

Práticas educativas atenuantes do estresse infantil na educação de infância

Educational practices for managing childhood stress in preschool contexts

Rosa Maria Silva Gomes¹; Anabela Maria Sousa Pereira²; Leandra Vaz Fernandes Catalino Procópio³

DOI: 10.51207/2179-4057.20250046

Resumo

No contexto da educação pré-escolar, os Educadores de Infância devem desenvolver práticas educativas que previnam precocemente o estresse infantil e promovam a saúde mental das crianças. Este estudo teve como objetivo identificar práticas educativas que previnam o estresse em crianças que frequentam a educação pré-escolar. A amostra foi constituída por 111 educadores, portugueses (62%) e brasileiros (38%), que atuam com grupos de idades heterogêneas. Aplicou-se a subescala *Práticas Educativas para Lidar com o Estresse na Infância (PELSI)* do P2SEPE, uma escala do tipo *Likert* composta por 18 itens, que visa identificar as práticas educativas propostas pelos educadores para atenuar o estresse infantil, distribuídas em quatro dimensões: Promoção do Bem-estar, Cooperação Escola/Família, Prevenção e Planejamento Psicoeducativo. Os dados foram recolhidos junto de educadores portugueses e brasileiros e analisados com o programa estatístico SPSS, versão 26, para MS Windows. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas nas práticas educativas relacionadas à Cooperação Escola/Família, sendo que os educadores portugueses apresentaram médias mais elevadas em comparação com os brasileiros. Tais resultados podem ser justificados por diferenças socioculturais entre os grupos estudados. São discutidas também algumas implicações para a prática docente e para o processo de ensino-aprendizagem na formação desses profissionais.

Unitermos: Estresse. Educação Pré-escolar. Psicologia da Educação. Práticas Educativas.

Summary

In the preschool context, educators need to develop teaching practices that prevent early childhood stress and promote children's mental health. This study aimed to identify educational practices that help prevent stress in children attending preschool. The sample consisted of 111 educators, Portuguese (62%) and Brazilian (38%), who work with heterogeneous age groups. We applied the *Educational Practices for Dealing with Stress in Childhood* subscale from the P2SEPE instrument. This is a Likert-type scale composed of 18 items, designed to identify the educational practices educators implement to mitigate childhood stress, organized into four dimensions: Promotion of Well-being, School/Family Cooperation, Prevention, and Psychoeducational Planning. Data were collected from educators working in Portugal and Brazil and analysed using the statistical software SPSS, version 26, for MS Windows. The results revealed statistically significant differences in educational practices related to School/Family Cooperation, with Portuguese educators reporting higher averages than their Brazilian counterparts. These findings may be explained by sociocultural differences between the study groups. Implications for teaching practice and the teaching-learning process in educator training are also discussed.

Keywords: Stress. Preschool Education. Educational Psychology. Teaching Practices.

Trabalho realizado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Doutora em Psicologia, com pós-doutorado em Psicologia da Educação - Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal. **2.** Professora Catedrática - Departamento de Psicologia, Universidade de Évora, Portugal. **3.** Professora Ajudante Doutora - Departamento de Pedagogia, Universidade Autónoma de Madrid, Espanha.

Nota da editora: O artigo foi produzido em Portugal e, dessa forma, a ortografia segue o padrão gramatical daquele país.

Introdução

As alterações sociais decorrentes da crise socioeconômica têm agravado as desigualdades sociais e diminuído a qualidade de vida, com consequências significativas no bem-estar e no gozo efetivo dos direitos da criança. Também os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Agenda 2030, apontam metas significativas nas dimensões econômica, social e ambiental (United Nations, 2015), visando a melhoria das condições de vida dos cidadãos, especialmente das crianças.

