



UC/FPCE_2015

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

***Stress, Vulnerabilidade ao stress* dos pais e encarregados de
educação e sua repercussão nos seus educandos**

**José Júlio dos Santos Preguiça (e-mail:
jjspreguica@gmail.com)**

**Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação do Professor
Doutor Pedro Urbano**

***Stress*, vulnerabilidade ao *stress* dos pais e encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos**

Resumo

O *stress* faz parte do quotidiano dos seres humanos, estando associado a alterações constantes no seu ritmo de vida. Tais alterações implicam modificações nos hábitos do sujeito, condicionando-lhe as suas rotinas, obrigando-o desse modo, a alterar o seu comportamento, com repercussões biopsicossociais, podendo gerar um sentimento de ausência de controlo sobre o seu futuro, originando, nalguns casos, mais incertezas que certezas em torno dele.

Este estudo procura analisar a possível existência de uma associação entre *stress* e o grau de vulnerabilidade a essa variável, de uma amostra de sujeitos e como se relaciona essa variável, com o desenvolvimento académico dos seus educandos, procurando compreender se há alguma evidência que sugira algum grau de correlação e de que modo tais construtos se interrelacionam.

A amostra é constituída por 82 sujeitos, cujos educandos frequentam o Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, no concelho de Coimbra, que responderam a um instrumento que visa medir a vulnerabilidade ao *stress*: o Questionário de vulnerabilidade ao *Stress* (23 QVS).

Os resultados parecem sugerir que a vulnerabilidade ao *stress* dos pais e/ou encarregados de educação não tem um efeito significativo sobre o desempenho escolar dos educandos. Níveis de escolaridade mais baixos dos pais e/ou encarregados de educação parecem estar associados a pontuações mais elevadas no questionário que mede a vulnerabilidade ao *stress*. Os níveis de escolaridade parecem, esses sim, sugerir uma associação mais forte entre o desempenho académico dos educandos e o grau de escolaridade dos pais e/ou encarregados de educação.

Palavras-chave: *stress*, vulnerabilidade ao *stress*, *coping*, família e escola.

O autor deste trabalho escreve de acordo com a antiga ortografia

Stress, vulnerability to stress of the parents and / or guardians and possible repercussions on students

Abstract

Stress makes part of life of human beings, contributing to constant changes on his lifestyle. Those changes, forces them to change habits, conditioning their routines and their behavior. This context can cause biopsychosocial repercussions, which can generate a feeling of lack of control over their future, leading in some cases more uncertainties than certainties around it.

This study analyzes the possible existence of an association between stress and the degree of vulnerability to this variable, a sample of subjects and how it relates this variable, with the academic development of their children, trying to understand if there is any evidence to suggest some degree of correlation and that these constructs are interrelated way.

The sample consisted of 82 subjects, whose students attend the School Rainha Santa Isabel, in Coimbra, who responded to an instrument that aims to measure vulnerability to stress: the vulnerability Stress Questionnaire (23 QVS).

The results seem suggest that vulnerability to stress the parents and/or guardians does not have a significant effect on the academic performance of students. Lower education levels of parents and/or guardians seem to be associated with higher scores on the questionnaire measuring vulnerability to stress, suggesting that levels of education allow a stronger association between the academic performance of students and the education level of parents and/or guardians.

Keywords: *stress*, vulnerability to stress, *coping*, family and school.

“Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que cada um cada no final cada um possa dizer: ‘fiz o que pude’.”

(Pasteur)

Agradecimentos

Nem sempre se torna fácil escolher as palavras certas na hora de agradecer nem tampouco a quem agradecer, pois corremos o risco de, inconscientemente, deixarmos alguém de fora.

Contudo, quero deixar um especial agradecimento à minha família, a todos eles (e de um modo especial, ao Tiago, meu filho).

Ao Professor Doutor Pedro Urbano, pelo auxílio, sugestões, críticas, apoio nas horas em que o desânimo se apoderava de mim, pois tinha sempre a “metáfora” certa que, sábiamente, usava como incentivo.

Ao Professor Doutor Bruno Sousa, que de forma pronta, sempre respondeu às minhas solicitações, seja por e-mail ou presencialmente.

Ao Doutor Paulo Costa, director do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, em Coimbra, pois sem a sua cooperação e diligência, nada disto teria sido possível.

Ao Doutor Adriano Vaz Serra, que prontamente me facultou todos os materiais necessários para a elaboração do trabalho bem como a autorização para utilizar o instrumento.

Ao Sr. Fernando, funcionario do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, pelas horas que me auxiliou na colecta de dados.

A todos os país/encarregados de educação que se disponibilizaram a preencher o instrumento.

A todos, o meu sincero obrigado!

Índice

I – Enquadramento conceptual.....	4
1.1- Stress.....	4
1.2- A vulnerabilidade ao <i>stress</i>	9
1.3- <i>Coping</i>	14
1.4- <i>Stress</i> na família e a sua repercussão nos educandos.....	19
1.5- A escola como agente protector: o conceito de “Escola justa”.....	22
II - Objetivos	25
III - Metodologia	25
3.1 Caracterização da amostra.....	26
3.2 Caracterização sociodemográfica do concelho de Coimbra e do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel	28
3.3 Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel	29
3.4 Instrumento	30
3.5 Procedimentos de Recolha de Dados	31
3.6 Procedimentos estatísticos	32
IV Resultados.....	34
V - Discussão	42
VI - Conclusões.....	43
Bibliografia	46
Anexos	49

Índice de tabelas

Tabela 1: Amostra em função do sexo.....	27
Tabela 2: Amostra em função da idade.....	27
Tabela 3: Amostra em função habilitações literárias.....	27
Tabela 4: Amostra em função do estado civil.....	27
Tabela 5: Estatísticas descritivas da escala 23 QVS.....	34
Tabela 6: Análise factorial exploratória.....	35
Tabela 7: Medida da adequação da amostragem KMO e teste de esfericidade de Bartlett.....	36
Tabela 8: Correlações de Spearman entre a variável Ciclo e o instrumento 23QVS.....	36
Tabela 9: Pontuações obtidas nas disciplinas do 2º ciclo atendendo à variável sociodemográfica nível de habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação.....	39
Tabela 10: Diferença das médias entre as classificações dos alunos e as habilitações dos pais e/ou encarregados de educação.....	39
Tabela 11: Pontuações obtidas nas disciplinas do 3º ciclo atendendo à variável sociodemográfica nível de habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação.....	40
Tabela 12: Diferença das médias entre as classificações dos alunos e as habilitações dos pais e/ou encarregados de educação.....	40
Tabela 13: Comparação entre as médias na disciplina de Inglês com recurso a dois testes Post Hoc: teste de Tukey e teste Games-Howell.....	41

Introdução

Ao longo do seu percurso desenvolvimental, o ser humano irá ser confrontado com situações de vida problematizadoras, com maior ou menor grau de resolução, que o irão forçar a integrar no interior do seu mapa cognitivo, automatismos, oriundos do seu processo de aprendizagem que lhe permitirão ultrapassar, as situações com que se defronta, independentemente do grau de dificuldade com que estas se lhe que apresentam.

Não obstante, nem sempre este processo de tomada de decisão e resolução de dificuldades com que o meio o confronta é pacífico, segundo Vaz Serra (2005, p. 18), o despontar de uma situação para a qual o indivíduo não se encontra preparado, deixa-o sem capacidade de resposta momentânea, levando-o a perceber a situação como fora do seu controlo, sem conseguir mobilizar aptidões que lhe permitam lidar com ela. Esta angústia, oriunda do sentimento de que não possui recursos pessoais ou sociais que o ajudem na resolução do problema, culmina na instalação do *stress* no sujeito.

Albuquerque (1987, p. 51), menciona os efeitos do *stress* e a sua repercussão na saúde humana. Contudo, apesar de existirem mais estudos nalgumas áreas da medicina¹, em comparação com outras valências médicas, sobre como o *stress* afecta o ser humano, para o autor, o seu impacto é muito mais amplo e de maior magnitude do que se poderia julgar, neste contexto, o investigador vai elencar seis dimensões em que há influência do *stress*²: efeitos subjectivos, efeitos comportamentais, efeitos cognitivos, efeitos fisiológicos, efeitos na saúde e efeitos laborais. Albuquerque, mencionando Cox, reforça que o *stress* estará sempre ligado (independentemente do modo) a uma qualquer doença ou perturbação do sujeito.

¹ Segundo o autor, as perturbações com maior número de estudos, com base no *stress*, são as doenças coronárias, asma brônquica, diabetes *mellitus* e as perturbações psicológicas.

² Para uma melhor compreensão ler capítulo 6, do livro de Afonso de Albuquerque.

Vaz Serra (2002, p. 32) refere que nem todo o *stress* pode ser considerado como algo nocivo, desde que o sujeito sinta o *stress* como um factor que lhe gere maior activação para uma determinada função ou tarefa. Somente em situações em que o *stress* é excessivo, se torna pernicioso, afectando pela negativa o bem-estar físico e psíquico do sujeito, induzindo-lhe emoções negativas, modificando-lhe o comportamento, além de intervir nos mecanismos biológico e cognitivo do sujeito, sendo estas alterações mais vincadas consoante a maior intensidade do estímulo *stressor*.

Neste sentido, o objeto de estudo deste trabalho procurou centrar-se na forma como o *stress* se repercute numa amostra de sujeitos, pais e/ou encarregados de educação, de alunos de um agrupamento de escolas do concelho de Coimbra, e se essa vulnerabilidade ao *stress* se reflecte no percurso académico dos seus educandos.

O presente trabalho foi desenvolvido em dois momentos: conceptual e empírico. No primeiro momento procuramos definir os principais construtos do trabalho, fornecendo uma perspectiva teórica com a revisão da literatura, ao longo de cinco subcapítulos. O primeiro subcapítulo centra-se sobre o conceito de *stress* e o posicionamento do sujeito perante uma situação fora do seu controlo, por ele considerada como potencialmente ameaçadora à sua integridade (Vaz Serra, 2005; Albuquerque, 1987, Glassman e Hadad, 2006).

O segundo subcapítulo procura estabelecer uma ligação entre *stress* e vulnerabilidade ao mesmo conceito, ou seja, segundo a interpretação de Vaz Serra (2000), um sujeito torna-se vulnerável ao *stress* quando perante uma situação com que é confrontado, utiliza estratégias já anteriormente usadas que se demonstram ineficazes, sentindo-se, então, incapaz de ultrapassar o problema. É também feita uma abordagem sobre as experiências traumáticas precoces e o seu impacto no desenvolvimento futuro do sujeito (Vaz Serra e Amaral, 2009)

O *stress*, as estratégias de *coping* e a sua conexão são abordados no terceiro subcapítulo. Albuquerque (1987) e Vaz Serra (2002) traduzem *coping* pela expressão “lidar com”, ou seja, que estratégias utiliza o sujeito perante situações indutoras de *stress*, e de que forma o *coping* como um

agente gerador de equilíbrios (Ribeiro e Rodrigues, 2004), permite o ajustamento do sujeito em situações geradoras de *stress*. É também abordada a Teoria Transaccional de *Stress*, conceptualizada por Lazarus, Folkman e Cox, descrita por Wells e Matthews (2001), cujo enfoque reside na interação dinâmica entre sujeito e meio ambiente, propensa a gerar *stress*. O *coping* focalizado no problema, na emoção e na supressão (Wells e Matthews, 2001) e o *coping* envolvendo dois processos: a intervenção directa e a mitigação (Albuquerque, 1987). É também abordada a dependência na relação entre *stress* e *coping* (um leva ao outro e vice-versa); Ramos (2005).

O quarto subcapítulo procura avaliar o impacto que o *stress* possa eventualmente ter na família. Segundo Azevedo e Maia (2006), a família é o elemento nuclear para que uma criança tenha um crescimento bem adaptado e para Vaz Serra (2002), um sujeito sob *stress* influencia e é influenciado pelos que lhe estão mais próximos. Braconnier e Marcelli (2000) sugerem que um núcleo familiar estável é necessário para um desenvolvimento óptimo das crianças e jovens. Relvas (2005); Vaz Serra (2005), fazem referência a alguns modelos que possibilita estudar o *stress* familiar, com a apresentação do criado por Hill, em 1949 e os seus sucessivos melhoramentos feitos por outros autores.

No quinto e último subcapítulo, é feita uma breve referência à escola, como agente integrador de alunos oriundos dos mais variados extratos sociais, com maiores ou menores carências e de que forma esta poderá ter um efeito protetor e catalisador do sucesso dos menos beneficiados. Dubet (2004) refere as medidas que procuram atenuar as diferenças intra alunos, apesar de realçar que os conceitos de igualdade e justiça escolar são complexos e de difícil tradução. Por seu lado, Azevedo (1991), verificou que o nível socioeconómico do agregado familiar tinha um impacto considerável no percurso escolar dos alunos, condicionando-o e limitando-o na sua duração. Azevedo (1991) e Dubet (2004) parecem querer destacar a importância ou contributo das desigualdades sociais e como pesam elas as desigualdades escolares, independentemente do papel que se queira atribuir à escola.

