de revisão bibliográfica sobre o tema e propõe um modelo esquemático que sintetiza as fases da carreira docente.

²¹ Existem várias abordagens que remetem para o ciclo de vida profissional dos professores, contudo não serão aqui abordadas, uma vez que o que se pretende é dar uma perspectiva geral acerca da relação entre a fase em que se encontra o professor/educador e as possíveis variações na sua prática educativa.

Anos de carreira	Fases / Temas de Carreira
1-3 anos	Entrada, Tacteamto
4-6 anos	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7-25 anos	Diversificação, “activismo” → Questionamento
25-35 anos	Serenidade, distanciamento afectivo → Conservantismo
35-40 anos	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Tabela 4 – Modelo esquemático das fases da carreira docente (Huberman, 1992, p.47)

As fases da carreira docente apontadas na Tabela 4 são descritas pelo autor, com base nas evidências sugeridas pelos estudos neste domínio.

Tendo em conta o que Huberman propõe, muito sinteticamente, a entrada na carreira corresponde a uma fase de exploração, nesta fase poderá verificar-se um choque com a realidade, a preocupação com o desempenho e por vezes dificuldade em lidar com o trabalho, também é nesta fase que existe um maior entusiasmo por se pertencer a determinado grupo profissional. A fase seguinte, de estabilização, corresponde a um sentimento de pertença a determinado grupo e também de independência, em que existe um maior à vontade no trabalho pedagógico e até mesmo alguma descontração.

A diversificação corresponde a um período em que existe uma preocupação com o diversificar materiais e métodos, os profissionais poderão estar muito motivados e lançar-se a novos desafios.

A fase seguinte corresponde ao pôr-se em questão, depois da diversificação alguns indivíduos poderão sentir uma crise que ocorre sensivelmente a meio da carreira. Por volta dos 35-50 anos de idade, os profissionais poderão sentir a monotonia da rotina.

A serenidade e distanciamento afectivo poderão ocorrer no grupo dos 45-55 anos, neste período, os profissionais podem sentir-se serenos, pois conseguem prever quase tudo o que se vai passar nas suas salas, o nível de ambição e investimento desce e aumenta a serenidade e a confiança, poderá ainda verificar-se o distanciamento afectivo relativamente aos alunos.

A partir dos 50 anos passa-se por uma fase de conservantismo e lamentações, em que se lamenta o desempenho dos alunos ou o funcionamento do sistema, resistindo às inovações. É um momento em que se relembra a fase inicial da carreira.

Por fim ocorre o desinvestimento, em que os indivíduos se libertam do trabalho para dar mais tempo a si próprios, essa libertação poderá ser amena ou amarga, o desinvestimento ocorre vulgarmente no final da carreira, contudo, alguns indivíduos desiludidos com o seu percurso profissional poderão desinvestir mais cedo.

Conforme exposto, e apesar de ser evidente o papel fulcral do educador na formação das crianças, não nos devemos esquecer de que todos os aspectos mencionados poderão induzir variações nas atitudes e práticas educativas adoptadas pelos educadores.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO IV

OBJECTIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Conceptualização do Estudo Empírico, Objectivos e Metodologia de Investigação

Neste capítulo, apresentamos a conceptualização e os objectivos do estudo empírico. Descreve-se a metodologia subjacente à investigação, os procedimentos e instrumentos de avaliação usados.

Podemos referir que este estudo obedece a uma investigação de cariz não-experimental, na medida em que não existe manipulação de variáveis independentes e os diferentes grupos em análise reflectem diferentes categorias de variáveis avaliadas (Alferes, 1997).

4.1.1. Fundamentação e Objectivos

De uma forma mais específica são considerados os dados caracterizadores dos sujeitos da amostra (idade, sexo, formação e localidade, concelho, distrito, tipo de zona, local de ensino, número de crianças ao encargo, faixa etária das crianças, número de auxiliares do local de trabalho, assim como a situação profissional).

O objectivo primordial da investigação será verificar se os educadores de infância da amostra têm a percepção dos factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil. Como sabemos, as percepções dos agentes educativos influenciam a prática,

neste sentido, tentaremos averiguar também se existe relação entre as percepções dos educadores e a prática educativa, avaliada através de questionário.

Assim, com este estudo, pretende-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 os factores identificados pelos educadores e a sua prática educativa;
- c) 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);
- d) existem diferenças nas práticas educativas adoptadas pelos educadores que desempenham a sua actividade na zona rural e na zona urbana;
- e) as práticas educativas adoptadas pelos educadores são diferentes dependendo do seu vínculo laboral;
- f) as práticas educativas adoptadas pelos educadores são diferentes nas instituições públicas, privadas e IPSS;
- g) existem diferenças nas práticas educativas adoptadas pelos educadores, com diferentes idades.

4.2. Metodologia

A metodologia usada para a avaliação das diferentes variáveis do estudo foi essencialmente quantitativa. As variáveis dependentes e independentes foram avaliadas através de questionários que serão descritos mais adiante.

4.3. Amostra

Tendo em conta os objectivos do estudo anteriormente referidos, no presente trabalho, consideram-se para efeitos de análise de dados a amostra constituída por 139 educadores.

4.3.1. Recolha da amostra e procedimentos da recolha de dados

O estudo empírico do presente trabalho, baseia-se na amostra de 139 sujeitos, educadores pertencentes, na sua maioria, a diversas instituições da zona centro de carácter público, privado e IPSS.

A amostra é não probabilística e sua escolha teve como pressupostos:

- Ter Bacharelato ou Licenciatura em Educação de Infância;
- Ter exercido no ano lectivo 2008/2009.

A escolha desta amostra teve por base a nossa área de interesse e a colaboração de várias educadoras conhecidas que se mostraram disponíveis para cooperar.

Quadro 1 - Média de Idades

	N	mínimo	máximo	média	d.p.
Idade	139	22	56	35,40	8,739

A média de idades da amostra é de 35,4 anos (d.p. = 8,73).

Quadro 2 - Sexo

	n	%
Feminino	137	98,6
Masculino	2	1,4
Total	139	100,0

A amostra é formada por 137 sujeitos do sexo feminino e 2 do sexo masculino, sendo que o grupo feminino apresenta uma média de idades de 35,46 anos (d.p. = 8,78), enquanto o grupo masculino apresenta como média de idades 31 anos (d.p.= 0,0).

Quadro 3 – Apresentação da amostra por faixa Etária

	n	%
Até 30 anos	53	38,1
31 aos 40 anos	43	30,9
41 aos 50 anos	39	28,1
mais de 51 anos	4	2,9
Total	139	100,0

No que diz respeito à faixa etária, dos 139 sujeitos 53 têm até 30 anos, 43 entre 31 e 40anos, 39 entre os 41 e os 50 anos de idade e 4 têm mais do que 51 anos de idade.²²

Quadro 4 – Habilitações Académicas

	n	%
Bacharelato	21	15,1
Licenciatura	112	80,6
Mestrado	6	4,3
Total	139	100,0

Dos 139 sujeitos da nossa amostra, 21 têm como habilitações académicas o bacharelato (15,1%), 112 apresentam licenciatura (80,6%) e apenas 6 têm mestrado (4,3%).

²² Nesta divisão por idades, tivemos em conta os estudos de revisão de literatura realizados por Huberman (1989, 1992) acerca do percurso profissional dos professores.

Quadro 5 - Local de Formação

	n	%
ESEC	25	18,0
ESEL	45	32,4
ESE. Santarém	7	5,0

Os sujeitos da amostra fizeram a sua formação académica em vários estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, donde destacamos a Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC (n= 25; 18%) e a Escola Superior de Educação de Leiria-ESEL (n= 45; 32,4%).

Quadro 6 - Intervalo de tempo de formação

	n	%
há menos de 5 anos	51	36,7
entre 6 e 10 anos	27	19,4
Há mais de 11 anos	60	43,2
Total	138	99,3
Não respondeu	1	,7
Total	139	100,0

Os sujeitos da amostra obtiveram a sua graduação em momentos distintos, pelo que se procedeu à divisão temporal em intervalos de 5 anos, relativamente ao ano de 2008, ano em que ocorreu a passagem do questionário.

Assim 36,7% dos sujeitos afirmam ter terminado o curso há menos de 5 anos (n=51), 19,4% terminaram entre 6 a 10 anos (n= 27) e 60 sujeitos obtiveram a sua graduação há mais de 11 anos (43,2%).

