

DIANA JOÃO BEÇA DA SILVA

**O EFEITO DA SINTOMATOLOGIA DE STRESS
TRAUMÁTICO NO ENVOLVIMENTO PARENTAL
ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde
realizada sob orientação do Prof. Doutor José Carlos Rocha



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Fevereiro, 2014

DECLARAÇÃO

Nome: _____

N.º do BI/CC: _____ Tel/Telem.: _____ e-mail: _____

Curso de Doutoramento/Mestrado em _____

Ano de conclusão: ____/____/____

Título da tese / dissertação

Orientador (es):

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

- Total.
 Parcial.

2. Âmbito de Divulgação:

- Mundial (Internet aberta)
 Intranet da Universidade Portucalense.
 Internet, apenas a partir de 1 ano 2 anos 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: _____

Porto, ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Concluída mais uma etapa no meu processo de aprendizagem, não poderia deixar de agradecer e reconhecer todo o apoio, estímulo e colaboração de várias pessoas que dele fizeram parte e comigo partilharam a realização deste desejo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador de dissertação, ao professor doutor José Carlos Rocha, pelo apoio, abertura e simpatia com que me acompanhou, em especial pelos comentários pertinentes que me fizeram refletir e crescer; pelas experiências que me proporcionou, e pela paciência e atenção que sempre me disponibilizou.

A toda a minha família cujo carinho imenso me forneceu a estabilidade emocional necessária. Em particular, à minha mãe, ao meu pai e às minhas irmãs que me apoiaram incondicionalmente em todas as minhas batalhas e que suportaram os altos e baixos do meu humor, sempre com amor, paciência e confiança em mim.

Ao meu afilhado por ter colorido a minha vida com sorrisos e muita alegria.

Obrigada a todos os meus amigos e ao meu namorado Rui, por serem um suporte essencial ao meu bem-estar, contribuindo para a minha motivação e empenho ao longo desta caminhada.

À Luísa, minha companheira de viagem, por estar sempre presente e disponível a ajudar, por me compreender e apoiar nos momentos mais difíceis. Sem a sua companhia o caminho tinha sido mais complicado.

Deixo aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles que, mais de perto e de uma forma ou de outra, tornaram possível esta caminhada.

A todos, muito obrigada!

O EFEITO DA SINTOMATOLOGIA DE STRESS TRAUMÁTICO NO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR

RESUMO

O envolvimento parental escolar é um dos indicadores cruciais para o aumento do sucesso escolar e, simultaneamente, para a diminuição de comportamentos disruptivos por parte dos alunos. Apesar disso, ainda não há evidências de que dificuldades sentidas pelos próprios pais poderão explicar o menor envolvimento parental escolar. Várias condições adversas poderão contribuir para limitar o envolvimento dos pais, especificamente, os sintomas de *stress* traumático. Neste contexto, este estudo tem como objetivo verificar a natureza da relação entre os sintomas de *stress* traumático e o envolvimento dos pais na escola.

Participaram neste estudo 74 pais, 54 mães (74%) e 19 pais (26%), com idades entre 24 e 50 anos ($M = 38,32$, $DP = 6,19$), de escolas do concelho de Penafiel, a norte de Portugal, que responderam ao Questionário do Envolvimento dos Pais na Escola - Versão para pais (QEPE-VPa) avalia o envolvimento parental: em atividades na escola e voluntariado; nas atividades de aprendizagem em casa; na comunicação escola-família; em atividades na escola; e na participação em reuniões de pais. Os participantes preencheram a Escala do Impacto do Acontecimento – Revisto (IES-R) que, por sua vez, avalia os sintomas de *stress* traumático.

Os resultados indicam a presença de uma correlação negativa significativa ($r = -.567$) entre o *stress* traumático e a participação dos pais em geral. Outras correlações das subescalas dos instrumentos mostram-se também negativas. O resultado da regressão afirma ainda que, além da contribuição da sintomatologia traumática, o sexo e a escolaridade dos pais também apresentam resultados negativos significativos com o envolvimento parental escolar.

Estes resultados destacam a natureza complexa e inter-geracional dos efeitos do *stress* traumático. Além disso, considera-se que os pais com sintomatologia traumática sejam um importante alvo sobre os programas de envolvimento da

escola, particularmente em comunidades altamente traumatizadas. Há necessidade de sensibilizar a comunidade educativa para esta questão. Os resultados são discutidos considerando as limitações, os planos futuros e suas implicações para a prática.

Palavras-Chave: envolvimento parental escolar; sucesso escolar; *stress* traumático.

THE EFFECTS OF TRAUMATIC STRESS ON PARENTAL INVOLVEMENT IN SCHOOLS

ABSTRACT

Parental involvement on school activities is a known important aspect to promote children school achievement, however there is lack of research on parent's difficulties that may explain why some parents fail to provide the support that children need. Several adverse conditions may contribute to limit parental involvement, specifically, traumatic stress symptoms. This study aims to verify the nature of the correlations between traumatic stress symptoms and parental school involvement.

Participated in this study seventy-four parents, fifty-four mothers (74%) and nineteen fathers (26%), aged between 24 and 50 years ($M=38.32$, $SD=6.19$), from schools at Penafiel municipality, northern Portugal, who responded to the questionnaire of Parental Involvement in School - Parent Version (QEPE-VPa), this instrument measures parental involvement in school activities and volunteering, parental involvement in learning activities at home, school-family communication, involvement in activities at school and participation in parents meetings; and the Impact of Event Scale - Revised (IES-R), to measure traumatic stress symptoms.

The main result reveals a significant negative correlation ($r= -.567$) between Traumatic Stress and overall Parental Involvement. Other correlations between instruments sub-scales are also negative. On the linear regression (enter method) with all know important variables to predict parental involvement we included IES-R results as an hypothetic predictor. We find that traumatic stress symptoms are significant predictors even when compared with others, as gender and parental education. The model with those three variables predicts 83.2% of School Parental Involvement.

These results highlight the complexity and inter-generational nature of traumatic stress effects. Also, it considers parents traumatic stress as an important target on School Involvement programs, particularly on highly traumatized communities. There is need to raise awareness of this issue on educational

community. Results are discussed considering limitations, future plans and implications to practice.

Keywords: parental involvement in schools; school achievement; traumatic stress.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

QEPE-VPa - Questionário de Envolvimento Parental Escolar – Versão para Pais

IES-R - Impacto do Acontecimento – Revisto

APA - *American Psychological Association*

STSD – Desordem Secundária de *Stress* Traumático

PTSD - Sigla utilizada em inglês para designar *Post-Traumatic Stress Disorder*

PAS – Perturbação Aguda de *Stress*

DSM-IV-TR - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Four Edition, Text Revision*

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	25
<i>Tipologias do Envolvimento Parental – Joyce Epstein</i>	25
Tabela 2.	35
<i>Caraterísticas centrais de PTSD segundo o DSM-IV-TR (2002) Tríade Psicopatológica</i>	35
Tabela 3.	46
<i>Caraterísticas sociodemográficas da amostra (N = 74)</i>	46
Tabela 4.	52
<i>Descritivas dos resultados do QEPE e IES-R Total</i>	52
Tabela 5.	53
<i>Efeito da variável sexo no QEPE</i>	53
Tabela 6.	53
<i>Efeito da variável idade no QEPE</i>	53
Tabela 7.	54
<i>Efeito da variável situação profissional no QEPE</i>	54
Tabela 8.	55
<i>Efeito da variável escolaridade no QEPE</i>	55
Tabela 9.	55
<i>Efeito da variável estado civil no QEPE</i>	55
Tabela 10.	56
<i>Tabela de correlações entre as várias subescalas da QEPE e IES-R</i>	56
Tabela 11.	57
<i>Regressão linear entre a variável dependente QEPE e variáveis independentes (n =74)</i>	57