A parte empírica define os objetivos do estudo, apresenta a metodologia utilizada, a análise dos dados e a sua discussão.

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos
José Júlio dos Santos Preguiça (e-mail:jjspreguica@gmail.com)

I – Enquadramento conceptual

1.1- Stress

O conceito de *stress* não é um conceito novo, sendo um conceito amplamente difundido no senso comum. Vaz Serra (1999) refere que é um termo para o qual não há uma tradução fácil para a língua portuguesa, mas é “algo” que soa a familiar a qualquer sujeito, onde expressões como as pessoas “andarem stressadas” ou que o ritmo de vida actual está cheio de *stress* faz parte do quotidiano.

O *stress* faz, então, parte das representações sociais que a sociedade adota para dar sentido ou explicar algo que não nos é familiar. Note-se a este respeito que as representações que fabricamos, independentemente do tema, são o “produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social”. Este processo é conseguido pela interacção social, o que permite que um conjunto de crenças, ideias ou explicações seja partilhado ou comum a um determinado grupo de sujeitos, ou seja, as representações adquirem sentido através do “resultado da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social” (Vala, 2004, p. 461).

Este conceito tem gerado, na comunidade científica, uma quantidade assinalável de trabalhos, pois como refere Vaz Serra (2000, p.1), o aprofundamento do mesmo permite explorar e conhecer para sua melhor compreensão o que é considerado normal no funcionamento do sujeito e o que é já pertença do domínio do patológico, ou seja, como que definindo uma fronteira no comportamento que se espera do sujeito, se comparado com o seu grupo normativo e o seu oposto, quando o seu comportamento se desvia do grupo de referência e adquire contornos patogénicos para si ou para os outros. No entanto, esta fronteira, porventura, não será estanque, pois como o autor afirma, um mesmo estímulo pode ter efeitos diferentes (um direccionado para o “normal” e outro para o patológico) em dois sujeitos diferentes ou no mesmo sujeito, se submetido a ele em momentos diferentes.

Sob o ponto de vista histórico e ainda de acordo com Vaz Serra (2001), muitos foram os autores que trabalharam em torno deste conceito na tentativa de proporcionarem a sua melhor definição, mas na sua óptica, houve três autores que deixaram bem vincada a sua marca no aprofundar

deste tema: Claude Bernard (1813-1878), fisiologista francês, que deixou expresso como ideia-chave a de que o organismo quando perante ameaças externas que pusessem em causa a sua integridade tenderia a desencadear um conjunto de respostas que fossem ao encontro de tais ameaças no sentido de as neutralizar; em seguida, Walter Cannon (1871-1945), fisiologista americano, que no seguimento dos estudos de Bernard, criou o conceito de homeostase como estrutura de defesa do organismo e finalmente Hans Selye (1907-1982), médico endocrinologista, a quem é atribuída a introdução do conceito *stress* dentro da área das ciências médicas e sua conceptualização, visto ser um termo importado da área da Física (onde era utilizado para referir fenómenos de tensão ou pressão sobre objectos físicos).

Foi com este último autor, cujos trabalhos foram considerados vanguardistas e relevantes no âmbito dos diversos estudos à época sobre o *stress*, que definiu o mesmo como a “resposta geral do organismo perante qualquer estímulo ou situação *stressante*”, (Albuquerque, 1987) ou seja, a reacção que é consequência da resposta do organismo perante um agente *stressor* recebeu o nome de *Síndrome Geral de Adaptação* (SGA) (Glassman e Hadad, 2004, p. 97). Vaz Serra (2000), referindo-se também ao SGA, descreve que Selye constatou nos seus estudos que sempre que o organismo respondia ou produzia uma resposta induzida pelo *stress*, existiam alterações corporais :

Selye designou essas alterações corporais por Síndrome Geral de Adaptação (SGA), porque parecia serem sempre do mesmo tipo e tradutoras de mecanismos de adaptação do organismo. É um Síndrome porque envolvia um conjunto de manifestações coordenadas e relativamente independentes; Geral, porque eram afectados grandes departamentos orgânicos e de Adaptação, porque parecia ter como finalidade última reactivar defesas que ajudam a repor o equilíbrio perturbado (p. 158).

Vaz Serra (1999), mas também Albuquerque (1987), ou Glassman e Hadad (2004), referem que Selye descreveu o *Síndrome Geral de Adaptação* como sendo composto por três fases sucessivas: a *Reacção de alarme*, em que o corpo reage quando do primeiro contacto com o agente *stressor*, diminuindo a sua resistência num primeiro momento, mas reagindo de seguida, durante o qual se mobilizam os recursos de defesa do organismo,

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos
José Júlio dos Santos Preguiça (e-mail:jjspreguica@gmail.com)

salvo se for um agente suficientemente forte que possa provocar danos mortais (p.ex., queimaduras severas); a *Fase de resistência*, que surge a partir do momento em que o contacto com o agente *stressor* permite que haja adaptação, fazendo com que os sinais de alarme sejam eliminados, subindo a resistência para patamares acima do normal; e a *Fase de exaustão*, que ocorre após um contacto prolongado com a situação/agente *stressante* a que o organismo já se tinha adaptado, mas cuja energia canalizada para essa adaptação se esgotou e, deste modo, os sinais de alarme regressam, mas agora de modo irreversível, levando o organismo à morte.

Albuquerque (1987) também faz menção aos três autores citados por Vaz Serra, afirmando que é com Selye que se chega à definição actual acerca do *stress* e que é, talvez, a mais concisa, tratando-se da “resposta inespecífica do corpo a qualquer exigência que lhe é feita”. No entanto, deixa subentendido a existências de novos estudos (nomeadamente os de Cox) que colocam em causa o conceito de Selye e a ênfase na “resposta inespecífica” ao *stress*, salientando que muito provavelmente não haverá uma única resposta mas uma “relação mais variada entre os três componentes principais dessa resposta – o comportamental, o fisiológico e o subjectivo”, sugerindo que “a investigação actual e futura sobre o *stress*” se irá basear numa concepção multivariável, pois isso irá gerar modelos explicativos sobre “os padrões de respostas que são características do *stress*, mas também permitindo identificar os estímulos que provocam a sua ocorrência” (p. 13).

Ainda este autor faz um levantamento dos modelos teóricos que procuram explicar o *stress*, onde resume os modelos baseados na resposta (como o de Selye), em que o *stress* é considerado uma resposta que o organismo apresenta perante estímulos adversos do meio ambiente; mas também os modelos baseados no estímulo, que sugerem que o sujeito tem uma determinada capacidade para suportar o *stress*, mas acima desses limites, tudo o que provoque *stress* pode provocar danos psíquicos ou físicos permanentes, ou seja, o organismo tem um funcionamento maximizado quando o “*input* de estímulos vindos do ambiente é óptimo – mas se esse *input* aumenta ou diminui, o sujeito sente-se em *stress* e o seu rendimento diminui”, fazendo com que este modelo se assemelhe a uma curva em “U”

invertido, disposto num eixo ortogonal. O terceiro modelo descrito é denominado como modelo transaccional, de Cox e Mackay (Albuquerque, 1987, p.19), em que o *stress* é olhado como “parte de um complexo sistema dialéctico” resultante da interacção entre o sujeito e o ambiente que o rodeia e a novidade relativamente aos dois modelos anteriores reside no papel activo do sujeito na construção dos significados que o podem conduzir ou não à ocorrência de *stress*.

Wells e Matthews (2001) sustentam a síntese proposta por Albuquerque ao se referirem aos trabalhos de Cox: “antes da revolução cognitiva na psicologia, as definições de *stress* centravam-se nos estímulos que provocariam o *stress* (acontecimentos graves de vida e respostas a esses estímulos), sendo disso exemplo a Síndrome de Adaptação Geral de Selye (1976)”. No entanto, segundo estes autores, “nem as definições que se baseiam nos estímulos nem as que têm por base as respostas explicam satisfatoriamente o papel das percepções ou esforços de *coping* da pessoa na exacerbação ou redução dos sintomas”. Concluem, referindo-se a Lazarus e Folkman, que:

O *stress* psicológico é “uma relação entre a pessoa e o ambiente que a pessoa considera exigente ou excedendo os seus recursos e fazendo perigar o seu bem-estar”. O juízo de uma determinada relação pessoa-meio como sendo *stressante* depende da avaliação cognitiva, da avaliação que o indivíduo faz do significado pessoal dos acontecimentos e da sua própria capacidade para reagir a eles(...). Os processos de avaliação determinam a implementação de respostas de *coping*. Lazarus e Folkman (1984, p. 141) definem *coping* como os “esforços cognitivos e comportamentais sempre em mudança, para controlar as exigências externas e/ou internas especificam consideradas exigentes ou excessivas para os recursos pessoais” (p. 195/6).

Glassman e Hadad (2006, p. 100) sugerem que é o modo como o sujeito interpreta a situação causadora de *stress* que poderá ser o factor mais importante sobre os efeitos que tais situações possam provocar, ou seja, é a avaliação cognitiva do sujeito em torno do foco *stressor* que irá determinar se, e até que ponto, ele experimentará uma situação como *stressante*. Segundo os autores, os investigadores que se dedicam ao estudo do *stress* identificaram alguns factores que aparentemente, afectam a avaliação de

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos

José Júlio dos Santos Preguiça (e-mail:jjspreguica@gmail.com)

uma situação *stressante*, aumentando ou reduzindo a sua intensidade: a *previsibilidade*; o *controlo percebido* ou o *desamparo aprendido* são factores que ajudam a compreender o porquê em como o modo como o sujeito percebe a situação representa (ou não) um factor de redução de *stress*.

Vaz Serra (2005) afirma que o sujeito, ao longo da sua vida, se irá deparar com um leque variado de actividades e das quais se irá desenvolver com relativa facilidade, pois no seu *continuum* desenvolvimental, terá aprendido um conjunto vasto de respostas que se adequarão consoante as necessidades que se lhe deparem, ou seja, como se fizessem parte do ADN do sujeito e são activadas na presença de situações ou agentes mais ou menos *stressores*. Logo, se surgirem situações potencialmente indutoras de *stress*, mas que o sujeito já as ultrapassou com êxito, como diz Vaz Serra (2005), “o caso não passa de um pequeno sobressalto adaptativo e ocasional” (p. 18).

No entanto, segundo este autor, o surgimento de uma nova situação pode ser de um grau de complexidade que impeça a sua resolução e coloca o sujeito num dilema para o qual não encontra as respostas que julga necessitar, sentindo-se sem “aptidões para ultrapassar as dificuldades que lhe surgem e igualmente sem recursos, pessoais ou sociais a que possa recorrer para resolver o seu problema. Então o *stress* aparece”.

Baseando-se nos efeitos provocados pelo *stress* e apoiando-se na definição de saúde da OMS³, que a define como um completo bem-estar físico, psíquico e social, Albuquerque (1987, p. 51), sugere a necessidade de se quantificar os custos que o efeito do *stress* provoca nos seres humanos, referindo-se a quatro áreas onde existem mais estudos (doenças coronárias, asma brônquica, diabetes mellitus e perturbações psicológicas), apesar de reconhecer que os efeitos do *stress* na saúde são muito mais abrangentes e a sua magnitude, citando Cox, terá de ser avaliada em torno de seis dimensões: os efeitos subjectivos, efeitos comportamentais, efeitos cognitivos, efeitos fisiológicos, efeitos na saúde e efeitos laborais.

³ OMS – Organização Mundial de Saúde

Contudo, segundo Vaz Serra (2002, p. 33), *nem todo o stress faz mal*, salientando o autor a distinção entre as situações de *Eustress* das de *Distress* e, desse modo, perceber o porquê de *nem todo o stress fazer mal*. As situações de *Eustress* serão interpretadas como respostas ou contextos que indiciam a presença de um estado psicológico positivo, dinamizador e contribuinte para a satisfação do sujeito, enquanto as situações de *Distress* tem de ser avaliadas como uma resposta negativa a uma situação indutora de *stress*, logo cansativas e contraproducentes, pois geram improficuidade no sujeito.

1.2- A vulnerabilidade ao stress

Vaz Serra (2000, p. 270) refere que os efeitos do *stress* sobre o sujeito não podem ser dissociados da mediação que um determinado número de variáveis (de natureza biológica, psicológica ou social) exercem sobre esse mesmo sujeito, sugerindo que enquanto algumas das variáveis podem atenuar o seu efeito, outras, pelo contrário, parecem potenciá-lo. Prossegue Vaz Serra, citando Brown, que um sujeito é mais vulnerável ao *stress* consoante tenha a propensão a reagir de forma negativa perante uma determinada ocorrência na sua vida, deixando expresso a “presença de uma *interacção* entre o acontecimento de vida e o factor de vulnerabilidade”, representando, assim, a vulnerabilidade, o factor que nos poderá quantificar a probabilidade de o sujeito vir a reagir de forma mais negativa perante um acontecimento não previsto por ele e que o constrange.