Contudo pode-se ainda informar que na nossa amostra foi no ano de 2004 que mais sujeitos se graduaram (n= 17; 12,2%).

Os nossos sujeitos têm origem, na sua grande maioria, em várias instituições da nossa região Centro, sendo que as localidades mais representativas são: Leiria (n=23; 16,5%); Coimbra (n=18; 12,9%) e Marrazes (n=11; 7,9%).

Quadro 7 - Concelho

	N	%
Coimbra	27	19,4
Leiria	81	58,3
Marinha Grande	9	6,5

Os Concelhos mais representados na nossa amostra dizem respeito ao de Coimbra (n=27; 19,4%), de Leiria (n=81; 58,3%) e da Marinha Grande (n=9; 6,5%).

Quadro 8- Distrito

	n	%
Leiria	101	72,7
Coimbra	32	23,0
Santarém	2	1,4
Aveiro	1	,7
Braga	1	,7
Outro	2	1,4
Total	139	100,0

Os sujeitos pertencem na sua grande maioria ao distrito de Leiria (n=101; 72,7%) e de Coimbra (n=32; 23%).

Quadro 9 - Zona

	n	%
Rural	48	34,5
Urbana	89	64,0
Não respondeu	2	1,4
Total	139	100,0

A nossa amostra foi dividida em duas zonas, uma Zona fora das Cidades a que se chamou de Rural e uma Zona mais citadina a que se chamou Urbana. A Zona Rural

foi composta por 48 sujeitos (34,5%), enquanto a Zona Urbana foi formada por 89 sujeitos (64,0%).

Quadro 10 - Local de Ensino

	n	%
Público	38	27,3
Privado	59	42,4
IPSS	40	28,8
Não respondeu	2	1,4
Total	139	100,0

Os sujeitos foram divididos de acordo com os seus locais de trabalho, onde 38 sujeitos trabalham em local Público (n= 38; 27,3%), 59 sujeitos exercem funções em locais ditos privados (42,4%). Em IPSS trabalham 40 dos nossos sujeitos (28,8%).

Quadro 11 - Número de Crianças

	n	mínimo	máximo	média	d.p.
Número de crianças	138	6	34	18,17	5,340

A nossa amostra tem em média 18 (d.p.= 5,3) crianças ao seu encargo, variando este número entre as 6 crianças e as 34 crianças.

Quadro 12 - Faixa etária das crianças

	n	%
< 3 anos	40	28,8
3 a 5 anos	97	69,8
> 5 anos	2	1,4
Total	139	100,0

A maior parte das crianças que se encontram ao encargo dos educadores da nossa amostra tem entre 3 a 5 anos (n= 97; 69,8%).

Quadro 13 - Número de auxiliares

	N	mínimo	máximo	média	d.p.
Número de auxiliares	1	0	5	1,19	,687

Os sujeitos da nossa amostra têm em média 1 (d.p.= 0,687) auxiliar na sala, o que corresponde a 82% dos sujeitos da amostra (n= 114), variando este número entre 5 e nenhum auxiliar.

Quadro 14 - Situação Profissional

	n	%
Do quadro	92	66,2
A contrato	31	22,3
outro	16	11,5
Total	139	100,0

Em termos de situação profissional, a grande maioria dos nossos sujeitos encontram-se ligados ao quadro das instituições (n=92; 66,2%). Do total da nossa amostra, 31 sujeitos apresentam contrato com as instituições (n= 31; 22,3%), enquanto 16 sujeitos apresentam outro tipo de vínculo (11,5%).

4.4. Variáveis e Instrumentos de Medida

As variáveis consideradas neste estudo estão apresentadas em três partes constituintes do Protocolo: aspectos pessoais e sócio-demográficos relativos a dados do educador, as Práticas Educativas do Questionário de Caracterização de Práticas Educativas (QCPE) e os Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil do Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil (QPFRPDI).

Quadro 15 - Instrumentos, Objectivos e Variáveis avaliadas

Instrumento	Objectivos	Variáveis avaliadas
Ficha de dados Sócio-Demográficos (Anexo A)	Identificação, caracterização do contexto relacional, académico e estilo de emprego.	Variáveis sócio-demográficas e estilo de ocupação.
QCPE (Anexo B)	Caracteriza as Práticas Educativas.	Formação Pessoal, Expressão e Comunicação, Planeamento das Actividades e Participação dos Pais.
QFRPDI (Anexo C)	Avaliar os Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil.	Características: da Criança, da Família, da Comunidade, da Cultura; Aspectos escolares.

Questionário de Caracterização de Práticas Educativas (QCPE) (Anexo B)

É um questionário que pretende conhecer as práticas educativas implementadas pelos educadores. A investigação nesta área, leva a avaliar as formas, os processos e níveis de adaptação dos educadores às exigências, às pressões e aos desafios que lhes são apresentados.

O *Questionário de Caracterização de Práticas Educativas* foi elaborado por nós, a partir das “Orientações curriculares para a educação pré-escolar” do Ministério da Educação, teve por base as recomendações para a intervenção educativa, tocando pontos das várias áreas de conteúdo. As questões elaboradas remetiam para áreas específicas, mais concretamente para a área de formação pessoal e social e para a área de expressão e comunicação, por serem as que mais relacionadas estavam com o objectivo do estudo. Ainda se colocaram algumas questões relacionadas com a forma de planeamento das actividades e com a participação dos pais.

As perguntas do questionário podem ser agrupadas de acordo com o objectivo, sendo que algumas delas se encontram nas duas áreas ou domínios por se relacionarem com elas. O questionário tem 39 questões, sendo que 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 4 para a participação dos pais.

O QCPE é assim, um questionário de auto-resposta constituído por 39 itens, que se compõe em 4 Dimensões:

- Formação Pessoal

1. É estimulada a interacção com adultos para além do educador e auxiliar
7. São realizadas visitas a bibliotecas
9. São lidas histórias às crianças
14. As crianças relatam com frequência as suas experiências
20. Há muitas actividades livres
21. São feitos passeios com frequência
23. É trabalhada a inibição do movimento (ensinar a criança a estar parada)
31. As crianças dão sugestões de actividades a desenvolver
33. São dados problemas para as crianças resolver

- Expressão e Comunicação

1. Nesse ensino recorre-se a jogos e materiais diversificados
2. Ensinam-se as formas, cores e tamanhos de objectos
3. Nesse ensino recorre-se a fichas
4. Os jogos e os brinquedos são utilizados como forma de refinar os movimentos
5. As crianças contactam com livros diversificados
6. São realizadas visitas a bibliotecas
7. Utilizam-se estratégias para o reconhecimento de sons de animais, aspectos da natureza, objectos
8. São lidas histórias às crianças
9. Utilizam-se estratégias de reconhecimento de sons de letras
10. Ensinam-se os nomes das letras

11. Faz-se iniciação à leitura e à escrita
 12. Há preocupação com o uso correcto da gramática e articulação
 13. As crianças relatam com frequência as suas experiências
 14. Utilizam-se canções, rimas e lenga-lengas com frequência
 15. No pré-escolar é importante a criança aprender números
 16. No pré-escolar é importante a criança aprender algumas palavras
 18. São utilizados instrumentos musicais para o reconhecimento de sons
 19. Recorre-se com frequência a actividades físicas
 20. Há muitas actividades livres
 21. São feitos passeios com frequência
 22. São propiciadas actividades de desenvolvimento da motricidade global e fina
 23. É trabalhada a inibição do movimento (ensinar a criança a estar parada)
 24. São realizados jogos de associação entre sons produzidos e a expressão motora
25. A criança imita a leitura e a escrita
 26. A criança conta histórias de memória ou a partir de imagens
 32. As crianças contactam com diferentes tipos de texto
 33. São dados problemas para as crianças resolver
 34. Desenvolvem-se actividades de desenho, pintura e expressão plástica
 35. Recorre-se com frequência a actividades e ao jogo dramático
- Planeamento das Actividades
27. As actividades são definidas pelo educador
 28. As actividades são planeadas anualmente
 29. As actividades são planeadas mensalmente
 30. Outro tipo de planeamento

- Participação dos Pais

36. Os pais participam na organização de actividades

37. Os pais participam em reuniões e festas

38. Á contacto frequente com os pais

39. Os pais participam, apenas quando há algum problema com os filhos

Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil (QPFRPDI) (Anexo C)

O QPFRPDI permite saber qual a percepção dos educadores relativamente a factores de risco e de protecção do desenvolvimento infantil.