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO I- ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR.....	19
1.1 PAIS NA ESCOLA – IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA.....	19
1.2 CONCEITO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL E AMBIGUIDADES CONCETUAIS	22
1.3 MODELOS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	24
1.3.1 TIPOLOGIA DE DON DAVIES (1987).....	24
1.3.2 TIPOLOGIA DE JOYCE EPSTEIN (1987)	25
1.3.3 TIPOLOGIA DE OWEN HELLEN (1988).....	26
1.3.4 TIPOLOGIA DE LIMA (2002)	27
1.4 VANTAGENS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR	27
1.4.1 REFLEXO NOS ALUNOS	28
1.4.2 REFLEXO NOS PAIS.....	28
1.4.3 REFLEXO NOS PROFESSORES E NA ESCOLA.....	29
1.4.4 REFLEXOS NA COMUNIDADE	29
1.5 VARIÁVEIS PREDITORAS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL	30
1.5.1 NÍVEL INDIVIDUAL.....	30
1.5.2 NÍVEL CONTEXTUAL.....	30
1.5.3 NÍVEL INSTITUCIONAL.....	31
CAPITULO II – SINTOMATOLOGIA DE STRESS TRAUMÁTICO	33
2.1 CONCEITO DE STRESS TRAUMÁTICO E DE ACONTECIMENTO POTENCIAMENTE TRAUMÁTICO	33
2.2 CONCEITO DE PTSD E EPIDEMIOLOGIA.....	35
2.2.1 QUADRO CLÍNICO – A TRÍADE PSICOPATOLÓGICA	36

2.3 MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DE PTSD	39
2.4 EFEITOS DA PTSD NO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR	42
MÉTODO.....	45
A) OBJETIVOS	45
B) AMOSTRA.....	45
C) INSTRUMENTOS.....	47
D) PROCEDIMENTO	49
E) ANÁLISE DOS DADOS.....	49
F) REQUISITOS ÉTICOS.....	50
RESULTADOS.....	51
1. DESCRITIVAS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL (QEPE) E DO <i>STRESS</i> TRAUMÁTICO	51
2. EFEITOS DAS VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS NO QEPE.....	52
2.1 EFEITO DA VARIÁVEL SEXO NO QEPE.....	52
2.2 EFEITO DA VARIÁVEL IDADE NO QEPE.....	53
2.3 EFEITO DA VARIÁVEL SITUAÇÃO PROFISSIONAL NO QEPE	54
2.4 EFEITO DA VARIÁVEL ESCOLARIDADE NO QEPE.....	54
2.5 EFEITO DA VARIÁVEL ESTADO CIVIL NO QEPE.....	55
3. EFEITOS DA SINTOMATOLOGIA DE <i>STRESS</i> TRAUMÁTICO NO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR	56
3.1 CORRELAÇÕES ENTRE A SINTOMATOLOGIA DE <i>STRESS</i> TRAUMÁTICO E O ENVOLVIMENTO PARENTAL	56
3.2 ESTIMAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA SINTOMATOLOGIA DE <i>STRESS</i> TRAUMÁTICO NO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR.....	56

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS.....	70
ANEXO I – PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO.....	70
ANEXO II – COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA EM POSTER APRESENTADO NO 13ª CONGRESS OF EUROPEAN SOCIETY OF TRAUMATIC <i>STRESS</i>	72

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde e dedica-se ao estudo do **Efeito da Sintomatologia de Stress Traumático no Envolvimento Parental Escolar**. A escolha deste tema incidiu sobre o interesse na temática da Psicologia da Família e, uma vez que o estágio potenciou um contato privilegiado com o contexto escolar, surgiu a curiosidade em estudar variáveis que poderão limitar o envolvimento dos pais na escola.

O conceito de envolvimento, na visão de Marques (1997), pode ser definido como a inclusão responsável, dinâmica e constante das famílias, quer seja no processo educativo dos alunos quer seja nos projetos da escola, sendo este um fator importante no processo de qualidade da aprendizagem das crianças. Para este autor, as práticas de envolvimento incluem a comunicação, o voluntariado, o apoio, a participação, entre outras.

Na perspetiva de Brandão (1988, citado por Reis, 2008) envolvimento pode ser encarado como um leque de interações entre a escola e a família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores.

O envolvimento parental na escola é constituído por diversos comportamentos e atitudes, e é concretizado de variadas formas, entre as quais pode-se encontrar envoltimentos reativos (disponibilidade e receptividade dos pais na assiduidade e participação das atividades promovidas pela escola) e envoltimentos proactivos (tomada de iniciativa dos pais nas diferentes práticas de envolvimento parental). Assim, verifica-se na tipologia de Epstein (1987) três dimensões exemplares de envolvimento parental na escola, que é geralmente aceite na literatura por conseguir captar as diferentes componentes do conceito (Fan, 2001; Kohl, Lengua & McMahon, 2000), sendo elas, a comunicação entre a escola e a família; envolvimento da família em atividades na escola; e envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa.

Atualmente, a família e a escola são considerados dois contextos indissociáveis para o melhor rendimento escolar dos alunos. O envolvimento dos pais na escola surge assim, como uma variável crucial que explica o sucesso escolar.

O envolvimento parental na escola e o seu papel no sucesso escolar tem sido alvo de múltiplos estudos, que revelam uma associação positiva entre envolvimento parental na escola e o desempenho escolar (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Epstein, 1991; Griffith, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hong & Ho, 2005; Iverson, Brownlee & Walberg, 1981; Reynolds, 1992; Stevenson & Baker, 1987; Van Voorhis, 2003; Villas-Boas, 2001; Zellman & Waterman, 1998, citado por Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008).

Quando os pais e a escola colaboram de forma eficaz, os alunos tendem a apresentar um melhor desempenho na escola (Epstein & Lee, 1995; Henderson & Berla, 1994; Reynolds, 1991; Walberg, 1984, citado por Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999). Quando a família incentiva, apoia, dá supervisão e orientação adequadas e transmite percepções positivas acerca da escola e da aprendizagem, influencia positivamente o sucesso escolar, as atitudes, as aspirações e o comportamento das crianças (Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999).

A investigação desenvolvida em torno da relação escola-família tem permitido encontrar resultados positivos, que se traduzem em benefícios, não só para os alunos, mas também para os restantes intervenientes, nomeadamente para os pais e as famílias, para os professores, para a escola e para a comunidade (Chora, Costa, Brito & Marques, 1997; Davies, Marques & Silva, 1993; Henderson, 1994; Marques, 1994; Villas-Boas, 2001).

Neste sentido, o sucesso implica a colaboração e intervenção de todos estes intervenientes. Pois, com o envolvimento dos pais na escola todos acabam por beneficiar. Os pais beneficiam no seu papel de educadores, os alunos revelam maior motivação para o estudo e os professores compreendem melhor as necessidades e as características das famílias, podendo adaptar o currículo

aos diferentes tipos de alunos, introduzindo componentes curriculares que aproximam a escola das culturas comunitárias (Davies, et al., 1993).

Muitos trabalhos procuram realçar as vantagens do envolvimento parental, aparecendo este associado não só a melhores resultados escolares mas também à diminuição de comportamentos disruptivos e do absentismo escolar, e a atitudes mais positivas face à escola (Izzo, Weissberg, Kasproh & Fendrich, 1999).