Ainda segundo o mesmo autor, o conceito de vulnerabilidade tem de ser compreendido na *relação específica* que se cria entre o sujeito e determinado evento que ocorra na sua vida. Neste contexto, “a situação representa o componente *objectivo* e, o sujeito, o componente *subjectivo*” e é o modo como o sujeito percepção determinada situação num determinado momento que o fará sentir-se ou não em *stress*, pois a vulnerabilidade ao *stress* não é estanque, antes variando de sujeito para sujeito, concluindo o autor que “Há pessoas que descompensam à menor contrariedade e, outras, que parecem resistir a um número grande de situações desagradáveis.”

Para Vaz Serra e Amaral (2009, p.71), o conceito de vulnerabilidade ao *stress* está, hoje, muito diferente se comparado quando o mesmo surgiu por altura dos primeiros estudos sobre o *stress*. Assistiu-se a uma mudança

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos
José Júlio dos Santos Preguiça (e-mail:jjspreguica@gmail.com)

de um conceito estático e imutável para uma perspectiva mais dinâmica associada a uma maior interacção dos factores externos, como consequência de estudos recentes que abordam o impacto das experiências precoces e como podem elas afectar o sujeito e sua forma de reagir perante estímulos *stressores*.

Os autores referem que as experiências traumáticas precoces estão implicadas nas modificações observadas ao longo do tempo no:

Estilo de *coping*, regulação comportamental e emocional, responsividade neuroendócrina ao *stress*, aptidão social, função cognitiva, neuroquímica e morfologia cerebral, assim como, com os níveis de expressão dos genes do SNC, referidos nas perturbações de ansiedade e humor (p. 72).

Estas conclusões, segundo os autores, são consequência de um conjunto abundante de investigações que abordam o impacto das consequências que os traumas precoces têm sobre a população na idade adulta. Os estudos demonstram que as crianças maltratadas são, potencialmente, mais susceptíveis de virem a sofrer de “depressão, distúrbio de *stress* pós-traumático, (...), e outras perturbações de comportamento.”. A literatura, segundo Vaz Serra e Amaral (2009), tem dado particular relevo não só às situações de perda parental, mas também aos maus-tratos infantis (abuso físico, sexual, emocional e negligência), sugerindo os autores que as experiências traumáticas precoces na infância aumentam a probabilidade da ocorrência de situações depressivas tardias, surgindo as mesmas através de determinadas vias, como sejam devido a mecanismos biológicos, vulnerabilidades individuais, factores ambientais adversos ou episódios depressivos durante a adolescência.

Vaz Serra e Amaral (2009) concluem que os diversos estudos ou linhas de investigação reforçam a ideia que “as experiências precoces e as diferenças individuais podem ter impacto na resposta do eixo HPA⁴, que por sua vez terá efeitos no estado de saúde posterior”. Um outro factor também

⁴ Eixo HPA – Eixo Hipotalâmico-Pituitário- Adrenocortical. Segundo a perspectiva biológica de *stress*, há uma resposta hormonal desencadeada através da activação do eixo HPA, que Hans Selye caracterizou ao descrever o SGA como sendo um padrão característico de activação (Soares e Alves, 2006, p. 166).

considerado importante diz respeito à “extrema maleabilidade e sensibilidade do cérebro na primeira infância”, podendo as experiências traumáticas precoces terem um impacto mais acentuado no desenvolvimento emocional, comportamental, cognitivo, social e fisiológico, sendo esse impacto mais plausível de ocorrer em função da severidade, imprevisibilidade ou persistência desses acontecimentos (p. 72).

Vaz Serra (2005, pp. 213-214), menciona que cada sujeito é possuidor de um conjunto de esquemas mentais que podem ser conceptualizados como entidades mediadoras que ajudam a organizar e a integrar o que a experiência e observação dão a conhecer ao próprio sujeito, estruturando-lhe o conhecimento e que são edificados durante a interacção do sujeito com os ambientes sócio-cultural e físico, ficando dispostos hierarquicamente. Os esquemas podem ser adaptativos ou mal-adaptativos, o que leva no primeiro caso a que o sujeito se ajuste bem ao contexto que o envolve e no segundo caso, lhe provoque dificuldades na sua adaptação, logo um mau ajustamento em diversas áreas do seu funcionamento, pois os “esquemas mentais mal-adaptativos são padrões cognitivos e emocionais que realçam defeitos do próprio sujeito”. Ainda segundo o autor, os esquemas mentais desenvolvem-se durante a infância ou adolescência e persistem ao longo da vida de um sujeito, sendo o “centro em função do qual se constitui o auto-conceito da pessoa”. Da revisão da literatura, parece haver alguma relação entre os esquemas mentais mal-adaptativos com as experiências traumáticas precoces, não só pela afinidade que mantêm como factores indutores de *stress*, mas também, como sugerem os autores, pela idade que se manifestam ou desenvolvem no sujeito.

A vulnerabilidade ao *stress* ocorre quando o sujeito julga não possuir recursos ou aptidões (pessoais ou sociais) que o ajudem a superar impedimentos que uma dada ocorrência lhe coloca e que o sujeito julga ser relevante para si, desenvolvendo a percepção que não possui o domínio sobre essa situação, passando a sentir-se vulnerável perante esse facto, sendo essa vulnerabilidade real (o sujeito não dispõe, efectivamente, de recursos que o ajudem a ultrapassar esse(s) obstáculo(s), ou representar tão só, uma crença (o sujeito possui as aptidões e recursos para lidar com a situação, mas acredita que não consegue). Vaz Serra refere que mesmo sujeitos com

resistência ao *stress*, se colocados perante situações de *stress* intenso, podem apresentar comportamentos mal-adaptativos. No entanto, sujeitos vulneráveis, perante estímulos *stressores* não tão elevados, revelam tendência a apresentarem comportamentos mal-adaptativos (p. 216).

Vaz Serra (2011), citando Dohrenwend, refere que, para podermos ter uma “noção da gravidade a atribuir a uma situação indutora de *stress*”, precisamos de avaliar e considerar o peso que essa situação provoca no dia-a-dia do sujeito, definindo as situações de vida corrente como as “actividades usuais do sujeito em diferentes áreas”, como as actividades domésticas, profissionais, educativas ou a rede social onde se insere e ainda as interacções entre tais actividades e os recursos materiais que é suposto deter para as sustentar, nomeadamente, o possuir “casa, conta bancária, crédito pessoal, etc.”. Deste modo:

Pode-se definir a *magnitude objectiva* de um acontecimento perturbador como sendo indicada pela quantidade *hipotética* de modificações prejudiciais induzidas nas actividades usuais das pessoas submetidas a esse acontecimento. (...). A quantidade de mudança real é indicada, por sua vez, pelo grau de *centralidade* que as actividades usuais que são interrompidas têm para a pessoa no sentido de poder manter ou alcançar os objectivos considerados *para si* mais importantes (p. 502).

Num estudo realizado sobre “saúde mental, vulnerabilidade ao *stress* e experiências traumáticas precoces”, Vaz Serra e Amaral (2009) constatarem que os resultados dão a entender que “existe uma maior vulnerabilidade ao *stress* na idade adulta, quanto maior foi o impacto de viver num ambiente familiar agressivo na infância.”. Contudo, referem também que alguns dos factores avaliados pela escala utilizada no estudo (23 QVS) não são tão evidentes na associação vulnerabilidade ao *stress* e impacto de experiências traumáticas precoces (os factores F1, F2 e F5). A vulnerabilidade ao *stress* está mais dependente da circunstância de se viver num ambiente familiar demasiado hostil, como sugerem os restantes factores (F3, F4, F6 e F7) (p. 75).

Concluem os autores que os estudos tem revelado que quanto maior a gravidade dos abusos (físico, sexual, emocional, negligência) a sua

durabilidade e intensidade, maior a probabilidade de ocorrência de estados depressivos na idade adulta (p. 79).

As crianças e os jovens adolescentes de hoje serão os adultos do amanhã, o que nos leva a supor que algumas destas crianças/adolescentes poderão, no futuro, apresentarem sinais de maior vulnerabilidade ao *stress*, tal como acontece com alguns dos seus progenitores, pois como já foi abordado neste trabalho, o meio ambiente familiar pode ter um efeito protector ou ser exactamente o oposto (factor de risco). A este respeito, Ferland (2006) refere que no desenvolvimento da criança, intervêm factores genéticos mas também ambientais. No entanto, e citando Boris Cyrulnik, a autora faz questão de mencionar um conceito que tem sido estudado nas últimas décadas e que procura explicar o porquê de, em condições similares, algumas crianças desenvolverem-se de modo mais harmonioso, apresentando então, o conceito de resiliência, ou seja, a “capacidade de viver e de se desenvolver positivamente e de maneira socialmente aceitável da criança, ainda que tenha passado por grandes provações (falecimento dos pais, situações de guerra, doença, etc.”. De notar que este conceito não é exclusivo das crianças, sendo extensivo a todas as faixas etárias.

A breve introdução do conceito de resiliência neste trabalho serve apenas para explicar a razão de existirem sujeitos (crianças, adolescentes, adultos ou idosos), que perante as mais variadas adversidades, não descompensam. Segundo Yunes (2003), o conceito de resiliência (como também referido por Ferland) representa um conjunto de processos que permitem ao sujeito, grupo ou organizações ultrapassarem situações ou ocorrências hostis ou adversas, minimizando os danos geradores de desconforto.

Prossegue a autora que este conceito foi precedido na Psicologia pelos termos invencibilidade ou invulnerabilidade, descrevendo que o psiquiatra E. J. Anthony tinha introduzido o termo invulnerabilidade para relatar, na psicopatologia do desenvolvimento, casos de crianças que, apesar de terem sido submetidos a continuados períodos de reveses e *stress* psicológico, detinham uma boa “saúde emocional e alta competência”. Como o termo sugeria total imunidade aos efeitos do *stress*, houve a necessidade de definir o construto (resiliência e invulnerabilidade não são

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos

José Júlio dos Santos Pregoça (e-mail:jjspregoica@gmail.com)

equiparáveis), pois invulnerabilidade remete-nos para a ideia de um atributo pessoal e Yunes refere a existência de estudos recentes que apontam noutro sentido: “a resiliência ou resistência ao *stress* é relativa, pois as suas bases são tanto constitucionais como ambientais, e que o grau de resistência não tem uma quantidade fixa, e sim, varia de acordo com as circunstâncias.” (p. 77).

Cecconello (2003) refere-se ao conceito de resiliência como o produto que resulta da obtenção de ganhos positivos quando o sujeito é confrontado com situações que representem uma ameaça grave à sua adaptação ou ao seu desenvolvimento. Esta autora, citando Masten, sugere que a resiliência aparenta ser um “fenómeno simples e comum”, que decorre, em muitos casos, “da operação de sistemas básicos de adaptação humana:

Se estes sistemas estão protegidos e num bom funcionamento conjunto, o desenvolvimento é positivo, mesmo na presença da adversidade. Por outro lado, se estes sistemas estão prejudicados na decorrência da exposição a um factor de risco, ou mesmo anteriormente à presença dele, o potencial para desenvolver problemas no desenvolvimento posterior é maior. Neste sentido, a autora afirma que a grande surpresa nas pesquisas sobre resiliência é “a simplicidade do fenómeno” (p.18).

1.3- Coping

Segundo Ribeiro e Rodrigues (2004), o conceito de *coping* tem sido definido como um agente gerador de equilíbrio, permitindo, desse modo, a adaptação ou ajustamento do sujeito quando se vê confrontado com ocorrências ou situações que lhe provocam *stress*. Por seu lado, Albuquerque (1987, p. 34), utiliza a expressão “lidar com”, sugerindo que é a melhor expressão na língua portuguesa para caracterizar um conceito que remete para a compreensão das respostas psicológicas do *stress*. Este autor recorda que foi Lazarus o investigador que propôs e desenvolveu este conceito como “uma forma de resolver problemas que põem em causa o bem-estar da pessoa e que esta não sabe bem o que fazer”, especificando que o seu uso deve ser empregue em situações em que o sujeito está submetido a experiências *stressoras*.

No sentido de uma melhor descrição do mencionado no parágrafo anterior e para uma melhor definição do conceito de *coping*, Wells e Mathews (2001), descrevem a teoria transaccional do *stress*, conceptualizada por Lazarus, Folkman e Cox, referindo-a como a interacção dinâmica entre o sujeito e o meio ambiente que podem gerar situações de *stress*, pois segundo os autores, o “*stress* psicológico é uma relação entre a pessoa e o ambiente que a pessoa considera exigente ou excedendo os seus recursos e fazendo perigar o seu bem-estar” (p. 195). Será a avaliação cognitiva que o sujeito efectuará acerca da situação que o mesmo vive como potencialmente *stressora* que o irá, então, predispor a focar-se na “implementação de respostas de *coping*”, cuja definição, segundo os autores, citando Lazarus e Folkman, remete-nos para “os esforços cognitivos e comportamentais sempre em mudança, para controlo das exigências externas e/ou internas específicas consideradas exigentes ou excessivas para os recursos pessoais” (ibidem, p. 196).