Em contexto educativo, o papel do educador (Amaral, 2018) como fonte de currículo é crucial para a implementação destes objetivos, através de estratégias pedagógicas que intervenham em situações de vulnerabilidade e estresse (Gomes, 2017; Gomes & Pereira, 2007; Pereira, Falcão & Almeida, 2017; Pereira, Gomes, Aires et al., 2017), contribuindo para o desenvolvimento integrado e sustentado da criança, numa perspectiva holística do desenvolvimento. Além disso, a ação educativa concertada deve organizar o ambiente e as rotinas, estabelecendo um clima de interação social positivo, encorajando a resolução de problemas e planejando experiências e/ou atividades baseadas nos interesses das crianças (McCabe & Altamura, 2011).

Na gestão pedagógica dos jardins de infância devemos procurar promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo (Jackson, 2009). Assim, é fundamental identificar práticas educativas promotoras de um clima de empatia e bem-estar (Gomes et al., 2013), onde a criança seja valorizada e apoiada na construção de um autoconceito positivo (Burger, 2014), de modo a prevenir e intervir pedagogicamente, em situações que possam induzir estresse, como demonstram os estudos de Murray e Harrison (2005). Para os autores, estas situações no jardim de infância estão relacionadas com a não implicação das crianças nas atividades da escola, rejeição pelos pares, ansiedade na separação e relação conflituosa com o Educador/Professor. Um estudo de meta-análise reflexiva sobre o estresse na infância em contexto educativo (Pereira et al., 2013)

refere que as investigações ainda são reduzidas e recentes.

O desenvolvimento psicossocial na infância desempenha um papel importante na construção do autoconceito, da autoestima e da imagem que a criança faz de si própria (Harter, 2003). As crianças que desenvolvem competências sociais e emocionais veem aumentadas as oportunidades de socialização com os pares, melhoram o relacionamento com os pais e educadores e apresentam maior sucesso académico e social (Alves, 2021; McCabe & Altamura, 2011). O desenvolvimento da autoestima em crianças e adolescentes é um processo complexo (Bos et al., 2006). Segundo as teorias do desenvolvimento, estas estruturas na criança encontram-se, na infância, num estágio embrionário e em contínuo processo de maturação. Vários estudos mostram que uma baixa autoestima pode conduzir a quadros de psicopatologia infantil, como ansiedade (Muris et al., 2003), depressão (Mann et al., 2004) e problemas externalizantes (Donnellan et al., 2005), embora este não seja um ponto consensual entre os diversos autores.

A promoção do autoconceito e da autoestima é fulcral para o bem-estar e equilíbrio da saúde mental da criança (Jardim & Pereira, 2006), tal como são a autoconsciência, a consciência social e a autogestão (Greenberg et al., 2003) no âmbito do desenvolvimento emocional. Estas competências constroem-se a partir das experiências vividas pela criança nos diversos contextos, das interpretações que ela faz dessas experiências e dos reforços e avaliações por parte de outros significativos (Faria, 2005). Contudo, esses constructos psicológicos do comportamento social e afetivo da criança em idade pré-escolar desenvolvem-se na interação com os pares, com os pais e também com educadores disponíveis para dar às crianças *feedbacks* específicos, focalizados e construtivos, desempenhando, por isso, um papel relevante no desenvolvimento saudável da criança (Vaz-Velho et al., 2022; Dias, 2009; Pereira, 2006). Neste contexto teórico, destaca-se a importância do papel dos educadores na (co)construção de uma *práxis* (Gomes, 2017; Pereira, Falcão & Almeida, 2017) promotora de currículos educativos, ricos em

espaços de exploração, onde as crianças possam desenvolver o conhecimento, as identidades, a cultura, a criatividade e a percepção das suas capacidades para lidar com a ansiedade (Dahlberg et al., 2003) e com outras situações adversas.

As práticas educativas assumem-se, então, na ligação indissociável entre pessoas e contexto (Oliveira-Formosinho, 2007), através da reconstrução do “edifício” curricular, integrando e valorizando a cooperação, o planeamento, a prevenção e o bem-estar (Gomes & Pereira, 2014), especialmente para crianças expostas a situações de maior vulnerabilidade. Estudos com crianças que frequentam a educação pré-escolar em Portugal (Gomes, Pereira, Abrantes et al., 2012; Gomes, Pereira & Aires, 2013) mostram que os educadores são sensíveis e estão atentos às situações indutoras de estresse, e alertam para a necessidade de desenvolver, em contexto educativo, atividades promotoras do desenvolvimento holístico da criança, investindo também na relação com a família (Pereira, Falcão & Almeida, 2017).