Apesar das evidentes vantagens do envolvimento parental na escola, esta é dificultada por alguns obstáculos como refere Diogo (1998, citado por Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001). Fatores como a pobreza, a desestruturação familiar, a situação profissional, a baixa escolaridade dos pais, podem funcionar como fatores limitativos do envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos.

No entanto, muitos estudos como o de Clark (1983, citado por Marques, 1997) mostram que as características sociodemográficas das famílias não são tão significativas no prognóstico e explicação do rendimento escolar dos alunos.

Outros fatores, como a tradição de separação entre a escola e a família, ou seja, o hábito dos pais terem um papel passivo face à escola, facto que está enraizado quer na escola quer na família; a tradição de culpabilização das famílias pelo desinteresse do aluno pela vida escolar, desculpabilizando desta forma a escola e a si próprios enquanto agentes educativos; a persistência das estruturas organizativas e o perfil do corpo docente constituem também aspetos que dificultam o envolvimento parental (Diogo, 1998, citado por Canavarro et al., 2001).

Apesar de existir uma vasta gama de estudos que se focam nos fatores que limitam o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos, existe uma escassez de pesquisas que se focam nas dificuldades sentidas pelos próprios pais, que podem explicar o porquê de alguns pais não conseguirem prestar o apoio que as crianças precisam.

Acontecimentos de vida stressantes na trajetória dos pais poderão explicar a falta de envolvimento por parte destes. Segundo Lazarus (1990, citado por Brewin, C.R., Andrews, B. & Valentine, J.D., 2000) o *stress* pode ser definido como um tipo de reação que se ativa em situações percebidas como de risco. Este mecanismo coloca em marcha um processo de ativação a vários níveis: cognitivo, fisiológico e comportamental. Este processo termina quando o objetivo pretendido é atingido. No entanto, podem surgir problemas quando o corpo e a mente é ativada continuamente não permitindo que o processo de recuperação de desencadeie. Neste contexto, quando a situação de *stress* esgota por completo todos os recursos disponíveis, poderão surgir problemas com um nível de gravidade mais acentuado, como acontece com a perturbação pós-*stress* traumático (PTSD).

Maia (2006) define trauma como uma experiência pessoal direta com um acontecimento que envolva a morte ou ameaça de morte ou ferimento grave, ou outra ameaça à integridade física; ou observar um acontecimento que envolva a morte, ferimento ou ameaça à integridade de outra pessoa; ou ter conhecimento acerca de uma morte violenta ou não esperada, ferimento grave ou ameaça de morte ou ferimento vivido por um familiar ou amigo íntimo. A resposta da pessoa a este tipo de acontecimentos envolve um medo intenso e um sentimento de incapacidade de pedir ajuda.

Vários estudos realizados nos Estados Unidos da América demonstraram que muitos ex-combatentes da Guerra do Vietname, expostos a situações de combate, apresentavam um conjunto específico de sintomas. Desde aí, muitos outros estudos em todo o mundo, vieram demonstrar que após a exposição a várias situações potencialmente traumáticas de outros tipos, o mesmo quadro de sintomas poderia ocorrer (Albuquerque et al., 2003; Hapke, Schumann, Rumpf; John & Meyer, 2006, citado Maia, 2006).

Maia e Fernandes (2003) referem que os dados relativos à ocorrência de experiências traumáticas e à prevalência de PTSD são variados e dependem muito da população estudada e dos métodos de avaliação utilizados, sendo que alguns estudos indicam uma prevalência de 1 a 15% da população geral.

No entanto esta perturbação é considerada a quarta perturbação psiquiátrica mais comum afetando 10% dos homens e 18% das mulheres (Brewin, Andrews & Valentine, 2000).

No seu estudo para a população portuguesa, Albuquerque e os seus colaboradores (2003) verificaram que a taxa provável de ocorrência de PTSD em Portugal ao longo da vida é de 7.87%, o que se traduz em 653 945 casos. Em estudos realizados na comunidade é possível verificar valores bastante elevados quanto à percentagem de pessoas expostas a acontecimentos potencialmente traumáticos.

Segundo Maia e Fernandes (2003) existem acontecimentos que parecem ser muito mais capazes de elicitar PTSD do que outros, sendo os desastres naturais aqueles que se relacionam com menor probabilidade de desenvolver perturbação, enquanto são a dor, ameaça ou morte que são mais perturbadores.

Maia (2006) refere que algumas doenças muito graves como cancro ou acidentes e ferimentos acidentais, que são tratados em contextos médicos, podem ser vividos como experiências traumáticas e estar associadas a PTSD. Atendendo a que em Portugal ocorrem por ano mais de 50 000 acidentes com feridos, e sugerindo a investigação que cerca de 12% das vítimas dos acidentes graves desenvolve PTSD, pode-se referir que um número considerável de pessoas em Portugal poderá ter desenvolvido PTSD na sequência de acidentes. Derogatis e col. (1983, citado por Maia, 2006) verificaram ainda, que cerca de 45% das pessoas que estavam a lidar com o diagnóstico de cancro tinham perturbação psicológica.

É inegável a importância de um adequado reconhecimento do quadro de PTSD, tanto pela evidente prevalência da perturbação, quanto pelo comprometimento que ele acarreta ao indivíduo e consequentemente aos restantes membros da família.

Neste sentido, o objetivo primordial do presente estudo é de verificar a relação entre os sintomas de *stress* traumático e o envolvimento parental escolar,

analisando de que forma esta sintomatologia pode predizer um limitado envolvimento parental.

Ao longo desta dissertação será em primeiro lugar realizado um enquadramento teórico, o qual incide numa revisão sobre o envolvimento parental escolar e sobre a sintomatologia de *stress* traumático, estruturando-se em dois capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à revisão de literatura sobre o envolvimento parental escolar no qual se apresentam algumas das definições do termo, bem como a relevância do seu estudo. Aborda-se, para além disso, os vários modelos de envolvimento dos pais na escola, focando em diferentes perspetivas apresentadas por vários autores. Ainda neste capítulo são apresentadas as vantagens do envolvimento parental. Procede-se, depois, à apresentação de algumas variáveis preditoras do envolvimento parental, onde é efetuada uma revisão de vários estudos apresentados na literatura.

O segundo capítulo destina-se à revisão da literatura sobre a sintomatologia de *stress* traumático no qual se apresentam alguns conceitos considerados importantes, como o conceito de trauma e de PTSD. Reflete-se ainda, sobre os principais modelos explicativos de PTSD e os efeitos desta perturbação no Envolvimento Parental Escolar.

Num segundo momento será apresentado o estudo empírico onde se descreve a problemática e o método utilizado neste estudo. É exposta a finalidade da corrente investigação e os objetivos do trabalho. Para além disso, descreve-se o *design* metodológico utilizado, caracteriza-se a amostra, os instrumentos usados e o procedimento adotado na recolha dos dados. Os procedimentos estatísticos escolhidos no tratamento dos dados são, também, referidos, bem como algumas questões éticas consideradas ao longo desta investigação.

Consequentemente são apresentados os resultados obtidos e a sua discussão, fazendo a ligação com as limitações da investigação e propondo sugestões de melhoria, terminando com as conclusões deste projeto de investigação.

CAPITULO I- ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR

Este capítulo inicia-se com uma breve fundamentação da importância da relação dos dois grandes contextos de desenvolvimento – a Família e a Escola. Apresenta-se algumas das definições do conceito de Envolvimento Parental. Aborda-se, para além disso, os vários modelos de envolvimento dos pais na escola, focando em diferentes perspetivas apresentadas por vários autores. Ainda neste capítulo são apresentadas as vantagens do envolvimento parental. Procede-se, depois, à apresentação de algumas variáveis preditoras do envolvimento parental escolar, onde é efetuada uma revisão de vários estudos apresentados na literatura.