Também Vaz Serra (2000), ao mencionar o conceito de *coping*, alude às estratégias que o sujeito recorre e utiliza quando se vê confrontado com situações que lhe induzem *stress*. Para este autor, citando diversos investigadores em diferentes ocasiões, o conceito de *coping* diz respeito aos esforços cognitivos e comportamentais que o sujeito procura efectuar com o propósito de modificar as diversas exigências (internas ou externas) que são percebidas como que ultrapassando os seus recursos; sugere também que são os esforços realizados pelo sujeito na tentativa de minorar “situações de dano, de ameaça e de desafio” (pp. 429-430), pois o sujeito não possui “disponível no seu repertório de comportamentos uma rotina ou uma resposta automática para confrontar a situação” (p. 430); sempre que há necessidade de adaptação, quando confrontado com ocorrências indutoras de *stress*, o sujeito concebe um novo comportamento que lhe permita lidar com algo que lhe provoca mudanças na sua rotina, mesmo que gerador de emoções desconfortáveis, concluindo o autor, citando Snyder e Dinoff, que as estratégias de *coping* são o equivalente às respostas que o sujeito projecta no sentido de reduzir a “carga” física, emocional e psicológica cuja origem é oriunda das ocorrências indutoras de *stress*.

A revisão da literatura parece assim sugerir que há uma dependência na relação entre *stress* e *coping*, pois, como observa Ramos (2005), a alusão ao *stress* irá reflectir-se no *coping*, no sentido em que o *coping* (estratégias) é activado quando o sujeito se vê confrontado com situações indutoras de *stress*. Esta relação apresenta-se como se das duas faces da mesma moeda falássemos, pois a conexão dinâmica que se estabelece entre o sujeito e o seu meio circundante é geradora de *stress* e assim, também activadora de estratégias de *coping*. Vaz Serra (2000) refere também a existência de uma relação dinâmica, não estática, com uma acção recíproca entre sujeito e meio ambiente, num duplo sentido, e é essa reciprocidade que estabelece “as consequências e a evolução da resposta” (p. 14); logo, o argumento da dependência relacional entre *stress* e *coping* parece justificar-se, apesar de Vaz Serra vincar o efeito de uma rede social forte como mediadora da resposta ao *stress*, podendo, desse modo, o *coping* não ser tão visível. Ainda a este respeito, e segundo o autor:

Rodrigues e Cohen (1998) referem que o interesse pelo apoio social, como factor atenuante dos efeitos do stress, advém também da comprovação de que sujeitos socialmente isolados apresentam maior propensão para cometerem suicídio, taxas mais elevadas de mortalidade para todas as causas de morte no confronto com sujeitos da mesma idade e igualmente taxas mais elevadas de tuberculose, acidentes e transtornos psiquiátricos do que aqueles que estão casados e possuem contactos sociais de melhor qualidade (p. 125).

Tendo em consideração que as estratégias são procedimentos cujo objectivo são a emissão de respostas que mitiguem o estímulo *stressor*, para Albuquerque (1987), citando Lazarus, o *coping* envolve dois processos: a intervenção directa e a mitigação. Por intervenção directa, refere que “são comportamentos desencadeados com a intenção de mudar a relação da pessoa com o seu meio ambiente” (p. 34), referindo-se aos comportamentos que o preparam para lidar com a ameaça, a agressão ou a fuga. O autor menciona, também, um outro processo de intervenção directa, descrito por Seligman, que é o de *helplessness* (um alargamento do conceito inicial de *hopelessness*, de Lazarus, que sugeria que nem o próprio nem ninguém pode ajudar) que nos remete para a ideia que ninguém fará algo que ajude o sujeito, apesar de se achar merecedor de um pouco mais de atenção. No ser

humano, ainda segundo Albuquerque, o sentimento de *helplessness* já remete para um possível estado depressivo, cuja solução adequada é a de ajudar o sujeito a “readquirir o controlo da situação”, mesmo que tal implique a aprendizagem de novos métodos que o ajudem a “lidar com o *stress*” (p. 35). O segundo processo referido por Albuquerque, a mitigação, cuja proveniência é também atribuída a Lazarus, sugere que se trata de um processo cujo objectivo é o de minimizar os efeitos do *stress* e assim reduzir as suas consequências psicológicas, recorrendo o sujeito à terapia medicamentosa, ao álcool, ao sexo, ao relaxamento muscular, ao exercício físico, ao ioga, entre outras formas. Existem, segundo o autor, outros mecanismos de redução de *stress*, sendo hoje descritos como “mecanismos cognitivos, conscientes ou sub-conscientes para reduzir o *stress*” (ibidem, p. 35), referindo, por exemplo, à deslocação; à intelectualização; à denegação ou à racionalização.

Por seu lado, Wells e Matthews (2001, pp. 197-198), fazem notar que sempre que surge uma ocorrência que é percebida como *stressante*, o sujeito irá procurar responder, desencadeando esforços de *coping*, numa tentativa de reduzir a tensão. Referem ainda estes autores que têm-se procurado diferenciar o *coping*, surgindo então, várias categorias gerais de *coping*, levando-os a mencionar o *coping* centrado na emoção e o *coping* centrado no problema. Deste modo, o *coping* centrado na emoção seria um recurso utilizado em situações *stressantes* vistas pelo sujeito como não modificáveis e o *coping* centrado no problema seria, então, uma estratégia utilizada em situações que o sujeito avalia como tendo capacidade de poder inverter o rumo dos acontecimentos⁵. Wells e Matthews (2001, p. 198), mencionam, então, o modelo dos três factores de *coping* como o que gera maior consenso, pois aparenta conseguir discernir os estratagemas focados para a tarefa, os estratagemas focados para a emoção e os estratagemas de evitamento, que “correspondem ao *coping* focalizado no problema, na emoção e na supressão”. Contudo, ainda segundo estes autores, a natureza

⁵ Mencionam ainda Wells e Matthews a existência de outras estratégias de *coping*, como a supressão, proposta por Parkes, em 1984, explicada “como o não reconhecimento selectivo dos estímulos ameaçadores e a procura de apoio social dos outros”.

do *coping* é afectada por diferentes factores quer do sujeito quer do meio, recorrendo o sujeito às estratégias focadas no problema nas situações que pensa poder controlar, as focadas na emoção em situações tidas como incontroláveis, como na doença, recorrendo, também, às estratégias de supressão em situações consideradas menores. No entanto, destacam, citando Lazarus e Folkman, que “são as percepções do sujeito de situações específicas que contam e, por isso, aquelas relações não passarão de tendências gerais”.

Vaz Serra (2000, p. 430), por sua vez, sugere que as estratégias utilizadas pelo sujeito quando se vê confrontado com situações indutoras de *stress*, adquirem modalidades distintas, pois umas vezes o sujeito canaliza-as para a resolução directa do problema, noutras circunstâncias para a minimização do papel das emoções e, por último, na procura de apoio social que lhe permita superar as adversidades. Ainda segundo o autor, estas diferentes modalidades podem surgir de modo isolado ou em concomitância, aparentemente por não haver estratégias que se possam assumir como eficazes, pois o seu grau de eficácia é decidido pelo tipo de recursos que o sujeito detém bem como pelo tipo de dificuldade com que se depara. Em caso de êxito, há minimização do *stress*, ocorrendo o oposto, ou seja, a manutenção do *stress*, no caso do fracasso das estratégias utilizadas. Contudo, apesar de reconhecer que há estratégias que se revelam mais eficazes que outras, estão sempre dependentes, quer do momento da sua utilização quer do sujeito que as emprega, como também dos recursos ou apoio social que o sujeito dispõe, justificando ainda que uma determinada estratégia não se pode assumir como sendo sempre eficaz em todo o tipo de ocorrências geradoras de *stress*.

Em suma, parece-nos que o conceito de *coping*, como menciona Vaz Serra (2002), tem de ser lido em termos de sucesso/fracasso das estratégias que o sujeito apresenta. A literatura parece sugerir o mesmo, ou seja, o *coping* ser avaliado na dupla relação que mantêm com o *stress*, existindo consenso entre vários autores para a interligação entre estes dois conceitos.

1.4- Stress na família e a sua repercussão nos educandos

O conceito de família, segundo Vaz Serra (2002) remete para a seguinte estrutura. Um pai, uma mãe a coabitar na mesma casa com um ou mais filhos, ou seja, a família tradicional, nuclear. Contudo, ainda segundo o autor, no presente, não se pode falar de um tipo de família, mas de diferentes tipos de família, devido a uma sociedade mais liberal que permite outras opções para se viver em conjugalidade ou a adoção da monoparentalidade (pp. 609-610).⁶

Azevedo e Maia (2006, p. 62) referem que a família é o elemento nuclear para que uma criança tenha um crescimento bem adaptado às vicissitudes provenientes do meio externo. Recorrem as autoras à “teoria autopoietica” que enuncia que os sistemas vivos são capazes de produzirem e manterem componentes e processos que garantam a sobrevivência de um organismo” e desse modo, com base num modelo biológico, procuram demonstrar que a família é também, um sistema vivo, com um grau de organização complexo (autopoietico) e que gera os seus componentes a partir da matéria-prima oriunda do seu “meio ambiente humano”

Vaz Serra (2002, p. 609), citando Morval, refere que uma família é um grupo de sujeitos em interação, numa dinâmica constante e o que sucede a um dos elementos constituintes desse núcleo, independentemente da sua valência (positiva ou negativa), reflecte-se nos demais. Segundo o mesmo autor, apoiando-se em Boss, a família é um sistemas, composto por “personalidades que interagem continuamente, com uma história e um futuro comuns, unidos mais por rituais e por regras que compartilham, do que por motivos de natureza biológica” (p. 609).

A noção de família como um sistema, remete-nos para interligação e interação entre os diversos elementos pertencentes a um conjunto e, como refere ainda Vaz Serra (2002, p. 609), “o todo é mais do que a soma de cada uma das partes”, sugerindo que cada elemento do sistema influencia os demais como também se deixa influenciar.

⁶ Famílias alargadas, famílias grandes, monoparentais, adoptivas, constituídas por elementos do mesmo sexo, etc.

Esta noção de sistema, torna-se importante no nosso estudo, cujo propósito é procurar avaliar que grau de correlação poderá existir numa família, se nela existir alguém vulnerável ao *stress* e sob *stress* e de que modo essa vulnerabilidade afecta os demais integrantes, mais concretamente, os seus educandos, deixando de imediato esta questão que nos ocorre: qual o impacto ou dano que uma criança eventualmente sofrerá, caso o sistema onde está inserida entre em ruptura?

Estabilidade é algo que as crianças e jovens necessitam para se desenvolverem nas suas dimensões cognitiva, afectiva, física e social, pois o acto de crescer é para Braconnier e Marcelli (2000) um acontecimento violento no sentido em que esse desenvolvimento os levará a “ocupar o lugar de alguém” (p. 69). Referem ainda os autores que se numa primeira fase, ou seja, durante o período da infância, a proximidade entre pais e as crianças lhes dá a sensação de segurança e tranquilidade, durante o período da adolescência, essa proximidade é geradora de tensões e conflitos que, no entanto, é necessária (ou mesmo fundamental), pois remete para a “reorganização das relações pais-adolescente” e que preparará o adolescente para uma futura separação e conseqüente tomada do seu lugar como futuro adulto. Neste âmbito, quanto mais salutar for o ambiente familiar em que a criança/adolescente se encontre inserida, provavelmente as crises inerentes aos jovens decorrentes das suas etapas de desenvolvimento decorrerão com menores sobressaltos do que os oriundos de famílias onde existam maiores focos de tensão, que podem ser conseqüência da existência de *stress* familiar (ibidem).

Para se procurar compreender melhor o efeito do *stress* na família, Relvas (2005, p. 46; Vaz Serra, 2007, p. 620), referem que o *stress* familiar pode ser estudado segundo alguns modelos, apresentando o modelo de Hill, proposto em 1949, conhecido por ABC-X Model, em que A representa o estímulo *stressor*, na sua interacção com B (os recursos da família, cuja significância representa menor ou maior funcionalidade da mesma), resultando da sua união com C (o significado que a família atribui ao evento *stressor*). X representará, então, o produto da equação, ou seja, a produção de crise.

Segundo os autores, McCubbin e Patterson reformularam o modelo, enfatizando o papel de A (o evento *stressor*) e, posteriormente, também Boss atribuiu um papel especial em torno da dimensão C (o modo como o evento é percebido pela família), dando a entender que é em torno desta dimensão que se pode gerar o eclodir da crise. O ajustamento do modelo dá-se por Patterson, ao introduzir o *FAAR Model (Family Adjustment and Adaptation Response Model)*, com a conseqüente descrição de como se traduz o processo de adaptação da família quando do surgimento do evento *stressor*. Segundo este modelo, é possível observar como a família, quando confrontada com um agente que lhe provoca *stress*, irá reagir segundo três níveis interrelacionados: significados situacionais, identidade familiar e ponto de vista da família sobre o meio ambiente (Relvas, 2005).

De um modo geral, parece-nos que a família (enquanto conjunto/núcleo), se comporta como o sujeito (enquanto ser individual), quando colocado perante uma situação/ocorrência *stressora*.