É igualmente importante refletir sobre a necessidade de promover e apoiar uma comunicação assertiva (Gomes & Pereira, 2021) entre o jardim de infância e a família, com o objetivo de favorecer comportamentos saudáveis. Os contextos educativos constituem-se, assim, como espaços físicos, sociais e emocionais, onde a criança participa e reconstrói as suas interações sociais entre pares, mediada pelo educador, numa pedagogia da participação que inclui o currículo emergente, entendido na perspetiva de Rinaldi (1999), que envolve como parceiros interativos a escola, as crianças, os educadores e as famílias.

O presente estudo tem como objetivo identificar, junto de educadores, práticas educativas que atuem na prevenção do estresse em crianças que frequentam a educação pré-escolar em Portugal e no Brasil.

Metodologia

Neste estudo, a amostra é composta por 111 Educadores de Infância do género feminino (96,4%) e do género masculino (3,6%), com idades compreendidas entre 18 e 60 anos ($M = 45,65$; $DP = 9,84$).

Dos participantes, 67,6% desenvolvem atividade docente ou equiparada em instituições públicas e 32,4% em instituições privadas, com uma média de 20 anos de experiência ($M = 20,49$; $DP = 11,73$), com crianças dos 2 aos 6 anos de idade. A tipologia de organização dos grupos etários mais representativa corresponde aos grupos heterogéneos (3, 4 e 5 anos: 30,6%; 4 e 5 anos: 16,2%), seguidos pelos grupos homogéneos de 3 anos (16,2%) e de 5 anos (7,2%).

O instrumento aplicado foi a subescala “Práticas Educativas para Lidar com o Estresse na Infância (PELSI)” do *Protocolo de Prevenção do Estresse na Educação Pré-Escolar - P2SEPE*, desenvolvida por Gomes e Pereira (2013), que tem como objetivo identificar práticas educativas que contribuam para a prevenção do estresse em crianças dos 3 aos 5 anos. Trata-se de uma escala do tipo *Likert*, composta por 18 itens com 4 níveis de resposta, variando de 0 (nunca) a 3 (muitas vezes).

Na análise fatorial, com base no teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e no teste de esfericidade de *Bartlett*, obteve-se um valor de $KMO = .820$ e $X^2 = 1016,328$; $gl = 153$; $p < .001$. Tais valores indicam adequação da amostra e boa estrutura fatorial do instrumento, conferindo-lhe validade para a análise dos componentes principais.

O instrumento apresenta quatro dimensões relacionadas às práticas educativas para lidar com o estresse na infância: Fator 1 – “Promoção do Bem-estar”, com 6 itens, explica 29,70% da variância; Fator 2 – “Cooperação Escola/Família”, 5 itens, explica 12,64%; Fator 3 – “Atividades de Prevenção”, 4 itens, explica 8,68%; e Fator 4 – “Planeamento Psicoeducativo”, 3 itens, explica 7,00%. O fator Promoção do Bem-estar é o que apresenta maior percentagem de variância explicada.

A consistência interna da escala, referente ao grau de homogeneidade entre os itens, foi avaliada por meio do coeficiente *Alfa de Cronbach*. O valor global obtido foi $\alpha = .85$, indicando boa consistência interna. Os valores por fator foram: Fator 1 = .77, Fator 2 = .73, Fator 3 = .73 e Fator 4 = .72.

O PELSI é um questionário de autorrelato que avalia a importância atribuída pelos Educadores de

Infância às práticas educativas na prevenção do estresse infantil, em contexto da educação pré-escolar, com base no modelo teórico subjacente. Na Tabela 1, apresentam-se as quatro dimensões do instrumento, com a respetiva descrição e número de itens.