1.1 PAIS NA ESCOLA – IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

A família é o primeiro e mais marcante espaço educativo da criança, de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo dá os primeiros passos para se promover como pessoa, juntamente com a escola. Apesar da suma importância desta última, é na família que se aprende a viver, a ser e a estar, e onde se procede à transmissão de valores, dos costumes e das tradições entre as gerações, fundamentais para a subsistência das sociedades. Diogo (1998, p.37) descreve a família da seguinte forma: *“Ela é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças ao proporcionar os contextos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar onde as pessoas se encontram e convivem, a família é também um espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços das competências, dos valores ...”*.

A partir dos meados dos anos 60, um conjunto de alterações económicas, culturais e sociais, ditou mudanças no conceito de Família. Estas mudanças afetaram a instituição familiar, assim como, o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização (Montandon, 2001, citado por Gonçalves, 2010).

No que tange à família, alguns fenómenos que acompanharam a industrialização na Europa marcaram, direta ou indiretamente, a organização familiar a nível da estrutura, do seu tamanho, da divisão do trabalho e das relações entre as gerações. Esta conjugação de fatores acarretou uma reconfiguração do papel educativo da família.

A escola também foi acompanhando a evolução dos tempos, modificando-se simultaneamente. Uma das transformações foi o alargamento da escolaridade obrigatória, que levou as crianças e os jovens a passarem grande parte do dia na escola, obrigando esta instituição escolar a retomar (...) “as tarefas educativas que anteriormente eram desempenhadas, por exemplo, pela comunidade civil e religiosa ou por outras famílias que se encarregavam de garantir certas aprendizagens às crianças e não as que eram asseguradas pela família de origem” (Montadon & Perrenoud, 2001, p.17 citado por Gonçalves, 2010).

A escola necessita, por essa razão, de se transformar num local onde a criança se sinta bem, devendo igualmente, estimular o diálogo e a participação de todos no processo educativo, em especial entre a escola e os pais. Como afirma Marques (1994) a participação dos pais na escola pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interação de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude. Então, o desenvolvimento eficaz das funções da escola reclama a intervenção integrada e cooperante de todos os membros da comunidade com influência e responsabilidade no processo educativo das crianças e dos jovens, isto é, de uma ação educativa de comunidade, não se esgotando na finalidade de instrução (Teixeira, 1995).

Neste contexto de influências e de partilha de responsabilidades, o envolvimento e a participação dos pais desempenham um papel crucial. Entende-se que o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve – a Família e a Escola.

Estes dois contextos de desenvolvimento dos indivíduos assumem papéis complementares no processo educativo cujo “significado cultural, económico e existencial (...) reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projetos” de cada uma destas unidades sociais.

Quando estas duas estruturas se reforçam mutuamente existem maiores probabilidades de eficácia na educação. Marques (1993) a este respeito, afirma que o grande objetivo das relações entre a escola e a família é aumentar a motivação e o sucesso dos alunos. Assim, na visão de Teixeira (1995) a família e a escola são duas instituições condenadas a cooperar. Desta forma é importante que os dois grupos se consciencializem de que o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos.

Segundo Silva (2003) quando se fala na relação escola – família é ter-se a consciência de estar diante de um iceberg, o que, no entendimento do autor, significa dar conta de uma pluralidade de conteúdos e sentidos, níveis de análise e interrogações, práticas individuais e coletivas, pessoais e institucionais. Significa ainda, saber qual a representação que as famílias têm da escola, as estratégias que adotam para com ela se relacionarem e a forma como articulam a educação familiar e escolar.

No relacionamento com a escola, os pais podem desempenhar dois tipos de papéis (Barroso, 1995). Por um lado, são responsáveis legais pela educação dos filhos e, como tal, devem dispor de meios que lhes permitam acompanhar a escolarização dos seus educandos e intervir na defesa dos seus interesses. Por outro lado, são co-educadores.

Como já referido, as famílias constituem as primeiras estruturas sociais com influência no processo de socialização e de educação das crianças e dos jovens. Assim é importante que haja envolvimento dos pais e articulação com a escola, evitando situações de ruptura que poderão influenciar negativamente o processo de socialização e educação dos alunos. Esse envolvimento, na perspectiva de Barroso (1995), deve ter como principais finalidades: articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores, em atividades de natureza

socioeducativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afetam diretamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objetivos.

Nesta perspectiva, os pais, enquanto responsáveis legais e co-educadores, devem integrar e participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola.

1.2 CONCEITO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL E AMBIGUIDADES CONCRETAS

O envolvimento parental tem vindo a ser referido, em várias investigações, como um fator preditor e protetor do sucesso escolar (Klem & Connel, 2004; Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010, citado por Fernandes, 2012). Klem e Connel (2004, p.7) reforçam esta noção quando defendem a existência de “um acordo geral de que o envolvimento parental é considerado um constructo importante no que se refere à aprendizagem e ao sucesso escolar dos alunos na escola”. Seguindo esta linha de pensamento, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) afirmam que o envolvimento dos pais na escola é considerado como um antídoto aos problemas no âmbito escolar.

Villas-Boas (2001) e Marques (1994) dão conta da existência de alguma confusão terminológica na utilização de terminologia referente ao envolvimento parental, fazendo-se sentir a necessidade de um esforço de precisão por parte dos investigadores.

A dificuldade de definição do conceito é também sublinhada por Jimerson, Egeland e Teo (1999). Para estes autores, assiste-se à existência de uma multiplicidade de estudos que enfatizam a importância do envolvimento parental e, simultaneamente revelam escassez de consenso, no que respeita à sua definição.

Assim, é frequente o emprego de termos como “envolvimento”, “participação”, “colaboração”, “ligação” e “cooperação” para se referirem às diversas atividades que usualmente se desenvolvem no domínio do relacionamento escola – família.

Alguns autores advertem para a importância de se estabelecer a distinção entre envolvimento e participação. Quando se fala da intervenção dos pais normalmente verifica-se a tendência crescente de se utilizar as expressões “*envolvimento parental dos pais*”, utilizada nas publicações de Joyce Epstein (1987) e “*participação dos pais*”, referida por Davies (1987).

Embora a utilização de ambos os termos aparentemente não suscite dúvidas devido à sua proximidade semântica e seja comumente utilizados como sinónimos, trata-se, no entanto, de conceitos diferentes.

A propósito desta distinção, Don Davies (1987) refere que a intervenção dos pais na escola se processa a dois níveis: o envolvimento e a participação. Numa perspetiva abrangente, o envolvimento cobrirá todas as formas de atividade dos pais na educação dos filhos em casa, na comunidade ou na escola, incluindo a ajuda nos trabalhos de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores. Numa perspetiva mais restrita, é usada a expressão participação exclusivamente para referir aquelas atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, da gestão e da tomada de decisões nas escolas.

Na mesma linha de pensamento, Silva (2003) considera o envolvimento o apoio direto das famílias aos seus educandos, partindo de uma base individual, privilegiando o espaço de casa. Por outro lado, a participação remete para a integração dos pais em órgãos da escola ou outros órgãos da estrutura organizacional do sistema educativo, isto é, a participação manifesta uma atitude política, uma tarefa de representação de duas categorias sociais: diretamente, a dos pais; indiretamente, a dos alunos. O mesmo autor refere-se ainda à atividade parental como as atividades individuais ou coletivas que não estão enquadradas do ponto de vista legal ou organizacional.