É um questionário de auto-resposta que procura avaliar aquilo que os educadores percebem nas suas instituições como factores de risco das crianças que acompanham.

Este questionário foi construído por nós, a partir dos factores apontados em vários estudos empíricos, nomeadamente os factores apontados por Werner (1993), Masten (1994;2007), Masten e Reed (2005), Wrigth & Masten (2006), Schoon (2006) e Pelco & Reed-Victor (2007).

Este questionário assenta numa conceptualização multidimensional das percepções, o que permite avaliar aquilo que os educadores encontram enquanto profissionais, sendo constituído por 45 itens numa escala de resposta tipo *likert* de seis pontos (1 – *Concordo totalmente*; 2 – *Concordo*; 3 – *Concordo moderadamente*; 4 – *Discordo moderadamente*; 5 – *Discordo*; 6 – *Discordo totalmente*). Os itens que deverão ser cotados inversamente são: 1, 6, 11, 24, 25 e 26.

Abaixo apresenta-se os cinco Factores que formam este questionário:

- Características da Criança:

4. As situações traumáticas têm influência no sucesso escolar das crianças
5. O mau ajustamento dos indivíduos está relacionado com os maus tratos que sofrem
6. As crianças que sofrem de doença desenvolvem-se da mesma forma que as crianças ditas normais
7. As dificuldades académicas são mais frequentes em crianças que apresentam deficiência do que em crianças ditas normais
8. Os problemas de relacionamento social aparecem mais frequentemente em crianças com deficiência do que em crianças ditas normais
9. O sucesso escolar está sempre relacionado com as capacidades cognitivas da criança
10. A capacidade de resolução de problemas afecta sempre o desempenho das crianças
11. A atenção é um dos aspectos que menos influencia o sucesso académico
12. O temperamento das crianças afecta as atitudes dos adultos.
13. O temperamento das crianças afecta as atitudes dos pares.
14. A percepção que a criança tem da sua competência influencia o seu sucesso académico.
15. A percepção que os educadores têm da criança é influenciada pelo talento desta última.
16. A percepção que os pares têm da criança é influenciada pelo talento desta última.
17. O sentido de humor da criança ajuda-a a ultrapassar as suas dificuldades.

- Características da Família:

1. O nível sócio-económico dos pais é irrelevante para o sucesso futuro da criança.
2. A baixa educação dos pais limita o desenvolvimento da criança

18. A ligação estreita entre a criança e os pais facilita o seu desenvolvimento.
19. A existência de uma rede familiar de suporte auxilia o desenvolvimento da criança.
20. O envolvimento dos pais na educação dos filhos é benéfico ao seu desenvolvimento.
21. O clima familiar contribui para o desempenho escolar da criança.
24. A participação muito activa dos pais constitui um entrave ao trabalho do educador.
29. O insucesso dos filhos está intimamente ligado ao insucesso dos pais.

- Características da Comunidade:

3. Os cuidados de saúde prestados à criança afectam o seu desenvolvimento
22. As crianças dos bairros problemáticos têm um pior desempenho académico.
23. As crianças dos bairros problemáticos têm um pior desempenho social.
25. A participação das crianças em actividades extra-curriculares cansa-as demasiado.
26. A participação das crianças em actividades extra-curriculares leva a maus resultados escolares.
27. A acessibilidade aos sistemas de saúde é muito importante para o desenvolvimento adequado dos alunos.
28. O relacionamento com pares que se envolvem em conflitos leva à adopção de comportamentos disfuncionais.
30. Os filhos de pais desempregados apresentam mais dificuldades escolares que os filhos de pais empregados.

- Características Culturais e Sociais:

31. Os juízos de valor emitidos pelos pais acerca dos professores e educadores afectam a competência da criança.

32. Os juízos de valor emitidos pelos pais acerca da escola afectam o envolvimento da criança.

33. Os juízos de valor emitidos por professores e educadores, acerca da educação, afectam o desempenho da criança.

34. Os juízos de valor emitidos por professores e educadores, acerca dos recursos que têm disponíveis, afectam o desempenho da criança.

35. As crianças que apresentam sucesso são aquelas que têm acesso a mais recursos.

36. A deficiência nas políticas de protecção da criança constitui um entrave ao desenvolvimento académico.

37. A deficiência nas políticas de protecção da criança constitui um entrave ao desenvolvimento social.

38. A baixa aceitação da violência física, por parte dos educadores, é importante para o bom desenvolvimento da criança.

- Aspectos Escolares:

31. O conhecimento das letras é importante para aquisições posteriores.

32. A estimulação da linguagem oral condiciona o progresso posterior.

33. A estimulação do vocabulário na pré-escola, condiciona o progresso posterior.

34. O conhecimento fonológico é importante para o sucesso educativo.

35. A introdução à leitura e à escrita na pré-escola é importante para o desenvolvimento posterior.

36. O sucesso nas aprendizagens escolares é importante para o desenvolvimento da criança.

45. Uma preparação para as aprendizagens escolares, no Jardim de Infância, é importante para o desenvolvimento da criança

4.5. Cotação dos dados obtidos através da Parte Inicial do Protocolo

No que se refere a dados pessoais e sócio-demográficos, foi construída uma parte inicial de caracterização da amostra, de modo a obter dados mais específicos acerca dos sujeitos. Esta secção continha perguntas relacionadas com o actual emprego, o ano em que se graduou, dados acerca do local de trabalho e a sua situação profissional actual.

4.6. Tratamento estatístico dos dados

Para a caracterização sócio-demográfica das amostras e os diferentes grupos que a compõe recorreremos à estatística descritiva (frequências relativas, médias, desvios-padrão). Para outras análises e com o objectivo de averiguar a existência de diferenças entre dois grupos, recorreremos à estatística inferencial, aceitando como variáveis estatisticamente significativas, todas as diferenças com um nível de significância inferior a 0.05. Foram realizados: teste t para uma amostra, teste T de student para amostras independentes ou o equivalente não paramétrico (teste U de MannWhitney). Procedemos ainda a análises da variância (ANOVAS), o equivalente não-paramétrico Kruskall-Wallis e análises de Correlação.

Para o tratamento estatístico e análise dos dados utilizámos a versão 15.0 do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

CAPITULO V

RESULTADOS

5.1. Características Psicométricas

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. De igual forma, são apresentadas as análises descritivas dos resultados nas quatro dimensões: “Área de Formação Pessoal e Social”, “Área de Expressão e Comunicação”, “Planeamento das Actividades” e “Participação dos Pais”, do questionário de Caracterização de Práticas Educativas (QCPE), e dos cinco factores: “Características das Crianças”, “Características da Família”, “Características da Comunidade”, “Características Culturais e Sociais” e “Aspectos Escolares” do Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil (QPRFPDI), em função dos dados caracterizadores dos sujeitos (habilitações, zona de trabalho, local de ensino, situação profissional). Segue-se a análise central do estudo, nomeadamente a de averiguar as relações entre as várias dimensões dos questionários usados. Finalmente, é feita uma correlação, r de Pearson, entre os factores identificados pelos educadores e a sua prática educativa; entre as práticas educativas implementadas e os factores de risco testados.

O QCPE apresenta uma consistência interna de 0,791 enquanto o QPRFPDI apresenta uma consistência interna de 0,797 (cf. Quadro 16). O protocolo composto

pelos 2 questionários e as perguntas sócio-demográficas apresentam uma consistência interna de 0,805.²³

Quadro 16 - Consistência interna dos questionários usados: QCPE e QPFRPDI

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

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

5.2. ESTUDO: Análise das Práticas Educativas e dos Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil

O presente estudo tem como objectivo geral analisar que práticas educativas apresentam os educadores. A opção de apresentar este estudo exploratório sobre Práticas Educativas e Factores de Risco prende-se com o facto de querermos perceber os “motivos” que levam um educador a usar uma determinada prática educativa, tentando segundo as suas percepções compreender características que merecem uma maior atenção e uma análise mais cuidada na protecção do desenvolvimento infantil.

Assim, neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados empíricos resultantes da investigação que procurou estudar as relações entre as variáveis de natureza sócio-demográfica, as práticas educativas e os factores de risco.

²³ Informação da consistência Interna: - Muito boa: alpha superior a 0,9; - Boa: alpha entre 0,8 e 0,9; - Razoavel: alpha entre 0,7 e 0,8; - Fraca: alpha entre 0,6 e 0,7.

5.2.1. Caracterização das Dimensões das Práticas Educativas na Amostra

Analisando as dimensões das práticas educativas, podemos constatar que todas as dimensões (“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 prende-se com a dimensão Participação dos Pais (0,68), tal como se pode observar no Quadro 17.