Nos procedimentos, a recolha da amostra ocorreu junto a Educadores de Infância que atuam com crianças dos 2 aos 6 anos, em Portugal e no Brasil. Os dados foram coletados por meio de questionários de autopreenchimento, anónimos e confidenciais. A aplicação foi realizada através da divulgação da subescala Práticas Educativas para Lidar com o Estresse na Infância (PELSI), disponibilizada no Google Drive e enviado por e-mail aos Diretores de Agrupamento de Escolas da região Norte de Portugal e da cidade de Belém do Pará, no Brasil.

Todos os pressupostos éticos foram respeitados, com parecer favorável da Comissão de Ética (nº 36-CED/2023) da Universidade de Aveiro e consideradas as recomendações da Declaração de Helsínquia de 1964 (AMM, 2024). Os participantes receberam informações detalhadas sobre os objetivos, métodos, benefícios, riscos potenciais e a possibilidade de desistência a qualquer momento, além da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Informado.

Para a análise dos dados, utilizou-se o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 26.0, para MS Windows.

Resultados

Os resultados referentes à caracterização da amostra mostram que participaram 111 educadores, dos quais 62% são portugueses e 38% são brasileiros, com idades compreendidas entre os 18 e os 60 anos ($M = 46,17$; $DP = 9,16$). A maioria dos educadores portugueses encontra-se na faixa etária dos 47 aos 60 anos, e os educadores brasileiros, na faixa etária dos 33 aos 46 anos. Desenvolvem a atividade docente, em média, há 21 anos ($M = 20,99$; $DP = 11,68$) em jardins de infância pertencentes à rede pública portuguesa (67,6%) e à rede privada brasileira (32,4%). Quanto à formação académica, a maioria possui licenciatura profissionalizante (50,5%) e grau de mestre (11,7%), sobretudo em Portugal, e bacharelato (8,1%) e licenciatura não profissionalizante (0,9%) no Brasil. Dedicam, em média, 7 horas por semana ($M = 7,05$; $DP = 4,93$) ao planeamento da prática pedagógica, sendo que os educadores portugueses indicaram entre 5 e 10 horas, e os brasileiros, até 4 horas.

A organização dos grupos etários mais representativa corresponde aos grupos heterogêneos (3, 4 e 5 anos: 30,6%; 4 e 5 anos: 12,6%) em Portugal, seguidos pelos grupos homogêneos de 3 anos (18,0%) e de 5 anos (7,2%) no Brasil.

A escala EPELSI é composta por 18 afirmações, que indagaram os participantes sobre a importância

Tabela 1

Dimensões e número de itens do PELSI (Gomes & Pereira, 2013)

Dimensões	Descrição	n.º itens
Promoção do Bem-estar (F1)	Práticas educativas centradas em atividades de relaxamento, planeamento do acolhimento, atenção à rejeição do sono e projetos educativos com estratégias positivas.	6
Cooperação Escola/Família (F2)	Práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de parcerias positivas e colaborativas com a família, considerando rotinas e estrutura familiar.	5
Atividades de Prevenção (F3)	Práticas que promovem o envolvimento da criança nas atividades, que identificam os seus interesses e dificuldades e proposta de ações ajustadas.	4
Planeamento Psicoeducativo (F4)	Práticas que integram a criança em projetos educativos para gerir situações indutoras de estresse e lidar com a ansiedade.	3

Fonte: elaboração própria.

atribuída a determinadas práticas educativas na prevenção do estresse infantil. Na análise descritiva da escala, observou-se que os itens com médias mais elevadas foram: “preocupa-se com o envolvimento da criança nas atividades que propõe”, “está atento às crianças que têm dificuldade em concentrar-se ou permanecer em determinada atividade”, “está atento às crianças que não se envolvem nas atividades de grupo” e “procura conhecer a relação da criança com a família” (Tabela 2).

Esses resultados indicam uma preocupação acentuada com a cooperação com a família e com as atividades de prevenção voltadas às crianças expostas a situações indutoras de estresse.

Os itens com menores médias foram: “desenvolve projetos educativos para gestão do estresse” ($M = 1,86$; $DP = 0,99$) e “encontra soluções de apoio às crianças que rejeitam o sono” ($M = 1,68$; $DP = 1,09$).