Contudo, seja um acontecimento com carácter definitivo ou transitório, para Azevedo e Maia (2006, p. 64), as perturbações familiares devem ser, antes de mais, encaradas como factores de crescimento, desde que não ocorram com demasiada frequência ou intensidade, pois permite que os elementos se reestremem em torno da nova organização e consigam obter um novo ponto de equilíbrio. Prosseguem as autoras com a ilação de que a sobrevivência e crescimento de uma família só é possível em função da sua capacidade adaptativa e de integração no seu “meio humano” sem que isso represente a perda de autonomia, pois no caso de isso suceder, as mudanças começam a ser sentidas com outra intensidade e esgotam os recursos da família que se torna assim incapaz de se refundar, ficando mais exposta a novas perturbações oriundas do meio externo que, em casos extremos, as podem conduzir a situações de emergência.

Braconnier e Marcelli (2000) fazem uma pergunta curiosa: “para que servem os pais?” (p. 71) e, sendo uma pergunta que *à priori*, o senso comum não terá dificuldade em responder, pois ocorre de imediato o termo protecção (de modo mais conciso, a prestação de cuidados, alimentação, segurança, entre outros factores que permitem o crescimento e

desenvolvimento da criança), para os autores, quando a criança entra no domínio da adolescência, há uma alteração destes pressupostos, pois “os pais só servem para o entrar”. Contudo, assiste-se, nos dias de hoje, a uma maior dependência e a um prolongar da relação pais-filhos, que coabitam sob o mesmo tecto até idades que ultrapassam para lá o estado de adultez e cujas razões são económicas, sociais e até culturais, mas provavelmente, a falta de emprego e a incapacidade de se tornarem autónomos serão as que levarão os jovens/adultos a permanecerem mais tempo a partilharem o mesmo espaço em conjunto com os progenitores (ibidem).

Se num primeiro momento, à família é atribuída a função de protecção, num segundo momento, segundo palavras do autor, “os pais servem para entrar”, para num terceiro momento, servirem de “âncora”. Independentemente da leitura que se faça do papel dos pais, parece óbvio que as relações de interdependência que existem no seio de uma família podem ou são afectadas sempre que um dos elementos se vê constrangido no seu normal funcionamento, devido à exposição a um agente *stressor*.

1.5- A escola como agente protector: o conceito de “Escola justa”

Numa situação em que uma família viva com dificuldades, possua no seu núcleo elementos mais vulneráveis ao *stress*, partindo sempre da premissa que é o superior interesse da criança que está em causa, como poderá a escola lidar (ou tentar ajudar) perante quadros desta natureza, no âmbito do desenvolvimento cognitivo, visto que a intervenção mais social é da competência de outras entidades, como a Segurança Social.

Dubet (2004) refere que as “medidas compensatórias e paliativas” de que são alvo os alunos por parte da escola e das políticas educativas, visam gerar uma maior justiça escolar, apesar de realçar que os conceitos de igualdade e justiça escolar são ambíguos e complexos, logo, de difícil tradução. O autor enumera um conjunto de questões que, em sua opinião, definiriam, então, o que seria uma escola justa: modelo meritocrático em função da competição resultante entre alunos social e individualmente desiguais; contrabalançar as desigualdades sociais, com uma compensação aos mais necessitados, e desse modo partir o que seria uma rígida igualdade;

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos

José Júlio dos Santos Pregoça (e-mail:jjspregoça@gmail.com)

todos os discentes terão a garantia de aquisição de um mínimo de conhecimentos; preocupação com a integração social dos alunos e também com a utilidade da sua formação; procurar com que as desigualdades escolares não se reflectam sobre as desigualdades sociais e independentemente do desempenho académico de cada aluno, a assunção no desenvolvimento específico dos seus talentos.

Azevedo (1991) procurou compreender, através de um estudo efectuado em Portugal, ao longo de três anos (1989, 1990 e 1991) quais as expectativas escolares ou profissionais dos alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade. A análise de uma amostra de 6722 alunos oriundos de 60 escolas, no que diz respeito às expectativas escolares, revelou que sensivelmente um terço dos alunos (35%) almejava concluir o 12º ano ou equivalente e que quase dois terços (65%) ambicionavam obter um curso superior. Ilação curiosa é a respeitante ao decréscimo em termos percentuais, consoante se progredia na idade relativamente às aspirações de obterem uma licenciatura, que se estimava em 74% aos quinze anos, decaindo de modo abrupto para 48% aos dezasseis anos e ficando nos 40% aos dezassete anos (ou seja, se a expectativa de obter uma licenciatura era elevada no 9º ano, ia decaindo consoante os sujeitos progrediam no percurso escolar). Um outro pormenor que o autor identificou, foi a referente às variações nas escolhas dos percursos de formação escolar segundo a profissão do pai, o que indicava que os filhos dos operários, trabalhadores agrícolas e da pesca e dos empregados de serviços serem os que possuíam as expectativas mais baixas relativamente ao seu percurso académico, optando por percursos escolares mais curtos.

Deste estudo e sua análise, concluiu Azevedo (1991) que o nível socioeconómico do agregado familiar tinha um impacto considerável no percurso escolar dos alunos, condicionando-o e limitando-o na sua duração. Este condicionamento era visível nos grupos profissionais mais carenciados, cujos filhos não criavam expectativas de poderem vir a concretizar um percurso escolar longo, o que não sucedia nos grupos socioeconómicos médio ou alto que no 9º ano aspiravam a prosseguir os seus estudos por mais sete ou oito anos. Infere-se desta leitura a importância dos contextos socioeconómicos dos agregados familiares nas decisões que os jovens alunos procuravam encetar em torno das suas escolhas académicas o que, ainda

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos

José Júlio dos Santos Pregoça (e-mail:jjspregoça@gmail.com)

segundo Azevedo, nos remete para um sistema de ensino que tende a retractor as assimetrias sociais, visto que parte dessas assimetrias são consequência de um sistema de ensino que procura ser meritocrático mas não consegue garantir uma igualdade de aprendizagem aos diferentes tipos de alunos que frequentam a escola. Esta leitura parece caminhar no mesmo sentido que o ponto de vista enunciado por Dubet (2004) sobre a importância ou contributo das desigualdades sociais e como pesam elas sobre as desigualdades escolares.

De salientar, também, o papel dos pais na aquisição de saberes por parte dos educandos, pois de acordo com Bernardes (2004, p. 14), não é possível atribuir somente à escola as causas do insucesso escolar, pois a aquisição de competências e saberes bem como do desenvolvimento por parte dos alunos é resultado da convergência de diversos factores, como a reciprocidade da relação que se estabelece entre a escola e a família no sentido de promover um melhor desenvolvimento da criança, concluindo o autor da importância do papel parental no acto educativo.

Em suma, não é nossa pretensão, fazer um levantamento das políticas educativas, tampouco aprofundar os seus efeitos ou, por outro lado, questionar-nos se as interpretações que alguns autores fazem sobre o conceito de igualdade ou justiça escolar são válidas e com impacto a essa escala. Também não nos é possível analisar o impacto que variáveis de natureza económica ou culturais tenham no desenvolvimento das crianças. No entanto, de forma humilde, e após uma breve revisão da literatura sobre o tema, aparentemente os dados recolhidos por nós sugerem alguma relevância, porque foram-no num agrupamento de escolas pertencente ao concelho de Coimbra que, conforme a caracterização sociodemográfica nos indica, agrega alunos oriundos de freguesias localizadas a norte/oeste do concelho como também do “coração” da cidade de Coimbra com algum tipo de dificuldades. Por outro lado, Coimbra é conhecida pelas escolas e colégios de excelência, conforme parecem indicar os rankings anuais sobre a qualidade das escolas. Poderia ser útil procurar estabelecer uma comparação através de um estudo longitudinal sobre os trajectos de vida de alunos oriundos de escolas tão díspares.

II - Objetivos

A presente investigação, com base na revisão da literatura e no protocolo definido tinha como objectivo geral analisar a eventual relação entre o 23QVS em pais e/ou encarregados de educação de alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, no concelho de Coimbra e de que modo se repercutiria essa relação no desempenho académico dos educandos.

No âmbito deste trabalho, numa primeira fase, abordámos as variáveis sociodemográficas, seguindo-se de uma análise do instrumento. Posteriormente, pretendeu-se analisar a exequibilidade de uma possível relação entre o resultado do 23QVS e as notas escolares dos educandos. Procurou-se, também, analisar a possível relação entre as habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação e o desempenho escolar dos educandos.

III - Metodologia

O procedimento de recolha dos dados da amostra foi não probabilístico ou de amostragem por conveniência ou acessibilidade, não tendo havido nenhum processo de aleatorização dos sujeitos (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012, pp. 167-157; Marôco, 2014, p. 11). Este procedimento justificou-se pelas questões logísticas envolvidas (temporais e financeiras).

Ribeiro (1999, p.15) refere que nem sempre é possível produzir conhecimento científico através da experimentação, ou seja, recorrendo a planos experimentais ou quasi-experimentais, com a aleatorização dos sujeitos da amostra, existência de grupo de controlo e manipulação da variável independente (V.I.) para verificar a sua acção sobre a variável dependente (V.D.).

A este respeito, Kerlinger (1978, pp. 130-131) e Alferes (1997, p.36) referem que os estudos não-experimentais são os possíveis e desejáveis para que se possa estudar e testar algumas hipóteses formuladas no campo das ciências sociais. Para estes autores, pesquisa não-experimental ou *ex post facto*, é toda a pesquisa na qual não é possível manipular variáveis ou

designar sujeitos ou condições aleatórias, por razões éticas, materiais ou técnicas. Fazem-se inferências de causalidade através de observações passivas.

Ribeiro (1999, pp. 41-42) menciona que num estudo cujo desenho seja observacional, o investigador não intervêm, somente descreve os acontecimentos que ocorrem de modo fortuito, sem a sua intervenção. Greene e Oliveira (1991, pp.29-30) acentuam que “um investigador não pode prever que existe uma *correspondência absoluta* entre uma e outra variável”, na medida em que não há manipulação de nenhuma das variáveis, não é possível qual das variáveis tem efeito sobre a(s) outra(s), ou seja, somente podemos afirmar que existe uma relação entre as duas variáveis.

Neste estudo, ainda segundo Kerlinger (1978, pp. 133-134), iremos depararmo-nos com o que este autor denominou por “variáveis de *status*”, que não podem ser manipuladas, sendo alvo de pesquisa não-experimental, como as variáveis sociodemográficas ou idiossincráticas: sexo, classe social, inteligência, entre outras.

3.1 Caracterização da amostra

A amostra da presente investigação é constituída por 82 sujeitos, cujos educandos frequentavam o Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, em Coimbra, no ano lectivo 2013-14.

Do total da amostra, 74 pertenciam ao sexo feminino (90,2%) e 8 ao sexo masculino (9,8%), com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos ($M=41,29$; $DP=6,024$) (tabela 1). A maioria dos sujeitos tinha como estado civil casado (63,4%) e as habilitações situavam-se maioritariamente entre o 3º ciclo do ensino básico ($N=30$; 36,6%) e o secundário ($N=27$; 32,9%). Da nossa amostra, as mães eram (na sua maioria) também os encarregados de educação ($N=64$; 78%). No respeitante às profissões, segundo o CNP (Catálogo Nacional de Profissões), a maioria insere-se na categoria 5 (Pessoal dos serviços e vendedores) ($N=29$; 35,4%), diluindo-se os restantes elementos da amostra pelas restantes categorias. A estes há a associar os desempregados, domésticas ou reformados.

Tabela 1. Amostra em função do sexo

	Sexo	
	N	%
Masculino	8	9,8
Feminino	74	90,2
Total	82	100,0

Tabela 2. Amostra em função da idade

	Idade	
	N	%
20-30	6	7,3
31-40	23	28
41-50	47	57,3
51-60	2	2,5
N.R.	4	4,9
Total	100	100,0

Tabela 3: Amostra em função habilitações literárias

	Habilitações literárias	
	N	%
1º Ciclo	4	4,9
2º Ciclo	3	3,7
3º Ciclo	30	36,6
Secundário	27	32,9
Licenciatura	11	13,4
Pós-graduação	1	1,2
Mestrado	2	2,4
N.R.	4	4,9
Total	82	100,0

Tabela 4: Amostra em função do estado civil

	Estado civil	
	N	%
Casado	52	63,4
Divorciado	16	19,5
Solteiro	8	9,8
União de facto	2	2,4
N.R.	4	4,9
Total	82	100,0

3.2 Caracterização sociodemográfica do concelho de Coimbra e do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel

Segundo documento da A.R.S. (Administração Regional de Saúde) do Centro, datado de Agosto de 2012, o município de Coimbra têm uma área de 319,4 km² e é composto por 31 freguesias, integrando a sub-região (NUTS III) do Baixo Mondego. Os censos de 2011 referem que residiam no concelho de Coimbra 143.396 habitantes (cuja distribuição era de 66 941 elementos do sexo masculino (46,68%) e 76 455 elementos do sexo feminino (53,32%), sendo 7% de nacionalidade estrangeira. Se comparado com os censos de 2001, Coimbra perdeu 5 047 habitantes numa década, o que representa um decréscimo de 3,4%. Esta redução é mais visível nas freguesias do centro urbano (Sé Nova, Santa Cruz, São Bartolomeu e Almedina), que no seu todo, perderam um quinto dos seus habitantes, o que corresponde com os dados da Carta Educativa do município de Coimbra 2008-2015 e também conforme quadro referente aos censos de 2001.