Quadro 17 - Resultados da amostra nas dimensões QCPE

	n	mínimo	máximo	média	d.p.
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

Comparando as práticas educativas por Zona de Trabalho (Rural/Urbana), observamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em qualquer uma das dimensões. Contudo, apesar de não ser do ponto de vista estatístico uma informação significativa podemos afirmar que, a dimensão “Participação dos Pais” é a menos usada nos dois meios, enquanto que a dimensão “Planeamento das Actividades” é a mais elevada no meio Urbano (cf. Quadro18).

Quadro 18 - Comparação dos resultados da amostra nas dimensões do QCPE segundo a zona de trabalho

Dimensões	Zona	n	média	d.p.	t	p
Formação Pessoal e Social	Rural	48	,85	,144	0,956	N.S.
	Urbana	88	,83	,160		
Expressão e Comunicação	Rural	48	,85	,158	1,067	N.S.
	Urbana	89	,82	,161		
Planeamento das Actividades	Rural	45	,85	,127	1,460	N.S.
	Urbana	82	,85	,128		
Participação dos Pais	Rural	48	,71	,136	1,793	N.S.
	Urbana	89	,67	,155		

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”. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste *não-paramétrico Kruskal-Wallis*.

Quadro 19 - Comparação dos resultados da amostra nas dimensões do QCPE segundo o vínculo de trabalho

Situação Profissional		n	média	Qui-quadrado	df	p	Post-hoc**
Formação Pessoal e Social	Do quadro	91	75,17	7,20	2	0,027*	Quadro > Contrato
	A contrato	31	53,34				
	outro	16	68,56				
Expressão e Comunicação	Do quadro	92	70,38	1,73	2	0,420	---
	A contrato	31	74,48				
	outro	16	59,13				
Planeamento das Actividades	Do quadro	87	70,93	7,29	2	0,026*	Quadro > Contrato
	A contrato	27	50,30				
	outro	15	57,07				
Participação dos Pais	Do quadro	92	70,93	1,35	2	0,51	---
	A contrato	31	72,13				
	outro	16	60,50				

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

As análises post-hoc, através do teste de comparações múltiplas de Bonferroni para $p < 0.0167$, revelam que para a dimensão “Formação Pessoal e Social” os educadores com ligação ao Quadro da Instituição onde trabalham apresentam pontuações superiores nesta prática em comparação com os indivíduos que tenham apenas contrato com a Instituição ($p = 0,008$).

Quadro 20 - Comparação de médias por dimensão de acordo com o vínculo de trabalho

Situação Profissional		Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação	Planeamento das Actividades	Participação dos Pais
Do quadro	média	,86	,83	,89	,69
	n	91	92	87	92
	d.p.	,158	,160	,123	,151
A contrato	média	,78	,85	,82	,69
	n	31	31	27	31
	d.p.	,149	,157	,140	,158
outro	média	,84	,79	,85	,64
	n	16	16	15	16
	d.p.	,132	,167	,119	,128
Total	média	,84	,83	,87	,68
	n	138	139	129	139
	d.p.	,155	,160	,128	,150

Para a dimensão “Planeamento das Actividades”, verificou-se que os educadores com vínculo ao Quadro apresentam pontuações superiores nesta prática em comparação com os sujeitos a Contrato ($p = 0,013$).

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*.

Quadro 21 - Práticas educativas de acordo com local de ensino

Dimensões	Local de Ensino						F	p	Post-hoc
	Público n = 38		Privado n = 59		IPSS n = 40				
	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 $p < 0.0167$

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 do tipo Público pontuam sempre mais que os outros. Ao nível da dimensão “Planeamento das Actividades”, os educadores do Tipo Público pontuam mais que os educadores do tipo Privado, sendo esta diferença estatisticamente significativa. No que diz respeito à dimensão “Participação dos Pais” os educadores do Tipo Público pontuam mais 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 4 conjuntos de idades que foram estudados, podemos concluir que existem diferenças significativas ao nível das dimensões “Formação Pessoal e Social” e “Planeamento de Actividades”. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste *não-paramétrico Kruskal-Wallis*.

Quadro 22 - 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 Pessoal e Social	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 Comunicação	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				
Planeamento de 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				
Participação 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 $p < 0.0083$, revelam que para a dimensão “Formação Pessoal e Social” os educadores com idade compreendida entre os 41 anos e os 50 anos apresentam pontuações superiores nesta prática em comparação com os indivíduos de idade até 30 anos ($p=0,005$). 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 23 – “Formação Pessoal e Social” comparação de médias

Faixa Etária	Média	N	Desvio padrão
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 idade compreendida 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 24 – “Planeamento das Actividades” comparação de médias

Faixa Etária	Média	N	Desvio padrão
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

5.2.2. Caracterização dos Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil na Amostra

Analisando as dimensões dos factores de risco, podemos constatar que a dimensão com a média mais elevada é o Factor “Aspectos Escolares” (5,26), enquanto a média mais baixa pode-se observar no Factor “Características da Comunidade” (3,64), tal como se pode observar no Quadro 25.

Quadro 25 - Resultados da amostra nas dimensões 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

Comparando a percepção dos Factores de Risco por Zona de Trabalho (Rural/Urbana), observamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em qualquer uma das dimensões. Contudo podemos afirmar, apesar de não ser do ponto de vista estatístico uma informação significativa, que o Factor “Aspectos Escolares” é aquele em que a amostra mais pontua, (cf. Quadro 26).

Quadro 26 - Comparação dos resultados da amostra nas dimensões do QPFRPDI segundo a zona de trabalho

Dimensões	Zona	n	média	d.p.	t	p
Car. da Criança	Rural	48	4,15	,445	0,365	N.S.
	Urbana	88	4,12	,487		
Car. da Família	Rural	48	4,55	,469	0,467	N.S.
	Urbana	89	4,51	,390		
Car. da Comunidade	Rural	45	3,77	,558	1,912	N.S.
	Urbana	82	3,58	,511		
Car. Culturais e Societais	Rural	48	4,27	,756	0,946	N.S.
	Urbana	89	4,14	,740		
Aspectos Escolares	Rural	48	5,22	,584	-0,534	N.S.
	Urbana	89	5,27	,486		

No que diz respeito à comparação da percepção de 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 27 - 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 do ponto de vista significativo. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste paramétrico da Anova.

Quadro 28 - Percepção dos factores de risco de acordo com o local de ensino

Factores	Local de Ensino						F	p	Post-hoc*
	Público		Privado		IPSS				
	n=38		n=59		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	4.29	4.488	0.400	4.47	0.417	2.014	n.s.	---
Car. Comunidade	3.79	0.484	3.61	0.513	3.60	5.63	1.693	n.s.	---
Car. Culturais Societais	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 29 - Comparação dos resultados da amostra nas Dimensões do QPFRPDI segundo a faixa etária dos educadores

	Faixa Etária	n	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			

5.2.3. Associação entre os factores e as dimensões dos questionários QCPE e QPFRPDI

Em seguida procurámos verificar a associação entre as dimensões e os factores dos questionários usados neste estudo. Para a análise dos dados recorreu-se ao teste da *Correlação “Bivariate”*.

Estudando a relação entre si das 4 dimensões do QCPE, podemos referir o seguinte (cf. Quadro 30):

- quanto mais se usa como prática educativa a “Formação Pessoal e Social”, mais se recorre a “Expressão e Comunicação”, assim como ao “Planeamento das Actividades”.

- quanto mais se usa como prática educativa a “Expressão e Comunicação”, mais se usa a “Formação Pessoal e Social”, assim como o “Planeamento das Actividades” e a “Participação dos Pais”.

- quanto mais se usa como prática educativa a Planeamento das Actividades, use-se de igual forma a Formação Pessoal e Social, assim como a Expressão e Comunicação e a Participação dos Pais.

Quadro 30 - Correlações entre as dimensões do QCPE

		Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação	Planeamento das Actividades	Participação dos Pais
Formação Pessoal e Social	r	1	,439(**)	,628(**)	,148
	p		,000	,000	,084
	n	138	138	128	138
Expressão e Comunicação	r	,439(**)	1	,392(**)	,173(*)
	p	,000		,000	,042
	n	138	139	129	139
Planeamento das Actividades	r	,628(**)	,392(**)	1	,283(**)
	p	,000	,000		,001
	n	128	129	129	129
Participação dos Pais	r	,148	,173(*)	,283(**)	1
	p	,084	,042	,001	
	n	138	139	129	139

**p<0,01

* p<0,05

No que diz respeito ao QPFRPDI, observando a relação entre si dos 5 Factores, podemos referir o seguinte (cf. Quadro 31):

- há uma relação positiva e significativa entre as Características da Criança e as Características da Família, Características da Comunidade e Características Culturais.