Na análise descritiva dos fatores da escala EPELSI (Tabela 3), os participantes apresentaram maiores médias no fator Cooperação Escola/Família ($M = 13,58$; $DP = 1,68$) e menores no Planejamento Psicoeducativo ($M = 8,15$; $DP = 1,41$).

Foi aplicado o teste *t-student* (Tabela 4) com um intervalo de confiança de 95% para comparar os fatores da escala PELSI entre os países.

A análise estatística mostra diferenças estatisticamente significativas nas práticas de Cooperação Escola/Família ($t = 4,16$; $gl = 109$; $p < .001$), com os educadores portugueses apresentando médias mais elevadas ($M = 14,06$; $DP = 1,07$) do que os brasileiros ($M = 12,78$; $DP = 2,15$).

Nas demais dimensões, Promoção do Bem-estar ($t = -1,18$; $gl = 108$; $p = .243$), Atividades de Prevenção ($t = 2,78$; $gl = 109$; $p = .006$) e Planejamento Psicoeducativo ($t = 2,59$; $gl = 108$; $p = .011$), não

Tabela 2

Análise descritiva da escala EPELSI por ordem decrescente

Item	Descrição O Educador	N	M	DP
11	Preocupa-se com o envolvimento da criança nas atividades que propõe.	111	2,95	0,23
3	Está atento às crianças que têm dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade.	111	2,90	0,30
10	Está atento às crianças que não se envolvem nas atividades de grupo.	111	2,89	0,34
1	Procura conhecer a relação da criança com a família.	111	2,87	0,36
9	Desenvolve atividades adequadas ao envolvimento da criança.	111	2,86	0,44
5	Estabelece com os pais um diálogo regular e construtivo.	111	2,83	0,42
2	Procura identificar se a criança estabelece regularmente relações positivas com os pais.	111	2,81	0,44
8	Procura conhecer os centros de interesse de cada criança.	111	2,81	0,48
18	Planeia o acolhimento da criança (à chegada e à saída).	111	2,78	0,53
4	Conhece a estrutura familiar (monoparental, pais divorciados, coabitação, etc.) na qual a criança está inserida.	111	2,77	0,44
13	Propõe atividades às crianças que apresentam dificuldade em lidar com situações adversas.	111	2,62	0,6
12	Promove cenários lúdicos (<i>cantinhos</i>) para gestão da ansiedade das crianças.	111	2,61	0,69
15	Desenvolve regularmente atividades de relaxamento com as crianças.	111	2,59	0,58
16	Propõe atividades que ajudam a criança a lidar com situações difíceis.	111	2,49	0,6
6	Conhece as rotinas familiares de cada criança (hora das refeições, hora de deitar, tipo de alimentação, lazer, etc.).	111	2,29	0,67
7	Desenvolve projetos em parceria com as famílias, sobre as situações indutoras de estresse na criança.	111	2,03	0,88
14	Desenvolve projetos educativos para gestão do estresse.	111	1,86	0,99
17	Encontra soluções de apoio às crianças que rejeitam o sono.	111	1,68	1,09

Fonte: dados da pesquisa.

foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, com exceção das duas últimas, cujos valores de p indicam significância.

Discussão

Os resultados deste estudo indicam que os educadores portugueses desenvolvem uma relação mais próxima com as famílias, possivelmente por estarem mais integrados no contexto sociocultural em que exercem a sua atividade profissional, apresentarem maior experiência docente, dedicarem mais tempo ao planeamento da prática pedagógica e trabalharem com grupos etários heterogêneos. A literatura confirma que o envolvimento das famílias potencia a autoestima e a motivação das crianças (Hung, 2005, citado por Ihmeideh & Oliemat, 2015), especialmente em situações de vulnerabilidade (Dessen & Polonia, 2007; Gomes & Cunha, 2019). Daí a importância de práticas educativas orientadas para o desenvolvimento de parcerias positivas, empáticas e colaborativas com a família e as suas diversas configurações.