Davies (1989) considera que, o conceito de envolvimento pode ser definido como todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos - em casa, na escola ou na comunidade. Para o autor o envolvimento parental pode também ser visto como uma forma de educação de adultos e de

desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos para além do impacto positivo nas crianças.

O envolvimento parental é um termo genérico para muitas atividades diferentes, incluindo sendo bons pais “em casa”, ajudando com os trabalhos de casa, conversando com os professores, frequentando a escola, e participando na comunidade escolar (Desforges & Abouchar, 2003).

Grolnick e Slowiaczek (1994) apresentam três níveis de envolvimento, nomeadamente, o comportamental, o cognitivo-intelectual e o pessoal. O nível comportamental refere-se à participação dos pais em atividades na escola (reuniões com professores) e, em casa (auxiliando a criança nos trabalhos de casa). O envolvimento cognitivo-intelectual inclui a exposição da criança em atividades intelectualmente estimulantes, tais como, ir à biblioteca, conversar sobre acontecimentos do quotidiano, entre outros. O terceiro nível, o envolvimento pessoal, consiste em saber sobre e manter-se a par sobre o que acontece com a criança na escola.

Como referido anteriormente, o envolvimento dos pais na escola é um constructo complexo que envolve diversos comportamentos e atitudes. Kohl, Lengua e Mcahon (2000) mostram a natureza multidimensional do envolvimento parental, e referem que o envolvimento dos pais na escola pode ser realizado de diversas formas.

1.3 MODELOS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL

Vários têm sido os autores que têm definido tipologias das diferentes modalidades de envolvimento dos pais na vida escolar, é de salientar a tipologia apresentada por Don Davies (1987); Joyce Epstein (1987); Owen Hellen (1988, citado por Beja, 2009) e Lima (2002, citado por Vargues, 2011)

1.3.1 TIPOLOGIA DE DON DAVIES (1987)

Don Davies (1987) agrupa as formas de envolvimento parental numa tipologia que se estende em quatro grandes categorias: *a tomada de decisões*, que está ligada sobretudo ao poder da família em relação à sua intervenção nas medidas de carácter administrativo ou de política geral; *a coprodução*, que

compreendem ações individuais ou coletivas desenvolvidas de forma coordenada pela escola e pela família, tendo como objetivo, melhorar o ensino e o aproveitamento do aluno; *defesa de pontos de vista*, que incluem as diferentes ações das organizações representativas dos interesses das famílias, com vista a defender valores, princípios e políticas, reivindicando e propondo alterações no sistema; e *atividade circunscrita à livre escolha* que se traduzem nas opções da família, tais como, a escolha da escola.

1.3.2 TIPOLOGIA DE JOYCE EPSTEIN (1987)

Das diferentes tipologias de envolvimento parental proposto aquele que melhor capta as diferentes componentes do conceito é a da Joyce Epstein (1987). Esta autora desenvolveu uma tipologia de envolvimento parental constituída por seis tipos de envolvimento. Os diversos tipos (ver tabela 1) facilitam a compreensão e o estudo das relações existentes entre a escola e a família, perspetivando os dois ambientes como sistemas que se podem afastar ou aproximar, em função das suas práticas e forças interpessoais (Epstein, 1987).

Tabela 1.

Tipologias do Envolvimento Parental – Joyce Epstein

Tipologias de envolvimento parental	Descrição das tipologias
<i>Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias</i>	Este tipo de envolvimento refere-se a todo o conjunto de ações desenvolvimentais por iniciativa da escola, que contribuem para a formação das famílias nos domínios que constituem as suas obrigações básicas, como segurança, bem-estar, afeto, saúde, alimentação e vestuário. Em suma, ajudar as famílias a criarem um ambiente favorável à aprendizagem.
<i>Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas</i>	Este tipo de envolvimento refere-se ao fluxo de comunicação da escola para a família sobre os programas escolares e o progresso dos alunos. Esta comunicação faz-se pelo envio de fichas informativas, pelas fichas de avaliação, pelo uso da caderneta escolar e do telefone ou pela marcação de reuniões com os pais. Desta forma, as famílias têm informação para poderem ajudar e aconselhar os seus educandos.
<i>Tipo 3 – Envolvimento em atividades na escola</i>	Este tipo de envolvimento refere-se a todo o conjunto de práticas que, se traduzem na prestação de qualquer tipo de trabalho voluntário das famílias na escola e na sala de aula, quer ajudando os alunos quer outras famílias.

<p><i>Tipo 4 – Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa</i></p>	<p>Este tipo refere-se a atividades de apoio à realização dos trabalhos de casa e ao estudo, em coordenação com o trabalho realizado na sala de aula. Para isso é imprescindível que os professores transmitam às famílias ideias como estas poderão ajudar e acompanhar os alunos em casa. Este tipo valoriza a troca de ideias entre as famílias e os alunos sobre o trabalho escolar mas de forma continuada.</p>
<p><i>Tipo 5 - Envolvimento na tomada de decisões e gestão da escola</i></p>	<p>Este tipo de envolvimento refere-se a todo o conjunto de práticas que se relacionam com a participação das famílias, não só nos processos de tomadas de decisão nos órgãos competentes, como também no auxílio à administração da escola e na prestação de serviços de consultoria. Em suma, promover junto dos pais o papel de liderança e representação e, inclui-los nas decisões da escola.</p>
<p><i>Tipo 6 - Colaboração e intercâmbio com organizações da comunidade</i></p>	<p>Este tipo de envolvimento refere-se a todo o conjunto de práticas através das quais a escola colabora com os parceiros comunitários que, de algum modo, partilham responsabilidades na formação dos jovens.</p>

Este modelo permite uma intervenção familiar, em contexto escolar, de acordo com as necessidades e disponibilidades familiares, desde o auxílio em casa, passando pelo envolvimento de atividades na escola, até à participação na gestão escolar.

1.3.3 TIPOLOGIA DE OWEN HELLEN (1988)

Owen Hellen (1988, citado por Beja, 2009) apresenta uma tipologia que inclui cinco níveis de desenvolvimento: *a participação na tomada de decisões* pressupõe que os pais disponham de poder deliberativo no seio da escola; *a coprodução* que abarca todo o tipo de atividades, na escola, ou em casa, que contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos; *a defesa de pontos de vista* e a pressão exercida sobre quem toma decisões, podendo ser de dois tipos – pressão exercida individualmente e pressão exercida por grupos de pais organizados; *o apoio às escolas* que pressupõe a organização de esforços conjuntos de pais e professores, para melhorar a escola e criar estruturas de apoio aos alunos e *a educação dos pais* – nível mais baixo deste modelo.

Neste sentido, podemos verificar que este modelo vai dos simples programas de educação dos pais e de apoio às famílias com dificuldades até à tomada de decisões.

1.3.4 TIPOLOGIA DE LIMA (2002)

Lima (2002, citado por Vargues, 2011) apresenta uma tipologia de envolvimento parental na escola com base em três patamares distintos de complexidade crescente. No primeiro patamar o envolvimento parental apresenta-se como mera recepção de informação. Os pais recebem a informação enviada à distância, mantendo-se afastados da escola, realizando apenas, visitas esporádicas, com pouca relevância.

No segundo patamar, os pais são entendidos como parceiros menores da administração da instituição escolar. Neste sentido, os pais podem entrar na escola e participar em alguns órgãos, havendo a possibilidade de serem consultados, em áreas de menor sensibilidade.