- ocorre uma associação positiva e significativa das Características da Família com as Características da Criança, Características Culturais e Aspectos Escolares.

- ocorre uma relação positiva e significativa entre as Características da Comunidade e as Características Culturais.

Quadro 31 - Correlações entre as dimensões do QPFRPDI

		Características da Criança	Características da Família	Características da Comunidade	Características Culturais e Societais	Aspectos Escolares
Características da Criança	r	1	,207(*)	,457(**)	,346(**)	,131
	p		,015	,000	,000	,125
	n	139	139	139	139	139
Características da Família	r	,207(*)	1	,094	,295(**)	,188(*)
	p	,015		,271	,000	,027
	n	139	139	139	139	139
Características da Comunidade	r	,457(**)	,094	1	,377(**)	,066
	p	,000	,271		,000	,439
	n	139	139	139	139	139
Características Culturais e Societais	r	,346(**)	,295(**)	,377(**)	1	,140
	p	,000	,000	,000		,101
	n	139	139	139	139	139
Aspectos Escolares	r	,131	,188(*)	,066	,140	1
	p	,125	,027	,439	,101	
	n	139	139	139	139	139

**p<0,01

* p<0,05

Fazendo a associação entre as Dimensões e os Factores dos instrumentos usados, podemos referir que se assiste a uma associação positiva e significativa entre as Características da Comunidade e a Participação dos Pais ($r= 0,182$; $p<0,05$).

Quadro 32 - Correlações entre as dimensões do QCPE e os factores do QPFRPDI

	<i>Características da Comunidade</i>	
	r	p
<i>Participação dos Pais</i>	0,182	0,032*

$p^*<0,05$

5.3. Discussão de Resultados

Os educadores de infância assumem um papel muito importante na estimulação do desenvolvimento dos indivíduos (Havigurst, 1973), e tal como os professores, assumem um papel privilegiado na promoção da resiliência educacional. Vários são os estudos que relacionam a prática educativa e o tipo de ligação entre educadores e alunos como forma de estimular o sucesso educativo (Waxman, & Huang, 1999; Nettles, Mucherah & Jones, 2000).

A intervenção preventiva que vise a eliminação de problemas antes deles surgirem deve ter por base o conhecimento dos factores de risco e de protecção ao desenvolvimento, inerente à problemática em questão (Masten & Powel, 2003). Conhecidos os factores que poderão constituir entrave ao desenvolvimento, deve-se assumir uma postura de promoção de resiliência, assumindo aqui os educadores um papel importante, visto que é na primeira infância que surgem capacidades que mais

tarde conduzirão à competência (Masten & Coastworth, 1998), devendo os educadores trabalhar com os pais no sentido de ajudar as crianças a atingir resultados desejáveis.

Os resultados por nós encontrados, nas dimensões do Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil (QPFRDI), permitem-nos demonstrar que de facto os educadores identificam os factores de risco e protecção ao desenvolvimento infantil, tal como era de esperar. Entre os vários factores de risco e de protecção ao desenvolvimento, 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”. Isto poderá ter a ver com o facto do meio escolar por vezes se manter afastado do meio envolvente, nomeadamente da comunidade, poderá ainda estar relacionado com o facto de perceberem um afastamento entre os pais e as actividades comunitárias. De facto, apesar do processo educativo pressupor uma articulação entre os vários agentes, designadamente, escola, pais e comunidade, por vezes colocam-se constrangimentos a essa articulação conforme é salientado por Clark e Yinger (1979). Por outro lado, a comunidade poderá assumir uma relação de maior distanciamento com o meio educativo, o que conduzirá a uma desvalorização relativamente ao seu papel no desenvolvimento das crianças.

Para intervir em qualquer área é preciso em primeiro lugar identificá-la e avaliá-la como relevante (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, para se implementar uma prática educativa que vise a estimulação harmoniosa do desenvolvimento da criança, é necessário, em primeiro lugar, perceber e avaliar adequadamente os factores de risco ou protecção ligados, não só ao desenvolvimento infantil, mas também ao sucesso educativo. Porém, ao contrário do que seria de esperar não se

verifica associação significativa entre a percepção dos factores de risco e protecção ao desenvolvimento e a prática educativa, com excepção para o factor “Características da Comunidade” e a prática “Participação dos Pais”, que curiosamente são aspectos sobre os quais os educadores têm menos controlo. Parece que os educadores estabelecem a relação com a comunidade através da estimulação da participação dos pais, ficando a escola mais distante da comunidade.

Como vimos, apesar dos resultados demonstrarem que os educadores identificam os factores de risco e de protecção ao desenvolvimento, não parecem relacioná-los com a sua prática, ou seja, as suas concepções não são totalmente harmónicas com a prática educativa. Esta interpretação é congruente com o que sugerem os estudos apontados por alguns autores (Clark & Yinger, 1979; Clark & Peterson, 1986), que insinuam discrepâncias entre o que os educadores pensam e o que fazem. Tal diferença poderá ter na sua origem 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 & Yinger, 1979; Clark & Peterson, 1986).

Relativamente à implementação de práticas educativas esperavam-se diferenças entre os educadores das zonas urbanas e das zonas rurais, situação que não se verificou possivelmente porque as diferenças entre estes dois meios estão mais esbatidas nos dias de hoje na nossa sociedade.

Todavia, conforme esperado, 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 sugere que aqui talvez haja uma ligação maior às crianças que não é possível 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 uma maior descontração e 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, essas variações 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 menos investe nas práticas “Formação Pessoal e Social” e “Planeamento de Actividades” é a faixa etária até aos 30 anos, 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, ocorre a diversificação e o questionamento acerca das práticas que corresponde precisamente à faixa etária a partir dos 35 anos (Huberman, 1989,1992). De facto na nossa amostra é na faixa etária entre os 41 e 50 anos que se recorre mais às práticas “Formação Pessoal e Social” e “Planeamento de Actividades”.

Relativamente à variação das práticas em função do cariz da instituição pública, privada ou IPSS, verificou-se que os educadores do ensino público investem mais nas práticas relacionadas com a “Formação Pessoal e Social”, “Planeamento das Actividades” e “Participação dos Pais”. Eventualmente, este facto, poderá estar relacionado com maior autonomia e responsabilidade que estes educadores poderão sentir. Tal como sugere Bowlby (2002) os cuidadores mais responsáveis (neste caso educadores) 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. O facto de pertencer a uma instituição particular ou IPSS em que a autonomia do educador poderá ser inferior, por estar mais directamente relacionado com as chefias, poderá levar 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 limita 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.

CONCLUSÃO

Os psicólogos têm, desde há algum tempo, evidenciado interesse pelo estudo da resiliência.

As primeiras investigações procuraram definir o fenómeno, sendo que mais tarde, a preocupação passou a ser criar condições que permitissem a boa adaptação de indivíduos pertencentes a grupos de risco, colocando o enfoque no desenvolvimento da competência, assistindo-se ao florescer de modelos e estudos neste domínio.

Mais tarde, na década de 1990, o estudo da resiliência passou a contemplar o ambiente educativo, o que veio fomentar um crescente de estudos que pretendiam avaliar os contextos educativos promotores de resiliência. Foi neste contexto que se enquadrou o nosso estudo. Tentámos perceber de que forma os agentes educativos, designadamente, educadores de infância, percebem os factores de risco e de protecção ao desenvolvimento infantil, que se relacionam com a resiliência. Para além disso, partindo da premissa de que os educadores poderão implementar práticas promotoras de resiliência, procurámos verificar se existem ligações entre as suas percepções e a prática.

Os resultados do nosso estudo indicam que os educadores de infância percebem os factores de risco e de protecção ao desenvolvimento, ou seja, conseguem avaliar as áreas que deverão ser alvo de intervenção, conforme se prevê na sua acção, contudo, não se verificou uma prática congruente com as percepções. Tal facto, como vimos, poderá estar relacionado com constrangimentos que ultrapassam o educador, nomeadamente, regulamentos ou funcionamento administrativo das próprias instituições que limitam a sua prática. A importância que as instituições parecem assumir na influência das práticas, é ainda sugerida pelo facto

de se verificarem diferenças de práticas educativas entre educadores pertencentes a instituições de cariz diferente, nomeadamente entre os das instituições públicas e os das privadas ou IPSS.