Nas demais dimensões, verificou-se ausência de diferença significativa apenas na Promoção do Bem-estar ($p = .243$), sugerindo que educadores de ambos os países valorizam de forma semelhante esta prática. Já nas Atividades de Prevenção ($p = .006$) e no Planeamento Psicoeducativo ($p = .011$), observaram-se diferenças estatisticamente significativas, com os educadores portugueses a atribuírem maior importância a estas dimensões. Estes resultados podem estar associados à sua formação especializada e ao maior apoio institucional ao nível do planeamento educativo. Resultados que estão em consonância com estudos (Blanchard & Procópio, 2021; Seabra-Santos et al., 2018), que destacam a influência da formação especializada no planeamento psicoeducativo dos educadores.

De forma geral, os educadores portugueses e brasileiros investem em práticas que promovem o bem-estar das crianças, estando atentos ao seu envolvimento nas atividades, bem como às dificuldades de concentração e participação. No entanto, há menor enfoque em atividades de prevenção e

Tabela 3

Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente

Fator	N	Valor mín.	Valor máx.	M	DP
Cooperação Escola/Família (F2)	111	6,00	15,00	13,58	1,68
Promoção do Bem-estar (F1)	110	3,00	18,00	13,46	3,02
Atividades de Prevenção (F3)	111	6,00	12,00	11,55	1,09
Planeamento Psicoeducativo* (F4)	110	0,00	9,00	8,10	1,41

Fonte: dados da pesquisa.

Itens do fator - F1: 16, 17, 15, 14, 7, 18 | F2: 2, 1, 5, 6, 4 | F3: 10, 11, 8, 3 | F4: 9, 13, 12.

Tabela 4

Comparação entre os fatores da escala PELS e os países

Fator	País	Média	DP	t	gl	p
Promoção do Bem-estar (F1)	Portugal	13,20	2,75	-1,18	108	.243
	Brasil	13,90	3,42			
Cooperação Escola/Família (F2)	Portugal	14,06	1,07	4,16	109	<.001
	Brasil	12,78	2,15			
Atividades de Prevenção (F3)	Portugal	11,77	0,67	2,78	109	.006
	Brasil	11,19	1,50			
Planeamento Psicoeducativo (F4)	Portugal	8,36	0,91	2,59	108	.011
	Brasil	7,66	1,93			

Fonte: dados da pesquisa.

planeamento psicoeducativo, conforme já apontado por Vaz-Velho et al. (2022). Humphrey et al. (2019) também sublinham que as competências socioemocionais ainda não estão suficientemente exploradas no quotidiano pedagógico.

As dimensões estruturantes das práticas educativas para a gestão do estresse infantil – cooperação escola-família, promoção do bem-estar, atividades de prevenção e planeamento psicoeducativo, revelam-se fundamentais (Gomes & Pereira, 2021). No entanto, destaca-se a necessidade de desenvolver novos estudos com amostras mais alargadas e com a participação direta das crianças, reconhecendo-as como sujeitos competentes e ativos no seu processo educativo (Vaz-Velho et al., 2022). As diferenças encontradas podem ser explicadas pelas especificidades socioculturais dos contextos analisados, bem como pelo enquadramento institucional da educação pré-escolar em Portugal, onde o Ministério da Educação tem vindo a reforçar esta valência através da exigência de habilitação especializada (Decreto-Lei n.º 79/2014), das orientações curriculares (Despacho n.º 9180/2016) e do alargamento da rede pública (Resolução da Assembleia da República, n.º 89/2017).

Considerações

Este estudo destaca a relevância de práticas educativas que integrem o bem-estar infantil, a cooperação com as famílias e o planeamento de estratégias de prevenção do estresse. Os resultados sugerem que, apesar de haver aproximações entre os contextos português e brasileiro, os educadores portugueses tendem a investir mais em práticas de prevenção e planeamento psicoeducativo, possivelmente em função da formação profissional especializada e do suporte institucional conferido ao pré-escolar pelos governos portugueses.