Freguesias que compõem o concelho de Coimbra



3.3 Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel

O Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel⁷ (A.E.R.S.I.), situa-se a norte do concelho de Coimbra, com sede na freguesia de Eiras e São Paulo de Frades, sendo caracterizado por ser um Território Educativo de Intervenção Prioritário (TEIP), com contrato de autonomia. A sua área de intervenção abrange desde a freguesia de Botão (mais a norte) até ao centro da cidade (freguesias de Almedina e Sé Nova).

No presente ano lectivo (2014/15), encontram-se inscritos 1386 alunos, distribuídos desde o pré-escolar ao 9º ano: pré-escolar – 243 alunos; 1º ciclo – 735 alunos; 2º ciclo – 180 e 3º ciclo – 228 (19 dos quais integrados numa turma CEF – Curso de Educação e Formação).

No âmbito da Educação Especial, existem 80 alunos (5,77% do universo total de alunos) com *Necessidades Educativas Especiais (NEE)*, cujo acompanhamento é feito por 7 professores, em que os pressupostos, numa dinâmica de inclusão, se baseiam no ensino inclusivo e através dessa via, promover o seu sucesso académico.

Ao nível da acção social, no 1º ciclo beneficiam de ASE⁸ 60 alunos (123 do escalão A e 137 do escalão B); no 2º ciclo, 47% dos alunos beneficiam de ASE, ou seja, 84 alunos, com 45 no escalão A e 39 no escalão B e no 3º ciclo, 43% beneficiam de ASE, ou seja, 98 alunos, com 50 alunos no escalão A e 48 no escalão B. Dos alunos que compõem o 1º, 2º e 3º ciclo (1143 alunos), 442 alunos beneficiam de Acção Social Escolar, ou seja, um universo de 38,7% (aparenta ser um número elevado de casos) dos alunos beneficia de algum tipo de apoio, o que parece indiciar a existência de carências económicas. Contudo, a existência de famílias de etnia cigana com

⁷ Fonte: DREC e A.E.R.S.I. (Direcção Regional de Educação do Centro e Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel)

⁸ ASE – Acção Social Escolar: escalão A – rendimentos de referência do agregado familiar Iguais ou inferiores a 0,5 x IAS x 14 (Até 2.934,54 €); escalão B – rendimentos de referência do agregado familiar Superiores a 0,5 x IAS x 14E, iguais ou inferiores, a 1 x IAS x 14 (De 2.934,55 a 5.869,08 €); valor do IAS (Indexante dos Apoios Sociais = 419,22 €

alunos no Agrupamento que são, em princípio, beneficiários de RSI⁹, contribuirá para uma percentagem algo elevada dos alunos com apoios sociais.

3.4 Instrumento

Escala 23 QVS (Questionário Vulnerabilidade ao Stress – Vaz Serra, 2000)

A *escala 23 QVS* é um instrumento de auto-resposta e auto-avaliação, preenchido pelo próprio sujeito, criado por Vaz Serra (2000, p. 279), do tipo Likert e que avalia a vulnerabilidade do sujeito ao *stress*. Possui 23 questões, cujas escolhas vão desde “concordo em absoluto a discordo em absoluto” e cujo valor, consoante o tipo de resposta escolhida varia entre 0 e 4, e que segundo o autor, a pontuação mais elevada, corresponde “aos aspectos mais negativos da descrição do sujeito”. O somatório de todas as questões dá uma pontuação máxima de 92, mas para o autor, quem obtenha um valor acima de 43 (que constitui o ponto de corte), no preenchimento do questionário, já se revela um sujeito vulnerável ao *stress*.

Este instrumento foi criado a partir de uma amostra de 368 elementos da população, cuja correlação Par/Ímpar foi de .732 e o Coeficiente de Spearman-Brown de .845, reveladores de uma boa consistência interna. O Coeficiente Alfa de Cronbach (α) no estudo original foi de .824, valor que baixou sempre que à escala foi excluído alguns dos itens seleccionados, o que indicia a importância que cada um deles tem como elemento contributivo para uma boa homogeneidade (Vaz Serra, 2000). No nosso estudo, o Alpha de *Cronbach* revela uma consistência interna boa ($\alpha = .827$) (Pestana & Gajreiro, 2008).

Ainda segundo o autor, a correlação de cada questão com a nota global foi positiva e altamente significativa, tanto quando na nota global esteve incluído ou excluído o item em análise. Mesmo se excluído o item da

⁹ RSI- Rendimento Social de Inserção

nota global, a correlação encontrada nunca foi inferior a .20, ou seja, a escala representa no seu todo, um conjunto de itens sob a forma de uma escala unidimensional e que é capaz de definir um conceito. As correlações mais elevadas com a nota global indiciam que um sujeito vulnerável ao *stress* tem um perfil cujas características a realçar são as seguintes: pouca capacidade auto-afirmativa, fraca tolerância à frustração, dificuldade em confrontar e resolver os problemas, preocupação excessiva pelos acontecimentos do dia-a-dia e marcada emocionabilidade (Vaz Serra, 2000).

Quando a escala é aplicada num sujeito, o “valor relativo de cada factor dá uma ideia do perfil do sujeito, o que o torna mais vulnerável”. Segundo o mesmo autor, das correlações obtidas da nota global da 23QVS com cada um dos factores¹⁰ da escala, obtêm-se resultados positivos e altamente significativos ($p = .000$), distinguindo-se com as correlações mais elevadas o Factor 2 (Inibição e dependência funcional) e o Factor 1 (Perfeccionismo e intolerância à frustração) e o de menor valor como o Factor 7 (Deprivação de afecto e rejeição).

3.5 Procedimentos de Recolha de Dados

No seguimento da autorização do autor para a aplicação do questionário 23QVS (23 Questionário de Vulnerabilidade ao *Stress*) procedeu-se à recolha dos dados. Esta foi efectuada em dois momentos: no final do segundo período, quando deixamos 125 questionários na escola, dos

¹⁰ Os diversos itens da escala manifestaram-se serem sensíveis, individualmente, a grupos extremos, o que atesta a sua capacidade discriminativa (Vaz Serra, 2000). Uma análise factorial de componentes principais seguida de rotação varimax extraiu 7 factores ortogonais que explicam 57,5% da variância total. A composição de cada factor sugere o seguinte significado: Factor 1 (10,7% da variância explicada – itens 23, 19, 16, 10, 18, 05) – Perfeccionismo e intolerância à frustração; Factor 2 (10,5% da variância explicada – itens 09, 22, 01, 02, 12) – Inibição e dependência funcional; Factor 3 (7,6% da variância explicada – itens 03 e 06) – Carência de apoio social; Factor 4 (7,6% da variância explicada – itens 04 e 21) – Condições de vida adversas; Factor 5 (7,2% da variância explicada – itens 20, 05 e 08) – Dramatização da existência; Factor 6 (7,2% da variância explicada – itens 14, 11, 13 e 15) – Subjugação e Factor 7 (6,6% da variância explicada – itens 17, 13 e 07) – Deprivação de afecto e rejeição (Vaz Serra, 2000, pp. 25-27)

quais recolhemos 28 e no no acto das matrículas; quando nos deslocamos à sede do agrupamento, com mais 125 questionários, que nos permitiu recolher 67.

Foi anexada ao questionário uma declaração de autorização de utilização dos dados, que os participantes assinaram para poderem participar no estudo. Esta explicitava quem éramos e o qual o objecto da investigação.

Pelas razões expostas, o procedimento de recolha dos dados da amostra foi não probabilístico ou de amostragem por conveniência ou acessibilidade, não tendo havido nenhum processo de aleatorização dos sujeitos (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012, pp. 167-157; Marôco, 2014, p. 11). Este procedimento justificou-se pelas questões logísticas envolvidas (temporais e financeiras) que possuíamos para a realização desta investigação, tendo os sujeitos sido convidados a participar de forma voluntária no preenchimento do questionário.

No final do processo, dos 95 questionários por nós recolhidos, foram seleccionados 82 para a constituição da amostra. Os questionários excluídos não estavam preenchidos (nos 23 itens a preencher) na totalidade ou foi impossível associar o sujeito ao seu educando. Dos 82 que constituem a amostra, alguns tem não respostas no perfil que identifica algumas variáveis sociodemográficas, mas foram considerados válidos por possuírem informação tida por nós como relevante.

3.6 Procedimentos estatísticos

O desenho de investigação apresentado é um estudo descritivo transversal, que faculta, basicamente, informação da população em estudo (geralmente um único grupo) e cujos dados são recolhidos num dado momento de tempo (Ribeiro1999, p. 42).

Na análise de dados foi usado o programa informático SPSS – versão 20.0 para Windows.

Numa análise preliminar dos dados, foram efectuados cálculos de medidas de tendência central e de dispersão (médias, variâncias, desvios

padrão, máximo e mínimo) bem como a análise de distribuição de frequências, no referente às variáveis sociodemográficas e à pontuação obtida por cada sujeito no questionário 23QVS. Foram testados os pressupostos da normalidade da distribuição e da homogeneidade das variâncias, através do teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correcção de *Lilliefors* e *Shapiro-Wilk* para a normalidade e do teste de *Levene* para a homogeneidade. Foram também realizados procedimentos para avaliar a presença de outliers através da representação gráfica dos resultados do Diagrama de extremos e Quartis-Box Plot.

Efectuou-se uma análise da consistência interna da escala, com o cálculo do coeficiente Alpha de *Cronbach*, cujo valor (.827) é, segundo Pestana e Gajairo (2008) característico de uma consistência interna boa ($.80 < \alpha < .90$). Foi também efectuada uma Análise Factorial Exploratória sobre a matriz de correlações com extracção dos factores pelo método dos componentes principais seguida de uma rotação ortogonal Varimax. Para aferir a validade da AFE, utilizou-se o critério KMO, cujos critérios estão definidos em Marôco (2014).

De seguida, foram analisadas as notas escolares dos alunos com os cálculos das medidas de tendência central e de dispersão (médias, variâncias, desvios padrão, máximo e mínimo) bem como a análise de distribuição de frequências.

Os testes realizados na fase posterior foram testes não paramétricos, pois os pressupostos de normalidade e homecedasticidade como requisitos para a utilização de testes paramétricos não se verificavam, associado ao facto de os testes não paramétricos poderem ser aplicados a variáveis com escala pelo menos ordinal (Marôco, 2014, p. 301).

Foi realizada uma correlação de Spearman para analisar a pontuação obtida no instrumento e a variável ordinal “ciclo”, com o objectivo de se encontrar uma relação estatisticamente significativa, pois como referem Marôco (2014, p. 25) e Pestana & Gajairo (2008, p. 185), o coeficiente de correlação Ró de Spearman é utilizado como medida de associação não paramétrica, medindo a intensidade da relação entre duas variáveis pelo

menos ordinais, não impondo, em princípio, nenhum pressuposto no que se refere à forma da distribuição das variáveis.

O recurso ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis foi uma alternativa à ANOVA *one-way*, com o propósito de verificar as eventuais diferenças entre variáveis sociodemográficas (variáveis ordinais ou nominais) e os resultados escolares dos educandos (variáveis quantitativas), pois como refere Marôco (2014, p. 317), este teste é o adequado para “comparar as distribuições de duas ou mais variáveis pelo menos ordinais observadas em duas ou mais amostras independentes”. Ainda de acordo com o autor, são consideradas estatisticamente significativas as diferenças entre as médias cujo *p-value* apresentado pelo teste seja igual ou inferior a .05, concluindo pela rejeição da hipótese nula.

Foi ainda considerada a hipótese de se calcular regressões lineares simples de modo a se investigar as relações entre as variáveis e prever o valor de uma variável resposta em função de um conjunto de variáveis predictoras. Contudo, como refere Marôco (2014, p. 673), a regressão linear usa-se para descrever uma relação operante entre duas variáveis, independentemente de existir ou não uma relação causal que nem sempre é fácil de demonstrar, pois ainda segundo o autor, este tipo de relação implica a manipulação dos níveis das variáveis predictoras e a observação dos seus efeitos nas variáveis de resposta, o que não era possível no nosso estudo.

IV Resultados

Tratamento estatístico dos dados.

Tabela 5: estatísticas descritivas da escala 23 QVS

Pontuação 23QVS						
N	Média	Mínimo	Máximo	DP	Assimetria	Curtose
82	37	13	76	11,420	,425	,925

Para a caracterização desta variável, utilizaram-se as medidas de tendência central (média), de dispersão (desvio-padrão), mínimo e máximo

bem como os coeficientes de assimetria e curtose. A média do questionário 23 QVS foi 37 (com um DP=11,42), um mínimo de 13 e um máximo de 76, com uma amplitude de 63. Obteve-se um coeficiente de assimetria de ,425 (assimétrica positiva) e um coeficiente de curtose de ,925 (uma distribuição do tipo leptocúrtica, com os dados mais centrados em torno da média).