O terceiro patamar, os pais são considerados parceiros ativos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação das áreas importantes do currículo, verificando-se um envolvimento real e significativo em contexto de sala de aula.

A revisão teoria efetuada permitiu identificar a larga utilização da tipologia de Joyce Epstein nos estudos sobre a relação escola-família como são exemplo os estudos de Pereira et al. (2003), Marques (1997) e Diogo (1998). Esta tipologia, por permitir um enquadramento compreensivo das atividades a serem desenvolvidas pelos diferentes atores das parcerias na escola será a tipologia utilizada no presente estudo.

1.4 VANTAGENS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR

Marques (1997) cita o provérbio africano “Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”, veiculando a ideia de que a chave para o sucesso educativo reside numa maior aproximação da escola às famílias e à comunidade.

Vários estudos realizados em diversos países têm demonstrado que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as *performances* sociais e académicas dos alunos. Chauveau e Chauveau (1992), Corner (1980, 1988, 1990), Davies (1987,1989), Davies, Marques e Silva (1993), Epstein (1987), Henderson (1981, 1987),

Marques (1988, 1992, 1993, citados por Diogo, 1998), são apenas alguns exemplos mais relevantes.

Todas estas investigações corroboram a ideia de que o envolvimento parental na vida escolar reflete-se positivamente não apenas nos alunos, mas também nos restantes intervenientes, nomeadamente nos pais, nos professores e nas escolas, e na própria comunidade (Chora, Costa, Brito & Marques, 1997; Davies, Marques & Silva, 1993; Marques, 1994; Villas-Boas, 2001).

1.4.1 REFLEXO NOS ALUNOS

Considerando os alunos, são diversas as variáveis que têm sido estudadas na literatura. O desenvolvimento das crianças e dos jovens e o seu sucesso escolar são beneficiados pelo envolvimento parental (Marques, 1994; Villas-Boas, 2001). Esta contribui também para aumentar a motivação dos estudantes para a escola e para o estudo (Chora et al., 1997) e para promover neles uma melhoria de atitudes fundamentais para o sucesso escolar, decorrente do sentimento de que a família e a comunidade valorizam a escola e se preocupam com o seu percurso académico. Regista-se ainda, o desenvolvimento de expectativas mais elevadas dos jovens relativamente ao seu percurso escolar, favorecido por expectativas também mais elevadas por parte dos seus pais.

1.4.2 REFLEXO NOS PAIS

Muitos estudos têm demonstrado as vantagens que o envolvimento e participação nas escolas trazem aos pais (Davies D., Fernandes, J.V., Soares, J.C., Lourenço, L., Villas Boas, M.A., Vilhena, M.C., Oliveira, M.T., Dias, Silva, P., Lima, R. (1989); Epstein, 1987). Salienta-se a melhoria na autoestima dos pais, o aumento da motivação para o desencadear de processos de formação permanente e a melhoria qualitativa da sua participação nas tarefas colectivas. O envolvimento parental na vida escolar pode, por um lado, desencadear processos de autoformação e uma busca de sentido de si próprio, que pode traduzir-se numa maior participação e envolvimento na cidadania. Por outro lado, aumenta a qualidade das interações dos pais/alunos e dos pais/professores.

Este envolvimento contribui ainda, para modificar as percepções da escola e dos professores face aos pais, num sentido positivo (Chora et al., 1997), beneficia o desenvolvimento de expectativas e de atitudes mais positivas da família em relação à educação (Marques, 1994; Villas-Boas, 2001), desenvolve a capacidade dos pais para verem os filhos de forma mais positiva e os percecionarem como estudantes de uma forma também mais positiva e proporciona aos pais a oportunidade de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências para educar as crianças (Davies, 1987), conduzindo a um melhor desempenho do papel de educadores.

1.4.3 REFLEXO NOS PROFESSORES E NA ESCOLA

A abundante produção bibliográfica sobre a eficácia da escola aponta o envolvimento parental como um dos seus parâmetros fundamentais. O envolvimento e a participação dos pais podem trazer benefícios aos professores e à escola, contribuindo para modificar percepções (Chora et al., 1997) e as atitudes (Davies, et al., 1989) das famílias face à escola e aos professores, num sentido positivo. Facilita aos professores uma melhor compreensão das necessidades e das características das famílias, permitindo-lhes adaptarem mais facilmente o currículo aos seus alunos, tentando, inclusive, introduzir componentes curriculares que aproximem a escola da cultura da comunidade (Marques, 1997). Promove uma valorização da imagem social da escola e o aumento do prestígio profissional dos professores. Contribui para a criação de um ambiente mais seguro na escola e proporciona o recurso ao apoio de estruturas e serviços da comunidade. Favorece, ainda, o desenvolvimento de um sentimento de pertença à escola, enquanto instituição, à comunidade (Davies et al., 1989).

1.4.4 REFLEXOS NA COMUNIDADE

A investigação tem também procurado a influência do envolvimento parental sobre diversas variáveis relativas à comunidade, com a obtenção de resultados positivos.

Verifica-se que esse envolvimento proporciona às instituições comunitárias um maior campo de ação e mais apoios (Villas-Boas, 2001). Favorece, igualmente,

a essas instituições e aos serviços da comunidade a possibilidade de acesso a recursos e a conhecimentos da escola.

1.5 VARIÁVEIS PREDITORAS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

Foram vários os autores que se debruçaram ao estudo das variáveis predictoras do envolvimento parental. Grolnick, W.; Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997) usando uma perspectiva ecológica transdisciplinar (Bronfenbrenner, 1986) examinaram os fatores que predizem o envolvimento parental escolar. Com base nesta perspectiva, postularam um modelo hierárquico especificando três níveis de fatores: individual, contextual e institucional.

1.5.1 NÍVEL INDIVIDUAL

No primeiro nível, o individual, Grolnick, W.; Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997) centraram a atenção nas características dos pais e das crianças que possam influenciar o envolvimento destes na escola. Verifica-se assim, que o envolvimento dos pais na escola pode ser influenciado pelas qualidades da díade pais-criança e, dentro dela, pelas características de cada membro. Neste nível, as crenças e as atitudes dos pais a cerca de si mesmos são uma série de tais características. Por um lado, os pais diferem quanto à sua ideia sobre o seu papel na aprendizagem das crianças (Strom & Slaughter, 1978). Os pais que acreditam que podem “marcar a diferença” parecem envolver-se mais (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992). Por outro lado, as características das próprias crianças também podem ser determinantes no modo como os pais se envolvem na escola. Por exemplo, num estudo efetuado por Grolnick, Weiss, McKenzie, and Wrightman (1996) revelou que pais que consideram os seus filhos como sendo mais difíceis tendem a envolver-se menos com eles e com tudo o que esteja relacionado a eles, principalmente a escola.

1.5.2 NÍVEL CONTEXTUAL

Num nível mais elevado de análise, considera-se que comportamento dos pais não pode ser considerado fora do contexto em que eles e a família vivem (Bronfenbrenner, 1986). Numa perspectiva ecológica, o contexto social dos pais

será o contributo chave para a forma como os recursos são atribuídos à criança.

Com base em estudos efetuados, é visível que as dificuldades económicas podem estar na base de dificuldades familiares em geral (Elder & Caspi, 1988) condicionando, assim, toda a sua atividade, inclusivamente com a escolaridade dos filhos.

De referir que o aspeto mais focado nos estudos sobre os fatores preditores do envolvimento parental foram os fatores sociodemográficos. Por exemplo, pais com baixo nível socioeconómico, com baixa escolaridade (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992), pais solteiros envolvem-se menos do que os que possuem escolaridade mais elevada, altos rendimentos ou são casados.