A investigação em educação pré-escolar depende da avaliação contínua das práticas pedagógicas, sendo essencial a utilização de instrumentos validados e adaptados à língua portuguesa e à diversidade sociocultural dos contextos educativos (Souza et al., 2017). Além disso, torna-se fundamental repensar a formação inicial e contínua dos Educadores de

Infância (Blanchard & Procópio, 2021), capacitando-os para desenvolverem estratégias que ajudem as crianças a lidar com situações indutoras de estresse, como atividades de relaxamento (Sarroeira et al., 2022) ou estratégias de *coping* ajustadas às faixas etárias (Gulliford et al., 2015), promovendo uma atuação mais eficaz na prevenção primária.

Como limitação deste estudo, salienta-se a reduzida representatividade da amostra nos contextos português e brasileiro, o que inviabiliza a generalização dos resultados e a realização de análises comparativas aprofundadas entre os dois países.

Referências

- Alves, I. C. (2021). *Aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar: Crenças, formação e práticas de educadores/as de infância*. [Unpublished Master's thesis, Instituto Universitário da Maia ISMAI]. <http://hdl.handle.net/10400.24/1440>
- Amaral, C. O. (2018). Especificidades do papel do educador de infância em jardim de infância na perspetiva da pedagogia-em-participação. [Unpublished Master's thesis, ISPA – Instituto Universitário]. <http://hdl.handle.net/10400.12/6400>
- Associação Médica Mundial - AMM. (2024). *Declaração de Helsínquia da Associação Médica Mundial*. https://www.ihmt.unl.pt/wp-content/uploads/2024/10/Declaracao-de-Helsinquia-2024.PT_.pdf
- Blanchard, M., & Procópio, L. F. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial. *Acta Scientiarum Education*, 43, e56997. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>
- Bos, A. E. R., Muris, P., Mulken, S., & Schaalma, H. P. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62, 26-33. <https://doi.org/10.1007/BF03061048>
- Burger, K. (2014). Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood Education Journal*, 23(5), 743-760. <https://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.882076>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.

- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*(4), 328-335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 23*(4), 361-371. <https://doi.org/10.14417/ap.554>
- Gomes, J. A. M., & Cunha, N. B. (2019). Percepção do envolvimento parental e o desempenho escolar de crianças do ensino fundamental I. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, 40*(2), 195-208. <https://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2019v40n2p195>
- Gomes, R. M. (2017). *(Re)pensar as práticas educativas: a prevenção do stress na infância*. Novas Edições Acadêmicas
- Gomes, R. M., & Pereira, A. (2007). Perspectivas dos educadores sobre as situações indutoras de stress: Estudo exploratório em contextos educativos para a infância. *Revista Psicologia e Educação, 6*(2), 61-72. Universidade da Beira Interior: Covilhã. https://psicologiaeeducacao.ubi.pt/RPE_AH/RPE_AH%202007%20V6N2.html
- Gomes, R. M., & Pereira, A. (2013). *Protocolo de prevenção do stress na educação pré-escolar (P2SEPE), registo N.º 5747/2013 - Inspeção-Geral das Atividades Culturais (IGAC)*. Atena Editora.
- Gomes, R. M., & Pereira, A. (2014). Influence of age and gender in acquiring social skills in portuguese preschool education. *Psychology, 5*(2), 99-103. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.52015>
- Gomes, R. M., Pereira, A. S., Abrantes, N., Chaves, C., Mota, C., & Inocencio, L. (2012). Práticas educativas para a sustentabilidade do Stress na Infância. In C. Albuquerque (Org.), *Comportamentos de saúde infanto-juvenis: realidades e perspetivas* (361-370). Instituto Politécnico de Viseu.
- Gomes, R. M., Pereira, A., & Aires, V. (2013). Práticas educativas para lidar com o stress na infância (EPELSI): Estudo psicométrico. In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. F. Silva & A. Gomes (Orgs.), *Atas VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 227-233). Universidade de Aveiro.
- Gomes, R., & Pereira, A. (2021). Stress na infância: avaliar e intervir em contexto da educação pré-escolar. In E. Ferreira (Org.), *Psicologia e a exploração da percepção, cognição, emoção e personalidade* (pp. 150-163). Atena Editora. <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/58325>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist, 58*(6/7), 466 - 474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gulliford, H., Deans, J., Frydenberg, E., & Liang, R. (2015). Teaching Coping Skills in the Context of Positive Parenting Within a Preschool Setting. *Australian Psychologist, 50*(3), 219-231. <https://doi.org/10.1111/ap.12121>
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). The Guilford Press. http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/avalpsi_11.pdf
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M., & Greenberg, M. T. (2019). *Social and emotional learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444692>
- Ilhmeideh, F., & Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: Perceptions of kindergarten principals and teachers. *Early Child Development and Care, 185*(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.915817>
- Jackson, Lori A. (2009). Observing children's stress behaviors in a kindergarten classroom. *Early Childhood Research & Practice, 11*(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/jackson.html>
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Edições ASA.
- Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in an broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research, 19*(4), 357-372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>
- Mccabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- Muris, P., Meesters, C., & Fijen, P. (2003). The self-perception profile for children: Further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences, 35*(8), 1791-1802. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00004-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00004-7)
- Murray, E., & Harrison, L. J. (2005). Children's perspectives on their first year of school: introducing a new pictorial measure of school stress. *European Early Childhood Education Research Journal, 13*(1), 111-127. <https://doi:10.1080/13502930585209591>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.13-35). Artmed.
- Pereira, A. (2006). Stress e doenças: Contributos da psicologia da saúde na última década. In I. Leal (Coord.), *Perspectivas em Psicologia da Saúde* (145-167). Quarteto Editora.
- Pereira, A., Gomes, R. M., Aires, V., & Veiga, F. (2017). Intervenção psicoeducativa na prevenção do stress Infantil: A formação de educadores. *Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação, 6*(6), 122-126. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2368>
- Pereira, A., Gomes, R. M., Aires, V. S. (2013). O stress na infância em contexto educativo: Meta análise reflexiva. In M. Chaleta, M. Grácio, M. Saraiva, I. Vieira, et al. (Coords.), *Actas da II International Conference*