Relativamente aos processos adoptados para análise da fidedignidade da escala utilizada (23QVS), foi efectuado o cálculo do Alpha de Cronbach ($\alpha=.827$), e a estrutura factorial dos itens foi avaliada pela Análise Factorial Exploratória (AFE) sobre a matriz de correlações, com extracção dos factores pelo método de componentes principais seguida de uma rotação ortogonal do tipo *Varimax*. Os factores comuns são os que apresentam um *eigenvalue* superior a 1, de acordo ainda com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida, pois a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos factores do que os que interessam para descrever a estrutura (Marôco, 2014, p. 514). No nosso estudo obtivemos 8 componentes que explicam 67,102% da variância total. A partir do 9º componente, o *eigenvalue* era < 1 , como também pode ser observado no *Scree Plot*.

Tabela 6: análise factorial exploratória

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais		
	Total	% Variância	% Acumulada
1	5,341	23,222	23,222
2	1,850	8,046	31,268
3	1,747	7,595	38,863
4	1,568	6,816	45,679
5	1,433	6,230	51,909
6	1,357	5,898	57,807
7	1,082	4,704	62,511
8	1,056	4,591	67,102
9	.940	4,087	71,189

Para validar a AFE, foi utilizado o critério KMO, cujos critérios de classificação estão definidos em Marôco (2014), tendo-se obtido um valor $KMO = .690$

Tabela 7: medida da adequação da amostragem KMO e teste de esfericidade de Bartlett

Medida de adequação da amostra KMO		.690
Teste de esfericidade de Bartlett	χ^2 aproximado	576.884
	Graus liberdade	253
	<i>p</i>	.000

Segundo Marôco (2014, p. 500) o $KMO = .690$, apesar de aproximado a $.70$, é medíocre. Por sua vez, Pereira (2006, p. 98) refere que um valor de teste KMO entre $.60$ e $.70$ pode ser interpretado como razoável. No entanto, ainda segundo Marôco, o teste de esfericidade de Bartlett apresenta um $p\text{-value} < .000$ pelo que se rejeita a hipótese nula, ou seja, os itens estão correlacionados significativamente.

Após a análise das medidas de dispersão e tendência central bem como da fidedignidade e validade da escala através do cálculo do Alpha de Cronbach e da Análise Factorial Exploratória procedeu-se a uma análise da associação entre a variável vulnerabilidade ao *stress* e a variável ciclo, utilizando-se para o efeito o Coeficiente de Correlação Ró de Spearman (R_s), concluindo-se pela existência de uma relação linear muito ténue negativa entre as duas variáveis ($R_s = -.076$; $p < .005$) (tabela 8).

Tabela 8: Correlações de Spearman entre a variável Ciclo e o instrumento 23 QVS

			Pontuação 23 QVS	Ciclo
Ró de Spearman (R_s)		R_s	1,000	-.071
	Pontuação 23 QVS	<i>P</i>	.	.539

		N	82	78
		R _s	-.071	1,000
	Ciclo	<i>p</i>	.539	.
		N	78	82

De notar que não se excluiu 4 sujeitos cujos educandos frequentavam até o 3º ano do 1º ciclo, logo, sem classificação nas notas escolares, daí a discrepância entre o N da amostra da variável pontuação 23 QVS e o N da amostra da variável ciclo. Mantivemos estes sujeitos na amostra por também pretendermos avaliar a magnitude da variável vulnerabilidade ao *stress*. No entanto, se excluirmos estes 4 casos, a correlação Ró de Spearman entre estas duas variáveis não sofre grande alteração: (R_s= -.054; *p* < .005), apesar de tender ainda mais para zero, ou seja, quase não existindo associação linear e variando ambas as variáveis em sentido contrário, o que se deduz em ambas as análises (Pestana & Gajreiro, 2008, p. 186).

Ao se constatar a não existência de diferenças estatisticamente significativas através da aplicação do Coeficiente de Correlação Ró de Spearman, procuramos averiguar se existiria alguma outra condição nas variáveis sociodemográficas que eventualmente pudesse suportar uma outra hipótese de estudo que entretanto surgiu, decorrendo da conclusão de Azevedo (1991) que o nível socioeconómico do agregado familiar tinha um impacto considerável no percurso escolar dos alunos.

Como não nos foi possível obter dados que caracterizassem o nível socioeconómico dos sujeitos da amostra, a variável habilitações literárias era a que mais se assemelhava, pois a melhores qualificações literárias tenderão a corresponder profissões melhor remuneradas bem como um suposto melhor desempenho nas competências parentais, contribuindo desse modo para um melhor e mais eficaz desenvolvimento cognitivo dos alunos (bem como das restantes dimensões: física psíquica e emocional).

Para explorar eventuais diferenças entre as habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação e as classificações dos seus educandos, foram criados dois grupos distintos, pois no levantamento que fizemos, para os alunos do 3º Ciclo foi considerada uma quinta disciplina que não existe

no 2º ciclo: a disciplina de Ciências Físico-Químicas. Foram excluídos os alunos do 1º ciclo e os dos cursos de educação e formação (CEF) ou percursos curriculares alternativos (PCA).

Utilizou-se como teste estatístico o teste de Kruskal-Wallis, que é um teste não paramétrico, que pode ser utilizado como alternativa à ANOVA *one-way*, e que possibilita a verificação da possível influência de três ou mais variáveis independentes (VTs) numa variável resposta (VD), sendo consideradas estatisticamente significativas as diferenças entre as médias cujo *p-value* encontrado no teste seja $\leq .05$ (Marôco, 2014, p.317).

Na análise aos alunos do 2º ciclo, tivemos em consideração três níveis da Vi (0 – 1ºciclo, 2º ciclo e 3º ciclo; 1 – Ensino secundário e 2 – Estudos superiores). Os resultados encontrados sugerem que existe, quando muito, uma relação entre a VI no nível ensino superior e os outros dois níveis na disciplina Ciências da Natureza para o 2º ciclo: $\chi^2_{kw(2)} = 10,594$; $p=0,005$; $N=35$, o que parece estar em consonância com os Diagramas das médias. Numa fase posterior, foi feita uma análise via testes *Post-hoc* para efectuar comparações das médias dos grupos relativamente à variável habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação, tendo sido utilizado o teste de Tukey, por ser um dos mais robustos aos desvios à normalidade e homogeneidade das variâncias (Marôco, 2014, p. 216).

Tabela 9: Pontuações obtidas nas disciplinas 2º ciclo atendendo à variável sociodemográfica nível de habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação

	Avaliação Português	Avaliação Matemática	Avaliação Inglês	Avaliação Ciências Natureza
Qui-quadrado	5,542	2,305	5,970	10,594
Graus de liberdade	2	2	2	2
<i>p</i>	.063	.316	.051	.005

Tabela 10: Diferença das médias entre as classificações dos alunos e as habilitações dos pais e/ou encarregados de educação

Classificação escolar educandos	Habilitações pais	Habilitações pais	Diferença das médias	DP	<i>P</i>
Avaliação Português	1º- 3º Ciclo	Secundário	-.655	.303	.093
		Ensino superior	-.941	.525	.189
	Secundário	1º-3º Ciclo	.655	.303	.093

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos

José Júlio dos Santos Preguiça (e-mail:jjspreguica@gmail.com)

		Ensino superior	-.286	.533	.855
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	.941 .286	.525 .533	.189 .855
Avaliação Matemática	1º- 3º Ciclo	Secundário Ensino superior	-.231 -.922	.343 .605	.780 .496
	Secundário	1º-3º Ciclo Ensino superior	.231 -.690	.343 .605	.780 .496
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	.922 .690	.595 .605	.283 .496
Avaliação Inglês	1º-3º Ciclo	Secundário Ensino superior	-.517 -1,255	.316 .548	.245 .072
	Secundário	1º-3º Ciclo Ensino superior	.517 -.738	.316 .556	.072 .392
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	1,255 .738	.548 .556	.072 .392
Avaliação Ciências Natureza	1º-3º Ciclo	Secundário Ensino superior	-.374 -1,588*	.263 .457	.343 .004
	Secundário	1º-3º Ciclo Ensino superior	.374 -1,214*	.263 .464	.343 .035
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	1,588 1,214*	.457 .464	.004 .035

Nota:* A diferença das médias é estatisticamente significativa ao nível de 0,05

Na análise aos alunos do 3º ciclo, tivemos em consideração três níveis da Vi (0 – 1ºciclo, 2º ciclo e 3º ciclo; 1 – Ensino secundário e 2 – Estudos superiores). Os resultados encontrados sugerem que existem relações estatisticamente significativas para $p \leq .05$ entre a VI e as classificações nas disciplinas do 3º ciclo, entre o nível ensino superior e os outros dois níveis, o que parece estar em consonância com os diagramas das médias. Numa fase posterior, foram também realizadas análises através de testes *Post-hoc* para efectuar comparações das médias dos grupos relativamente à variável habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação, tendo sido utilizado o teste de Tukey, por ser um dos mais robustos aos desvios à normalidade e homogeneidades das variâncias (Marôco, 2014, p. 216). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, com excepção na disciplina Ciências da Natureza, em que as diferenças das médias só são estatisticamente significativas entre dois níveis da VI: 1º-3º Ciclo e Ensino Superior.

Tabela 11: Pontuações obtidas nas disciplinas do 3º ciclo atendendo à variável sociodemográfica nível de habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação

	Avaliação Português	Avaliação Matemática	Avaliação Inglês	Avaliação Ciências Natureza	Avaliação Ciências Físico-Químicas
Qui-quadrado	13,331	11,593	8,131	6,871	12,192
Graus de liberdade	2	2	2	2	2
<i>p</i>	.001	.003	.017	.032	.002

Tabela 12: Diferença das médias entre as classificações dos alunos e as habilitações dos pais e/ou encarregados de educação

Classificação escolar educandos	Habilitações pais	Habilitações pais	Diferença das médias	DP	<i>P</i>
Avaliação Português	1º-3º Ciclo	Secundário Ensino superior	.093 -1,046*	.262 .287	.933 .002
	Secundário	1º-3º Ciclo Ensino superior	-.093 -1,139*	.262 .307	.933 .002
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	1,046* 1,139*	.287 .307	.002 .002
Avaliação Matemática	1º-3º Ciclo	Secundário Ensino superior	.167 -1,111*	.303 .331	.847 .005
	Secundário	1º-3º Ciclo Ensino superior	-.167 1,278*	.303 .354	.847 .003
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	1,111* 1,278*	.331 .354	.005 .003
Avaliação Inglês	1º-3º Ciclo	Secundário Ensino superior	-.083 -1,000*	.305 .334	.960 .013
	Secundário	1º-3º Ciclo Ensino superior	.083 -.917	.305 .357	.960 .038
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	1,000* .917*	.334 .357	.013 .038
Avaliação Ciências Natureza	1º-3º Ciclo	Secundário Ensino superior	-.015 -.765*	.280 .306	.998 .045
	Secundário	1º-3º Ciclo Ensino superior	.015 -.750	.280 .328	.998 .070
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	.765* .750	.306 .328	.045 .070

Avaliação Ciências Físico- Químicas	1°-3° Ciclo	Secundário Ensino superior	-.240 -1,157*	.250 -.273	.606 .000
	Secundário	1°-3° Ciclo Ensino superior	.240 -.917*	.250 .292	.606 -.009
	Ensino superior	1°-3° Ciclo Secundário	1,157* .917*	.273 .292	.000 .009

Nota:* A diferença das médias é estatisticamente significativa ao nível de 0,05

Como as variâncias em ambas as condições (classificações escolares dos alunos do 2º e 3º ciclo) não são homogêneas, o Teste HSD de Tukey, apesar da sua robustez, é susceptível de gerar maiores probabilidades de erro do tipo I. Como forma de contornar a ausência da homogeneidade das variâncias, utilizou-se um outro teste *Post hoc* que não exige a homogeneidade das variâncias e, deste modo, procuramos evitar os erros de tipo I. O teste de Games-Howell, também presente no SPSS, é o mais potente quando a dimensão dos grupos a testar não é inferior a 5 elementos (Marôco, 2014, p. 217).

Quando se analisou a VI (nível literário) com a VD (2º ciclo), o teste *Post hoc* Games-Howell foi consonante com o teste de Tukey. Ao se efectuar a análise com o teste *Post hoc* Games-Howell para se analisar a comparação das médias entre a VI (nível literário) com a VD (3º ciclo), o teste Games-Howell rejeita, ao contrário do teste de Tukey, a hipótese que existe diferenças estatisticamente significativas entre as médias na disciplina de inglês, quando comparada nos três níveis da VI. Segundo o Teste Games-Howell, só existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis 1º-3º Ciclo e Ensino superior, não existindo diferenças entre o nível ensino Secundário e os outros dois.