Os alunos, cuja família é de um nível socioeconómico mais elevado, parecem estar mais associados ao sucesso por os pais estarem mais envolvidos e terem mais recursos, quer materiais quer intelectuais e encorajarem mais os filhos a envolverem-se em objetivos académicos, como, por exemplo, ingressar no ensino superior (Elder & Caspi, 1988).

Belsky (1984) acrescenta ainda, de que há evidência de que alto nível de *stress* influencia negativamente as características parentais, tais como, a relação para com os filhos e atividades com os mesmos. Os pais tornam-se menos disponíveis psicologicamente para permitirem atividades de envolvimento e partilha das suas funções com outros agentes educativos.

1.5.3 NÍVEL INSTITUCIONAL

Finalmente, num nível ainda mais alto, outras instituições que interagem com a instituição familiar são tidas em consideração. A força das ligações entre a família e a escola pode ser demonstrada em função das características da instituição escolar e dos seus representantes.

As práticas dos professores na sala de aula podem provocar efeitos no envolvimento dos pais na escola. Existem professores que aceitam que o envolvimento dos pais é crucial para o sucesso académico dos seus

educandos. No entanto, há outros que sentem que isso será uma forma de conflito e de risco (Epstein & Becker, 1982).

Segundo Epstein (1987) os professores, nas suas práticas de ensino, ao empregarem práticas de envolvimento parental, estão a contribuir para que estes pais sintam, de forma crescente, a sua capacidade de ajudar e, simultaneamente, os filhos mostram-se mais positivos face à escola e apresentam melhores resultados escolares.

CAPITULO II – SINTOMATOLOGIA DE STRESS TRAUMÁTICO

Para se perceber na totalidade quais são as implicações da Perturbação de *Stress* Traumático no Envolvimento Parental Escolar, este capítulo inicia-se com a explicitação do conceito de *stress* traumático e de acontecimento potencialmente traumático, abordando as questões relativas ao diagnóstico clínico de PTSD e os seus efeitos cognitivos e comportamentais. Apresenta-se ainda os principais modelos teóricos explicativos da perturbação, assim como os efeitos desta no envolvimento dos pais na escola.

2.1 CONCEITO DE STRESS TRAUMÁTICO E DE ACONTECIMENTO POTENCIAMENTE TRAUMÁTICO

O equilíbrio quer físico, quer mental do ser humano pode ser posto em causa por algumas situações, sendo que se fala de adversidade para referir uma condição que ameaça o bem-estar físico ou psicológico do ser humano (Gunnar, 2000, citado por Maia, 2006). A resposta a estas situações é conhecida como resposta de *stress*, uma cascata de alterações fisiológicas com concomitantes emocionais e cognitivos. No extremo das situações adversas encontram-se as experiências traumáticas.

Na visão de Ribeiro (2006) trauma é entendido como um acontecimento perturbador que produz alterações negativas na vida de um sujeito e que provoca, pelo menos, temporariamente, reações de ansiedade, depressão e outros estados emocionais negativos.

Por outro lado, a Associação Americana de Psiquiatria (1994) define trauma como “(...) a experiência pessoal de um acontecimento que envolva a morte ou ameaça de morte ou ferimento grave, ou ameaça à integridade física; ou testemunhar um acontecimento que envolve a morte, ferimento ou ameaça à integridade de outra pessoa; ou ter conhecimento de uma morte inesperada ou violenta, ferimento grave ou ameaça de morte ou doença grave num familiar ou amigo próximo (...). Nesta definição foi ainda incluída a resposta da pessoa ao acontecimento, assumindo que uma experiência só pode ser considerada traumática quando a resposta do sujeito “envolver um medo intenso, sentimento de incapacidade de ter ajuda ou horror (...)” (p. 435).

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM III-R), em 1987, definiu acontecimento traumático como um evento que transpõe a experiência humana normal, ocorrendo de forma súbita, suscitando medo, desespero e horror às pessoas que o vivenciam.

Nas experiências que são normalmente consideradas como potencialmente traumáticas incluem-se as experiências pessoais, como acidente, assalto, violação, doença grave, ser confrontado com morte ou doença grave. Assim como também outras vivências que podem afetar um grupo ou comunidade, ou ainda acontecimentos originados pelo erro ou ação humana, como acontece com os desastres industriais, a guerra, entre outros. (DSM-IV-TR, 2002).

Alguns autores, como Vaz Serra (2003) incluem também como acontecimentos traumáticos, os abortos, as intervenções cirúrgicas, os ataques de animais, as overdoses, os afogamentos e maus-tratos.

De acordo com o mesmo autor, um acontecimento traumático distingue-se de outras situações de *stress* pela sua gravidade, pela ameaça que representa para a vida, a previsibilidade, a duração da exposição e pelas consequências psicológicas que acarreta a longo prazo.

A literatura mostra que são diversas as características que clarificam e distinguem um acontecimento traumático das restantes. Assim, um acontecimento traumático diminui o equilíbrio da vítima, deixando-a em sofrimento; modifica o sentimento de segurança e autossuficiência das pessoas e a sua suscetibilidade de ligação aos outros; destrói os mecanismos de adaptação; contesta os pressupostos básicos de vida; contesta pressupostos como a justiça e a previsibilidade; modifica a experiência emocional, cognitiva e o comportamento de qualquer pessoa, entre outros (Vaz Serra, 2003).

Riggs e Foa (2004, citado por Costa, 2007) referem que após a vivência de um acontecimento traumático, podem se desenvolver um conjunto de sintomas como o medo e ansiedade, a revivescência do trauma, a hiperestimulação, o evitamento, a anestesia emocional, a culpa e vergonha, depressão e alterações da imagem de si próprio e do mundo.

Assim, neste sentido, um sujeito pode apresentar dois tipos de reação à experiência traumática: Perturbação Aguda de Stress (PAS), que se inicia algumas horas após ao evento traumático e tem curta duração e, Perturbação Pós-Stress Traumática (PTSD), que consiste numa resposta mais dura e persistente.

2.2 CONCEITO DE PTSD E EPIDEMIOLOGIA

De acordo o Manual de Diagnóstico das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, 2002), o diagnóstico de Perturbação Pós-Stress Traumática (PTSD) envolve necessariamente a exposição a um stressor traumático extremo e a presença de três grandes grupos de sintomas, apresentados na tabela (2) que a seguir se apresenta.

Tabela 2.

Caraterísticas centrais de PTSD segundo o DSM-IV-TR (2002) Tríade Psicopatológica

Revivescência do trauma (Critério B)	Evitamento Persistente e Embotamento da reatividade (Critério C)	Aumento da ativação (Critério D)
Lembranças intrusivas	recorrentes e Evitar pensamentos e sentimentos associados ao trauma	Insónia
Sonhos perturbadores	recorrentes e Evitar atividades, situações ou pessoas associadas com o trauma	Dificuldade em concentrar-se
"Flashbacks"	Redução do interesse em atividades	Resposta de alarme exagerada
Intenso mal-estar psicológico	Distanciamento em relação aos outros	Hipervigilância
Reatividade fisiológica evocada por estímulos relacionados ao trauma	Restrição da expressão afetiva Sentimento de um futuro abreviado Amnésia do Acontecimento Traumático	Irritabilidade

2.2.1 QUADRO CLÍNICO – A TRIÁDE PSICOPATOLÓGICA

A **revivescência** constitui o primeiro grupo de sintomas da PTSD. Esses sintomas de revivescência do acontecimento traumático podem se apresentar sob a forma de lembranças perturbadoras intrusivas e recorrentes que incluem imagens, sonhos, impressões súbitas, pensamentos e sentimentos incontroláveis, *flashbacks* e por vezes ilusões e alucinações (DSM-IV-TR 2002). Por vezes, a pessoa sente-se como se o acontecimento traumático estivesse a reocorrer. Essas recordações intrusivas comumente provocam sentimentos de medo, terror, raiva, angústia, tristeza e vergonha.