- "Learning and Teaching in Higher Education" and "Learning Orchestration in Higher Education" (pp. 92-106). Universidade de Évora.
- Pereira, F., Falcão, M., & Almeida, T. (2017). O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador. In C. Pires, D. Lino, I. Madureira, M. Rodrigues & M (Orgs.), *Falcão. Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (108-121). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Portugal. Decreto-Lei N.º 79/2014. Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I série, N.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Portugal. Despacho N.º 9180/2016. Ministério da Educação. (2016). Diário da República: 137/2016, Série II de 2016-07-19. *Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>
- Portugal. Resolução da Assembleia da República n.º 89/2017, de 23 de maio. (2017). *Recomenda ao Governo que estabeleça a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 3 anos de idade*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/89-2017-107061813>
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Sarroeira, S., Pereira, B. O., Carvalho, G. S., & Fernández, E. R. (2022). Intervenções baseadas em métodos de relaxação em contexto escolar na perspetiva de promoção de saúde e bem-estar: Uma revisão sistemática. *Retos*, 45, 583-590. <https://hdl.handle.net/1822/77813>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Pimentel, M., Baptista, E., Klest, S., & Vale, V. (2018). Promoting Mental Health in Disadvantaged Preschoolers: A Cluster Randomized Controlled Trial of Teacher Training Effects. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3909-3921. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1208-z>
- Souza, A. C., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Sistema Único de Saúde (Brazil)*, 26(3), 649-659. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022>
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. (A/RES/70/1). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20we>
- Vaz-Velho, C, Fraústo, P, Aresta, F., & Torrado, P. (2022). Estudos sobre o bem-estar na perspetiva das crianças: Implicações para a formação dos/as educadores/as. *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 86-92. <https://dSPACE.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/34547/1/Artigo%20APEI%20-%20CEI124.pdf>

Correspondência

Rosa Maria Silva Gomes
 Departamento de Educação e Psicologia
 Universidade de Aveiro
 Campus Universitário de Santiago
 3810-193 Aveiro, Portugal
 E-mail: rosa.gomes@ua.pt



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.