Tabela 13: Comparação entre as médias na disciplina de Inglês com recurso a dois testes Post Hoc: teste de Tukey e teste Games-Howell

Classificação escolar educandos	Habilitações pais	Habilitações pais	Diferença das médias	DP	<i>P</i>
Avaliação Inglês Teste Tukey	1°-3° Ciclo	Secundário Ensino superior	-.083 -1,000*	.305 .334	.960 .013
	Secundário	1°-3° Ciclo Ensino superior	.083 -.917*	.305 .357	.960 .038
	Ensino superior	1°-3° Ciclo Secundário	1,000* .917*	.334 .357	.013 .038
Avaliação Inglês Teste Games- Howell	1°-3° Ciclo	Secundário Ensino superior	-.083 -1,000*	.299 .347	.958 .029
	Secundário	1°-3° Ciclo	.083	.299	.958

Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos

José Júlio dos Santos Preguiça (e-mail: jjspreguica@gmail.com)

		Ensino superior	.917	.368	.059
	Ensino superior	1º-3º Ciclo Secundário	1.000* .917	.347 .368	.029 .059

Nota:* A diferença das médias é estatisticamente significativa ao nível de 0,05

V - Discussão

O objecto desta investigação assentava no pressuposto que a vulnerabilidade ao *stress* numa amostra de pais e/ou encarregados de educação poderia, eventualmente, repercutir-se nos seus educandos, e dessa forma, condicionar de algum modo o seu desempenho académico, pois conforme refere Vaz Serra (2002, p. 609), “o todo é mais do que a soma de cada uma das partes”, sugerindo que há uma interdependência entre os elementos de uma família, logo, o que afecta um elemento tenderá a afectar os demais.

No entanto, a análise dos dados, não nos permitiu encontrar um grau de associação suficientemente forte que possa colocar em evidência a hipótese, que a uma maior vulnerabilidade ao *stress* corresponderá a um desempenho escolar menos eficaz por parte dos educandos. Apesar de o instrumento utilizado (23QVS) ter medido eficazmente o constructo *stress*, o que se verificou através da Análise da Consistência Interna e da Análise Factorial Exploratória, não foi possível, provavelmente, em função do *design* experimental adoptado e das variáveis seleccionadas, encontrar diferenças estatisticamente significativas.

Uma outra leitura obtida da análise dos dados é a de que as pontuações obtidas no 23QVS estão correlacionadas com a idade, ou seja, quanto mais velho o sujeito for, maior a probabilidade de atingir uma pontuação mais elevada no instrumento.

Contudo, o *design* deste estudo procurava avaliar em que medida pontuações mais elevadas no 23QVS, logo, maior vulnerabilidade ao *stress*, se fariam sentir no desempenho escolar dos educandos, hipótese que não se confirmou via análise dos resultados.

Ainda de acordo com os resultados deste estudo, parece existir algum grau de associação entre as habilitações literárias dos pais e/ou Stress, Vulnerabilidade ao stress dos pais e/ou encarregados de educação e sua repercussão nos seus educandos

encarregados de educação e as classificações obtidas pelos seus educandos. De um modo geral, as melhores classificações foram obtidas pelos alunos cujos progenitores (ou encarregados de educação) possuíam as habilitações literárias mais elevadas. De notar ainda, apesar de residual, que quando os progenitores trabalham em contextos educativos (mesmo não pertencendo à classe docente) parece existir uma influência positiva sobre o desempenho dos alunos.

Em jeito de síntese, neste estudo não conseguimos validar a hipótese que a vulnerabilidade ao *stress* dos pais e/ou encarregados de educação possa ter repercussões no desempenho escolar dos seus educandos. O estudo sugere que a variável nível literário dos pais e/ou encarregados de educação parece, essa sim, ter influencia no desempenho académico dos educandos e, aparentemente, os alunos cujos pais sejam detentores de maiores qualificações obtêm melhores classificações escolares.

Contudo, em função da natureza do tipo de estudo apresentado, limitado a um único instrumento e a uma amostra pequena e não representativa, estas conclusões não podem ser extrapoladas para a população em geral, pois as análises efectuadas não permitem conferir robustez aos resultados, tendo de ser enquadrados dentro do contexto de onde foram obtidos.

VI - Conclusões

Neste último ponto será feita uma súmula das principais conclusões obtidas durante a realização deste estudo. Fazemos alusão às suas limitações, implicações práticas e eventuais sugestões que se possam vir a revelar úteis em estudos análogos.

O presente estudo teve como objectivo primário estudar a vulnerabilidade ao *stress* nos pais e/ou encarregados de educação de alunos que frequentavam um agrupamento de escolas do concelho de Coimbra (A.E.R.S.I. – Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel), tendo sido constituída uma amostra composta por 82 sujeitos.

A hipótese de estudo baseava-se no pressuposto que a uma maior vulnerabilidade ao *stress* por parte dos pais e/ou encarregados de educação poderia existir uma eventual associação a um menor desempenho escolar por parte dos educandos, pois como refere Vaz Serra (2002, p. 615) a família exerce uma grande influência no sujeito no seu processo de socialização e ainda segundo Azevedo e Maia (2005, p. 62) a família é a estrutura por excelência que protege a criança e lhe promove um crescimento harmonioso, mesmo contra as contingências oriundas do meio externo.

Partindo deste contexto, procurámos averiguar uma possível relação entre *stress*, vulnerabilidade a esse conceito e se esta se repercutia em terceiros dependentes de quem seria vulnerável. Os resultados deste estudo não parecem suportar a nossa hipótese.

A variável que mais se correlacionou com o desempenho académico dos educandos foi o nível de habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação, sugerindo que quanto mais elevado for o grau de qualificações dos mesmos, maior a probabilidade de os seus educandos serem bem-sucedidos na escola.

Contudo, este trabalho apresenta várias limitações, como seja a utilização de um único instrumento, a dimensão da amostra, o facto de a mesma não ser representativa da população do distrito de Coimbra e de por razões logísticas, não ter sido possível que os educandos cujos pais e/ou encarregados de educação se disponibilizaram a preencher o questionário, tivessem, também eles, realizado uma prova de inteligência geral, como por exemplo, as Matrizes Progressivas de Raven e, desse modo, procurar identificar outras variáveis que contribuam para um maior ou menor desempenho académico dos educandos.

No futuro, em investigações cujo objeto de estudo seja o mesmo, seria pertinente a adequação dos mesmos a uma amostra mais representativa e homogénea dos pais ou encarregados de educação, centrando-se o estudo não só num agrupamento escolar mas na globalidade (se possível) de estabelecimentos de ensino do concelho de Coimbra, privados ou estatais. Outra questão que achamos pertinente seria a adequação a um *design* que contemplasse a introdução de mais instrumentos de avaliação (numa

primeira fase ponderámos, por exemplo, a aplicação do IRP – Inventário de Resolução de Problemas, da autoria do Professor Adriano Vaz Serra e também da WHOQOL-100, também da autoria do Professor Adriano Vaz Serra e da Professora Cristina Canavarro, mas tal não foi possível) para, deste modo, procurarmos mais variáveis, quiçá explicativas, para a hipótese que procuramos testar. Aos instrumentos referidos, também pensamos que em investigações futuras sobre o tema, seria conveniente a aplicação de uma prova de inteligência geral, tais como: as Matrizes Progressivas coloridas e as Matrizes Progressivas, de Raven, devidamente aferidas para a população portuguesa. Esta nossa escolha é resultante da sua fácil aplicação, cotação e interpretação. Não obstante, esta é apenas uma sugestão metodológica, dado a escolha e utilização dos diversos instrumentos hoje existentes e aferidos para a população portuguesa, fiquem ao critério de quem se proponha a investigar este tema e hipóteses de estudo colocadas que defina como importantes para a sua investigação.

O conceito *stress* e a vulnerabilidade ao mesmo, são temas que se afiguram como longe de estarem esgotados, pois como refere Vaz Serra (2000, p. 12), a fronteira que existe para se estabelecer um critério entre estar doente ou de saúde modificou-se nos últimos anos, ou seja, o “binómio saúde/doença” é resultante do contexto de vários factores no qual o *stress* ocupa um lugar de destaque. Decorre da assunção por parte do autor da importância dos estudos em torno do constructo *stress* e do seu impacto na sociedade, estimando o autor que os custos com o *stress*, a nível mundial ultrapassam as centenas de biliões de dólares/ano.

Bibliografia

Albuquerque, A. (1987). STRESS. Causas, Prevenção e Controlo. Texto Editora.

Amaral, A. P. & Vaz Serra, A. (2009). Saúde Mental, Vulnerabilidade ao Stress e Experiências Traumáticas Precoces – Resultados de um estudo. *Psiquiatria Clínica*, 30, (3 e 4), pp. 71-81.

A.R.S.,acedido em

http://www.sicad.pt/BK/Concursos_v2/Documents/C_CO_057.pdf

Azevedo, J. (1992). Expectativas Escolares e Profissionais dos jovens do 9º ano. Rio Tinto: Asa (Cadernos Correio Pedagógico, 6).

Azevedo, J. (1999). O Ensino secundário na Europa, nos anos noventa. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Azevedo, M. C. e Maia, A. C. (2006). Maus-tratos à criança. Climepsi Editores.

Alferes, V. R. (1997). Investigação científica em Psicologia. Almedina.

Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). As Mil Faces da Adolescência. Climepsi Editores.

Bernardes, C. M. B. O. (2004). *A relação escola-família no 1º Ciclo: Do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Catálogo profissões, acedido em

http://www.dgpj.mj.pt/sections/siej_pt/metainformacao2925/anexos/nomenclaturas-da-justica/classificacao-nacional/downloadFile/file/ClasificacaoProfissoes2010.pdf?nocache=1332438799.09

Censos2011, acedido em

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS

- Dubet, F. (2004). O que é uma escola Justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, pp. 540-553
- Cecconello, A. M. (2003). Resiliência e Vulnerabilidade em Famílias em Situação de Risco. Acedido em <https://www.lume.ufrgs/bitstream/handle/10183/2641/000373973.pdf?sequence=1>
- Ferland, F. (2006). O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária. Climepsi Editores.
- Glassman, W. E., & Hadad, M. (2006). Psicologia. Abordagens actuais. Artmed Editora S.A.
- Greene, J., Oliveira, M. (1991). Testes Estatísticos em Psicologia. Editorial Estampa.
- Kerlinger, F. N. (1979). Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais. Edições EPU.
- Laureano, R. M. S. e Botelho, M. C. (2012). SPSS. O meu manual de consulta rápida. Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2014). Análise Estatística com o SPSS Statistics (6º ed.). Reportnumber.
- Pestana, M., & Gajreiro, J. (2008). Análise de dados para as Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS (5º ed.). Edições Sílabo.
- Pereira, A. (2006). SPSS. Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia. Edições Sílabo.
- Ramos, M. (2005). Crescer em stress. Usar o stress para envelhecer com sucesso. Porto Ambar.
- Ribeiro, J. L. P. (1999), Investigação e avaliação em psicologia e saúde. Climepsi Editores.
- Ribeiro, J. L. P. & Rodrigues, A. P. (2004). Questões acerca do Coping. A propósito do estudo de validação do Brief Cope. Psicologia, Saúde & Doenças, 5 (1), pp. 3-15.

- Relvas, A. P. (2005). Stress e bem-estar. Climepsi Editores.
- Sarmiento, M. J. & Veiga, F. (2010). Pobreza infantil. Realidades, Desafios, Propostas. Edições Húmus, Lda.
- Shaughnessy J. J., Zechmeister, E. B. & Zechmeister, J.S. (2012). Metodologia de Pesquisa em Psicologia. McGraw Hill.
- Vaz Serra, A. (2000b). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 20, (4), pp. 279-308.
- Vaz Serra, A. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21, (4), pp. 213-226.
- Vaz Serra, A. (2005). Stress e bem-estar. Climepsi Editores.
- Vaz Serra, A. (2005). Esquemas mentais e vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 26, (3), pp. 213-226.
- Vaz Serra, A. (2011). O Stress na vida de todos os dias. Dinalivro, Distribuidora Nacional de Livros, Lda.
- Wells, A. & Matthews, G. (2001). Atenção e emoção. Uma visão clínica. Climepsi Editores.
- Yunes, M. A. M., (2003). Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nesa10>.
- .

Anexos

Declaração de autorização

Assunto: Tese de Mestrado

José Júlio dos Santos Preguiça, aluno da faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra, a frequentar o mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, sob orientação do Professor Doutor Pedro Urbano, docente na FPCEUC, vem por este meio solicitar a colaboração dos pais/encarregados de educação dos alunos do A.E. Rainha Santa Isabel no sentido de preencherem um questionário que servirá para a elaboração de uma dissertação cujo objectivo é avaliar o impacto que o *stress* dos pais/encarregados de educação tem no desempenho académico dos seus filhos/educandos.

Grato pela colaboração.

Eu, _____, portador do B.I. (CC), do arquivo de _____, residente em _____, declaro que autorizo que José Júlio dos Santos Preguiça, aluno da faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra utilizar os dados obtidos através da minha pessoa e recolhidos por intermédio de um questionário para a elaboração de um estudo científico de mestrado.

Por ser a expressão da minha vontade, assino a presente declaração.

Data: ____/____/2014

Assinatura: _____