Por outro lado, a intervenção não só na educação de infância, mas também no domínio da estimulação da competência e resiliência quer-se ecológica e sistémica, o que pressupõe uma séria articulação entre todos os agentes educativos (pais, professores, comunidade) (Ministério da Educação, 1997). Conforme constatámos no nosso estudo, a comunidade é o factor percebido pelos educadores como menos relevante para o desenvolvimento das crianças, ou seja, ao ser-lhe atribuída pouca importância é de esperar que a própria prática não privilegie a articulação com este parceiro.

Complementarmente, os resultados encontrados parecem sugerir diferenças nas práticas implementadas em função da idade e do vínculo laboral dos educadores, sendo que os que se encontram numa fase de carreira mais estável parecem investir mais em determinadas práticas. Isto poderá dever-se, não só ao facto de estarem já integrados mas similarmente, porque à partida já tiveram tempo para diversificar os métodos utilizados e perceber o que resulta melhor na acção educativa, sendo estes resultados congruentes com o que defende Huberman (1989,1992) acerca das fases da carreira docente.

Apesar das conclusões acima traçadas, uma ressalva deve ser feita, os resultados obtidos devem ser encarados com cautela, na medida em que o estudo apresenta algumas limitações.

Numa primeira instância, há a considerar a dimensão reduzida da amostra e o carácter exploratório da investigação que limitam a extrapolação dos resultados. Para além disso, e apesar de se ter verificado uma consistência interna razoável dos questionários construídos e utilizados, aventamos, nesta fase final, que teria sido mais 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 uma melhor interpretação dos dados.

Relativamente à caracterização da nossa amostra, parece-nos também que teria sido mais adequado agrupar os sujeitos por anos de carreira e não por grupos de idade. Apesar dos grupos de idades terem sido estabelecidos com base nas conclusões dos estudos apresentados por Huberman (1989,1992), consideramos agora, que teria sido mais claro, fazer o paralelo directamente com as fases de carreira propostas por este autor.

Todavia, apesar das limitações apresentadas, consideramos que se poderão tirar algumas ilações e sugestões a partir dos nossos resultados. Assim sendo, concluímos que não chega perceber os factores de risco e os factores protectores do desenvolvimento infantil para implementar medidas de prevenção, deverá haver uma real preocupação dos vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente das próprias instituições, para que a intervenção seja efectiva. 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. A acção neste domínio, conforme tem sido destacado por vários autores ao longo dos anos, deverá ser uma intervenção ecológica e abrangente, devendo servir de base a programas de intervenção.

Esta investigação alertou-nos também para a necessidade premente da elaboração de programas que se mostrem preventivos e universais neste domínio, programas esses que contemplem a articulação entre todos, pois como vimos, a acção isolada de um dos agentes educativos poderá não ter o impacto desejado no desenvolvimento de competências essenciais a serem utilizadas em contexto escolar. Tal como salientámos deverão ter também o carácter universal, e não serem destinados unicamente a crianças pertencentes a grupos considerados de risco, até porque, a avaliação do risco relacionado com os ambientes em que elas estão integradas poderão não ser percebidos por quem avalia.



ANEXOS

ANEXO A

ANEXO B

ANEXO C

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. (1979). Infant – Mother attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937.

Ainsworth, M. (1985). Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61 (9), 771-786.

Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Almeida, A., André, I., & Cunha, V. (2005). Filhos e filhas. Uma relação diferente com a escola. In K. Wall (Ed.), *Famílias em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. (pp. 517-550).

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.

Anderson, L. (1995). Preface. In L. W. Anderson (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education*, (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press. (pp. XV-XIX).

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

Baruch, R., & Stutman, S. (2004). The Yin and Yang of Resilience. In E. H. Grotberg. *Resilience for today gaining strength from adversity*. Washington DC: Library of Congress. (pp. 31-53).

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The Promotion of Self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.

Booth, C., Rose-Krasnor, L., & Rubin, K. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high-risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8 (3), 363-382.

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.

Bost, K., Vaughn, B., Washington, W., Cielinski, K., & Bradbard, M. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69 (1), 192-218.

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. Posthethwaite (Eds.) *The international encyclopedia of education (vol.3)*, (2nd ed.). Oxford: Pergamon. (pp. 37-43).

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. (pp.993-1028).

Bowlby, J. (2002). *Apego e Perda: apego, (Vol. 1)*, (3^a ed.) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada 1973).

Canavarro, J. (2007). *Para compreender o abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Carlson, E., & Sroufe, L. (1995). Contribution of Attachment Theory to Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology, Vol I: Theory and Methods*. (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc. (pp.581-617).

Caspi, A. (2000). The Child is the Father of the Man: Personality Continuities from Childhood to Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 158-172.

Cicchetti, D. (1989). Developmental Psychopathology: Past, Present and Future. In D. Cicchetti (Ed.) *The Emergence of a Discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (pp. 1-12).

Cicchetti, D., Toth, S., & Lynch, M. (1995). Bowlby's dream comes full circle. The application of attachment theory to risk and psychopathology. In T. Ollendik & R. Prinz (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, 17, 1-75.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing Company. (pp. 255-296).

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.). Barcelona: Ediciones Paidós, Paidós Educador. (pp. 444-543).

Clark, C., & Yinger, R. (1979, April). *Three studies of Teacher Planning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, California.

Clearly, T., & Zimmerman, B. (2004). Self-Regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the school*, 41(5), 537-550.

Cohler, B., Stott, F., & Musick, J. (1995). Competence, Resilience, and Psychopathology. In D. Cicchetti, & J. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology - Risk, Disorder, and Adaptation*. USA: John Wiley & Sons, Inc. (pp.753-800).

Comer, J. (1987). New haven's school community connection. *Educational Leadership*, 44, 13-16.

Compas, B. (1998). An Agenda for Coping Research and Theory: Basic and Applied Developmental Issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (2), 231-237.

Coifman, K. G., et al. (2007). Does Repressive Coping Promote Resilience? Affective Autonomy Responsive Discrepancy During Bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (4), 745-758.

Dicionário da Língua Portuguesa: 2009 (2008). Porto: Porto Editora.

Dortier, J. (Coord.) (2006). *Dicionário das Ciências Humanas*. Lisboa: Climepsi.

Downey, J. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. *Preventing School Failure*, 53 (1), 56-64.

Drillien, C. M. (1961). The incidence of mental and physical handicaps in school age children of very low birth weight. *Pediatrics*, 27 (3); 452-464.

Drillien, C. M. (1963). Obstetric hazard, mental retardation and behavior disturbance in primary school. *Development Medicine and Child Neurology*, 5, 3-13.

Eisenberg, N., Guthrie, I., Fabes, R., Reiser, M., Murphy, B., Holgren, R., Maszk, P., & Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competence Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*, 68 (2), 295-311.

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., & Reiser, M. (2000). Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 136-157.

Elias, M., et al. (1996). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice and policy. In R. Haggerty, et al. (Eds.). *Stress Risk, and Resilience in Children and Adolescents – Processes Mechanisms and Interventions*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 268-307).

Gardynic, U., & McDonald, L. (2005). Implications of Risk and Resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled.[versão electronica] *Roeper Review*. 27 (4), 206-214.

Garmezy, 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*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 1-17).

Garmezy, 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.

Gil, G., Diniz, J. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: Um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 217-234.

Goldstein, S., & Brooks, R. (2006). Why Study Resilience?. In S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.). *Handbook of Resilience in Children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (pp. 3-15).

Gonzalez, R., & Padilla, A. (1997). The Academic Resilience of Mexican America High School Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19 (3), 301-317.

Gorman-Smith, D., *et al.* (2005). Promoting Resilience in the Inner City – Families as a Venue for Protection, Support, and Opportunity. In R. Peters, *et al.* (Eds.) *Resilience in Children, Families, and Communities - Linking Context to Practice and Policy*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (pp. 137-151)

Grinsven, V. L., & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: Comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48 (1), 77-91.

Grolnick, W., & Ryan, R. (1989). Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.

Gunn, B., Feil, E., Seeley, J., Severson, H., & Walker, H. (2006). Promoting School Success: Developing Social Skills and Early Literacy in Head Start Classrooms. *NHSA Dialog*, 9 (1), 1-11.

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*. Porto: Porto Editora, (pp. 31-61).

Jahromi, L., & Stifter, C. (2008). Individual Differences in Preschoolers' Self-regulation and Theory of Mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (1), 125-150.

Kiess, H. O., & Bloomquist, D. W. (1985). *Psychological Research Methods. A Conceptual Approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc..

Kopp, C. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.

Larose, F., Bourque, J., Terisse, B., & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherché en milieu innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 151-180.

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. I: Theory and Methods*, (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc (pp.739-795).

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*. Cambridge: University Press. (pp. 510-551).

Luthar, S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *Journal Orthopsychiat*, 61 (1), 6-22.

Lourenço, A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Machado, T. (2009). Vinculação aos pais: Retorno às origens. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (1), 139-156.

Main, M. (1996). Introduction to the Special Section on Attachment and Psychopathology: 2. Overview of the Field of Attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (2), 237-243.

Manning, M. (2002). Havighurst's Developmental Tasks, Young Adolescents, and Diversity. *The Clearing House*, 76 (2), 75-78.

Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4 (1), 63-77.

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. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (pp.261-294).

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*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (251-257)

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*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (281-295)

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.). New York: John Wiley & Sons, Inc (pp.696-738).

Masten, A., & Coatsworth, J. (1995). Competence, Resilience, and Psychopathology. In Cicchetti, D., & Cohen D. (Eds.) *Developmental Psychopathology - Risk, Disorder, and Adaptation*. USA: John Wiley & Sons, Inc. (pp.715-751).

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*. Oxford: Blackwell Publishing. (pp.22-43).

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*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp.236-256).

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*. Cambridge: University Press. (pp. 1-25).

Masten, A., & Reed, M. (2005). Resilience in Development. In C. Snyder, & S. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*. USA: Oxford University Press, Inc. (pp.74-88).

Matas, L., Arend, R. & Sroufe, L. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development, 49* (3), 547-556.

Maton, I. (2005). The Social Transformation of Environments and the Promotion of Resilience in Children. In R. Peters, *et al.* (Eds.) *Resilience in Children, Families, and Communities - Linking Context to Practice and Policy*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (pp. 119-133).

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 38* (1), 37-44.

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*. Porto: Porto Editora. (pp. 121-174)

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.

Newman, R. (2005). APA's Resilience Initiative. [versão electrónica] *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (3), 227-229.

Nuechterlein, K., Phipps-Yonas, S., Driscoll, R. & Garmezy, N. (1990). Vulnerability factors in children at risk: anomalies in attentional functioning and social behavior. In J. Rolf, *et al.* (Eds.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp.445-479).

Ong, A., *et al.* (2006). Psychological Resilience, Positive Emotions, and Successful Adaptation to Stress in Later Life. [versão electrónica] *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730-749.

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.

Padrón, Y., Waxman, H., & Huang, S. (1999). Classroom Behavior and Learning Environment Differences between Resilient and Nonresilient Elementary School Students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4 (1), 65-82.

Pelco, L., & Reed-Victor, E. (2007). Self-Regulation and Learning-Related Social Skills: Intervention Ideas for Elementary School Students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 36-42.

Pereira, F. (Coord.), Breia, G., Franco, G., André, L., Micaelo, M. (2005). Observatório dos Apoios Educativos – Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Peters, R. (2005). A Community-Based Approach to Promoting Resilience in Young Children, their Families, and their Neighborhoods. In R. Peters, *et al.* (Eds.)

Resilience in Children, Families, and Communities - Linking Context to Practice and Policy. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (pp. 157-175).

Pinheiro, D. (2004). A Resiliência em Discussão. *Psicologia em Estudo*, 9 (1), 67-75.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding Self-regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.

Pless, I., & Stein, R. (1996). Reflections Intervention research: Lessons from research on children with chronic disorders. In R. Haggerty, *et al.* (Eds.). *Stress Risk, and Resilience in Children and Adolescents – Processes Mechanisms and Interventions*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 317-353).

Poletto, M., & Koller, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, factores de risco e de protecção. *Estudos de Psicologia*, 25 (3), 405-416.

Posner, M., & Rothbart, M. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *The Royal Society*, (353), 1915-1927.

Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e Desenvolvimento Pessoal. In J. Tavares (Eds.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 13-43).

Reid, R., & Lienemann, T. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guilford Press. (pp-32-84).

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.

Reynolds, A., & Ou, S. (2003). Promoting Resilience through Early Childhood Intervention. In S. S. Luthar (Ed.). *Resilience and Vulnerability – Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: University Press. (pp. 436-457).

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3), 307-321.

Riley, J., & Masten, A. (2005). Resilience in Context. In R. Peters, *et al.* (Eds.) *Resilience in Children, Families, and Communities - Linking Context to Practice and Policy*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (pp. 13-23).

Rimm-Kaufman, S., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15* (2), 147-166.

Rothbart, M., & Jones, L. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review, 27* (4), 479-492.

Rouse, K. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence, 24*, 461-472.

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*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp.181-214).

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*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 354-385).

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.

Sameroff, A., Gutman, L., & Peck, S. (2003). Adaptation among Youth Facing Multiple Risks: Prospective Research Findings. In S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and Vulnerability – Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: University Press. (pp. 364-392).

Schavelson, R. (1988). *Statistical reasoning for the Behavioral Sciences*. Boston: Ally and Bacon.

Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience Adaptations in Changing Times*. New York: Cambridge University Press. (pp. 1-17, 74-88).

Schunk, D. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In J. Barry, & H., Dale (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement – Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag. (pp. 83-110).

Schweigert, W. (1994) *Research methods and statistic for psychology*. Brooks: Cole Publishing Company.

Seitz, V., & Apfel, N.(2005). Creating Effective School-Based Interventions for Pregnant Teenagers. In R. Peters, *et al.* (Eds.) *Resilience in Children, Families, and Communities - Linking Context to Practice and Policy*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (pp. 65-81).

Shiner, R., Masten, A., & Tellegen, A. (2002). A developmental perspective on personality in emerging adulthood: Childhood antecedents and concurrent adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1165–1177.

Shonkoff, J. & Marshal, P. (2000). The biology of developmental vulnerability. In J.P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. (2nd ed.). New York:Cambridge University Press. (pp.35-53).

Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z - Um Guia Completo Para Pais e Educadores*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Soares, I. (2005). Introdução à Psicopatologia do Desenvolvimento. In M., Taveira (Ed.) (2005). *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Quarteto: Coimbra. (pp. 267-294).

Sousa, C. (2008). Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista Educação Especial*. 31, 09-24.

Sroufe, A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.

Sroufe, L., Fox, N., & Pancake, V. (1983). Attachment and Dependency in Developmental Perspective. *Child Development*, 54 (6), 1615-1627.

Tavares, J. (2001). A Resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Eds.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 43-77).

Tedeschi, R., & Kilmer, R. (2005). Assessing Strengths, Resilience, and Growth to Guide Clinical Interventions. [versión electrónica]. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (3), 230-237.

Théorêt, M. (2005). La resiliencia, de l'observation du phenomena vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 633-658.

Uhlendorff, U. (2004). The concept of Developmental-Tasks and its Significance for Education and Social Work. *Social Work & Society*, 2 (1), 54-63.

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*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (pp. 45-73).

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.

Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50 (3), 821-829.

Waters, E. & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, (3), 79-97.

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*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (pp. 3-11).

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*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. (pp. 17-37).

Yunes, M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Eds.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 13-43).

Zimmerman, M., & Arunkumar, R. (1994). Resilience Research: Implications for Schools and Policy. *Society for Research in Child Development, VIII* (4), 1-17.

Zito, J., Adkins, M., Harris, K., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: relationship to the social-cognitive perspective and the development of self-regulation. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 77-95.

Ficha de Dados Sócio-demográficos

No âmbito de uma investigação a realizar para a Dissertação de Mestrado em Psicologia Especialização Psicologia Pedagógica, serve o presente questionário para uso estritamente académico.

As respostas obtidas neste questionário serão exclusivamente tratadas estatisticamente, garantindo assim a sua absoluta confidencialidade. Em caso algum será divulgada a informação através dele obtida.

A sua participação é inteiramente livre podendo não colaborar.

Agradecemos a sua disponibilidade e dar-lhe-emos todos os esclarecimentos que pretender.

Leia atentamente antes de responder de forma a escolher a opção mais adequada.

Responda a todas as questões com a máxima sinceridade.

I. DADOS DO EDUCADOR:

1. **Idade:** _____

2. **Sexo: (Assinale com uma cruz (X))**

Feminino Masculino

3. **Formação:**

3.1. **Habilitações académicas:** _____

3.2. **Indique o local de formação académica:** _____

3.3. **Ano em que terminou o Curso:** _____

4. **Local de Trabalho:**

4.1. **Localidade:** _____

4.2. **Concelho:** _____

4.3. **Distrito:** _____

4.4. **Zona: (assinale com uma cruz (x))**

Rural Urbana

4.5. **Local de ensino**

Público Privado IPSS

4.6. **Número de crianças ao encargo:** _____

4.7. **Faixa etária das crianças:** _____

4.8. **Número de auxiliares na sala:** _____

4.9. **Situação Profissional:**

Do quadro A contrato outro _____

Questionário de Caracterização de Práticas Educativas

O presente questionário destina-se a recolher informação sobre as actividades educativas postas em prática com o grupo de crianças com que trabalha.

Seguidamente apresenta-se uma lista de actividades, indique as que inclui na sua prática educativa ou as que considera importantes.

Em alguns itens, no caso de responder afirmativamente, é solicitado ainda que descreva ou que explique como realiza as actividades.

Item	Sim	Não
1. É estimulada a interacção com adultos para além do educador e auxiliar		
Descreva:		
2. Ensinam-se as formas, cores e tamanhos de objectos		
3. Nesse ensino recorre-se a jogos e materiais diversificados		
Que tipos de materiais:		
4. Nesse ensino recorre-se a fichas		
5. Os jogos e os brinquedos são utilizados como forma de refinar os movimentos		
Descreva:		
6. As crianças contactam com livros diversificados		
Que tipos de livros?		
Com que objectivo?		
7. São realizadas visitas a bibliotecas		
8. Utilizam-se estratégias para o reconhecimento de sons de animais, aspectos da natureza, objectos		
Descreva:		
9. São lidas histórias às crianças		
Descreva:		
10. Utilizam-se estratégias de reconhecimento de sons de letras		
Descreva:		
11. Ensinam-se os nomes das letras		
12. Faz-se iniciação à leitura e à escrita		
Descreva		
13. Há preocupação com o uso correcto da gramática e articulação		
14. As crianças relatam com frequência as suas experiências		
15. Utilizam-se canções, rimas e lenga-lengas com frequência		
16. No pré-escolar é importante a criança aprender números		
17. No pré-escolar é importante a criança aprender a ler algumas palavras		
18. São utilizados instrumentos musicais para o reconhecimento de sons		
Que instrumentos:		
19. Recorre-se com frequência a actividades físicas		
Descreva:		
20. Há muitas actividades livres		
21. São feitos passeios com frequência		
Descreva:		
22. São propiciadas actividades de desenvolvimento da motricidade global e fina		
23. É trabalhada a inibição do movimento (ensinar a criança a estar parada)		

Descreva:

24. São realizados jogos de associação entre sons produzidos e a expressão motora

25. A criança imita a leitura e a escrita

Descreva:

26. A criança conta histórias de memória ou a partir de imagens

27. As actividades são definidas pelo educador

28. As actividades são planeadas anualmente

29. As actividades são planeadas mensalmente

30. Outra

Descreva:

31. As crianças dão sugestões de actividades a desenvolver

32. As crianças contactam com diferentes tipos de texto

33. São dados problemas para as crianças resolverem

34. Desenvolvem-se actividades de desenho, pintura e expressão plástica

Descreva:

35. Recorre-se com frequência a actividades e ao jogo dramático

Descreva:

36. Os pais participam na organização das actividades

37. Os pais participam em reuniões e festas

38. Há contacto frequente com os pais

Descreva:

39. Os pais participam, apenas quando há algum problema com os filhos

Descreva:

Obrigado pela colaboração!

Questionário de Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil - Educadores

O presente questionário destina-se a recolher informação sobre os factores percebidos como importantes para o desenvolvimento adequado das crianças.

Seguidamente apresenta-se uma lista de itens que poderão contribuir ou não para a melhoria das competências académicas e sociais das crianças. Existem 6 alternativas de resposta para cada frase que são: concordo totalmente, concordo, concordo moderadamente, discordo moderadamente, discordo e discordo totalmente. Não há respostas certas nem erradas, responda a cada item tendo em conta sua percepção da relevância do factor em causa.

Não deixe nenhum item em branco e assinale apenas uma resposta para cada frase.

Exemplo:

Item	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente
11. A atenção é um dos aspectos que menos influencia o sucesso académico.		X				

Item	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente
1. O nível sócio-económico dos pais é irrelevante para o sucesso futuro da criança						
2. A baixa educação dos pais limita o desenvolvimento da criança						
3. Os cuidados de saúde prestados à criança afectam o seu desenvolvimento						
4. As situações traumáticas têm influência no sucesso escolar das crianças						
5. O mau ajustamento dos indivíduos está relacionado com os maus tratos que sofrem						
6. As crianças que sofrem de doença desenvolvem-se da mesma forma que as crianças ditas normais						
7. As dificuldades académicas são mais frequentes em crianças que apresentam deficiência do que em crianças ditas normais						
8. Os problemas de relacionamento social aparecem mais frequentemente em crianças com deficiência do que em crianças ditas normais						
9. O sucesso escolar está sempre relacionado com as capacidades cognitivas da criança						

10. A capacidade de resolução de problemas afecta sempre o desempenho das crianças						
11. A atenção é um dos aspectos que menos influencia o sucesso académico						
12. O temperamento das crianças afecta as atitudes dos adultos						
13. O temperamento das crianças afecta as atitudes dos pares						
14. A percepção que a criança tem da sua competência influencia o seu sucesso académico						
15. A percepção que os educadores têm da criança é influenciada pelo talento desta última						
16. A percepção que os pares têm da criança é influenciada pelo talento desta última						
17. O sentido de humor da criança ajuda-a a ultrapassar as suas dificuldades						
18. A ligação estreita entre a criança e os pais facilita o seu desenvolvimento						
19. A existência de uma rede familiar de suporte auxilia o desenvolvimento da criança						
20. O envolvimento dos pais na educação dos filhos é benéfico ao seu desenvolvimento						
21. O clima familiar contribui para o desempenho escolar da criança						
22. As crianças dos bairros problemáticos têm um pior desempenho académico						
23. As crianças dos bairros problemáticos têm um pior desempenho social						
24. A participação muito activa dos pais constitui um entrave ao trabalho do educador						
25. A participação das crianças em actividades extra-curriculares cansa-as demasiado						
26. A participação das crianças em actividades extra-curriculares leva a maus resultados escolares						
27. A acessibilidade aos sistemas de saúde é muito importante para o desenvolvimento adequado dos alunos						
28. O relacionamento com pares que se envolvem em conflitos leva à adopção de comportamentos disfuncionais						
29. O insucesso dos filhos está intimamente ligado ao insucesso dos pais						

30. Os filhos de pais desempregados apresentam mais dificuldades escolares que os filhos de pais empregados						
31. Os juízos de valor emitidos pelos pais acerca dos professores e educadores afectam o envolvimento da criança nas tarefas						
32. Os juízos de valor emitidos pelos pais acerca da escola afectam o envolvimento da criança nas tarefas						
33. Os juízos de valor emitidos por professores e educadores, acerca da educação, afectam o desempenho da criança						
34. Os juízos de valor emitidos por professores e educadores, acerca dos recursos que têm disponíveis, afectam o desempenho da criança						
35. As crianças que apresentam sucesso são aquelas que têm acesso a mais recursos						
36. A deficiência nas políticas de protecção da criança constitui um entrave ao desenvolvimento académico						
37. A deficiência nas políticas de protecção da criança constitui um entrave ao desenvolvimento social						
38. A baixa aceitação da violência física, por parte dos educadores, contribui para o bom desenvolvimento da criança						
39. O conhecimento das letras é importante para aquisições posteriores						
40. A estimulação da linguagem oral influencia o progresso posterior						
41. A estimulação do vocabulário na pré-escola, influencia o progresso posterior						
42. O conhecimento fonológico é importante para o sucesso educativo						
43. A introdução à leitura e à escrita na pré-escola é importante para o desenvolvimento posterior						
44. O sucesso nas aprendizagens escolares é importante para o desenvolvimento da criança						
45. Uma preparação para as aprendizagens escolares, no Jardim de Infância, é importante para o desenvolvimento da criança						

Obrigado pela colaboração!