A pessoa pode também experimentar estados dissociativos, durante os quais partes do acontecimento traumático são revividos e a pessoa comporta-se como se o vivenciasse naquele momento. Estes episódios comportam sofrimento intenso psicológico e ativação psicofisiológica ocorrendo frequentemente quando a pessoa é exposta a eventos ativadores, que recordam um aspeto do acontecimento traumático (DSM-IV-TR, 2002).

Os indivíduos utilizam variadas estratégias emocionais, cognitivas e comportamentais para minimizarem o sofrimento causado pela revivescência ao trauma e pelos sintomas de ativação a ele associados. Os estímulos associados com o trauma são então, persistentemente **evitados**, havendo um esforço deliberado pelo indivíduo no sentido de evitar pensamentos, sentimentos ou conversas associados com o trauma. Este empenho em afastar lembranças pode gerar incapacidade para lembrar aspetos importantes do trauma. Assim, assiste-se a uma diminuição da resposta aos estímulos do mundo externo, o que se designa por “embotamento psíquico” ou “anestesia emocional”, e que habitualmente se inicia logo após o evento traumático (Idem).

O indivíduo pode apresentar uma redução do interesse ou da participação em atividades significativas e que anteriormente lhe eram prazerosas. Pode ainda manifestar uma percepção negativa do futuro, não expressando expectativas relativas a uma carreira profissional, casamento, filhos ou a um desenvolvimento normal de vida.

É ainda comum, verificarem-se sintomas persistentes de ansiedade ou **maior ativação** que não estavam presentes antes do trauma. Estes sintomas podem incluir dificuldades em adormecer ou permanecer a dormir, possivelmente devido aos pesadelos recorrentes durante os quais o evento traumático é revivido, hipervigilância e resposta de alarme exagerada. Alguns sujeitos podem evidenciar irritabilidade ou acessos de cólera, ou ainda dificuldades em concentrar-se ou completar tarefas. Neste sentido, os estímulos que recordam o trauma tendem a ser evitados, por provocar um sentimento de desamparo, e conjuntamente, uma hiper-reactividade reacional (Idem).

A PTSD é diagnosticada se este conjunto de sintomas (critérios B,C e D) persistir por um mês após a ocorrência do trauma e se causar mal-estar clinicamente significativamente no funcionamento social, ocupacional ou qualquer outra área importante do indivíduo (DSM-IV-TR, 2002).

As estatísticas sobre a prevalência da perturbação, a nível mundial, são ainda muito escassas. As prevalências encontradas ao longo da vida de PTSD variam entre os 7.8% e 12.3%, valores que alternam consoante os autores, a população estudada, os métodos de avaliação utilizados e os tipos de situação traumática (Kessler, 2000, citado por Maia, 2006).

Esta perturbação é considerada a quarta perturbação psiquiátrica mais comum afetando 10% dos homens e 18% das mulheres (Brewin, Andrews & Valentine, 2000).

Estudos epidemiológicos indicam que uma grande maioria da população americana já esteve exposta a acontecimentos potencialmente traumáticos durante a vida. (60.7%) (Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes & Nelson, 1995, citado por Maia, 2006). O estudo de Kessler et al., (1995) revela que 56.3% dos homens e 48.6% das mulheres já foram vítimas de pelo menos dois eventos traumáticos.

Um estudo realizado em Portugal por Albuquerque, Soares, Jesus & Alves (2003), encontraram igualmente uma taxa elevada de exposição, verificando que durante a vida 75% da população está exposta a pelo menos uma situação traumática e 43,5% a mais do que uma situação.

Em estudos realizados na comunidade é possível verificar valores bastante elevados quanto à percentagem de pessoas expostas a acontecimentos traumáticos. Entre as vítimas de ameaças naturais, acidentes ou crimes, a probabilidade de desenvolver PTSD do que aquela que se encontra em estudos da comunidade e, a prevalência desta perturbação é muito variada também em função de diferentes tipos de acontecimentos.

Segundo Maia e Fernandes (2003) existem acontecimentos que parecem ser muito mais capazes de eliciar PTSD do que outros, sendo os desastres naturais aqueles que se relacionam com menor probabilidade de desenvolver perturbação, enquanto são a dor, ameaça ou morte que são mais perturbadores.

Maia (2006) refere que algumas doenças muito graves como cancro ou acidentes e ferimentos acidentais, que são tratados em contextos médicos, podem ser vividos como experiências traumáticas e estar associadas a PTSD. Atendendo a que em Portugal ocorrem por ano mais de 50 000 acidentes com feridos, e sugerindo a investigação que cerca de 12% das vítimas dos acidentes graves desenvolve PTSD, pode-se referir que um número considerável de pessoas em Portugal poderá ter desenvolvido PTSD na sequência de acidentes. Derogatis e col. (1983 citado por Maia, 2006) verificaram ainda, que cerca de 45% das pessoas que estavam a lidar com o diagnóstico de cancro tinham perturbação psicológica.

A exposição a acontecimentos traumáticos, segundo Resick (2000, citado por Read, J.P; Colder, C.R; Merrill, J.E; Ouimette, P. White, J & Swartout, A., 2012) afeta o funcionamento interpessoal, o desempenho sexual, o funcionamento familiar, a capacidade de formar ou manter relações de amizade, a relação que as pessoas estabelecem consigo próprias a nível da autoestima, autoconfiança, confiança no seu próprio julgamento ou nas crenças dos outros sobre o próprio.

Podem ainda alterar o sentimento de segurança e de autossuficiência, bem como a suscetibilidade de ligação com outros, colocando as pessoas no caminho da fatalidade (afetando a saúde, o emprego, o contexto familiar, os relacionamentos interpessoais e o confronto com a morte) (Valentine, 2003).

2.3 MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DE PTSD

Os principais modelos teóricos explicativos da PTSD revelam uma crescente evolução da história do conceito ao longo do tempo, desde o seu início na abordagem comportamental, passando pela perspectiva cognitivista até aos modelos integradores atuais, que defendem uma visão interacionista e construtivista da adaptação e da psicopatologia.

Mowrer (1947, citado por Smith & Suda, 2005) e Keane, Zimering & Cadel, 1985, citado por Marques Pinto, A., Gonçalves, S.P., & Lima, M.L, 2012) apresentam as suas teorias baseadas nos modelos comportamentalistas para a explicação e desenvolvimento da PTSD. Mowrer (1947, citado por Smith & Suda, 2005) assenta as suas ideias na teoria da aprendizagem ou na teoria dos dois factores. Para o autor, um trauma constitui um estímulo incondicionado (EI) que produz uma série de respostas emocionais características do medo e que representam a resposta incondicionada (RI). Qualquer estímulo sensorial externo associado com o EI pode tornar-se em estímulo condicionado (EC) que conduz a respostas condicionadas (RC) de medo. Quando expostos, no futuro, a estímulos sensoriais externos (E) a RC é experienciada de forma inapropriada. A pessoa aprende que evitando os estímulos sensoriais externos (E) reduz o medo e desta forma este comportamento é negativamente reforçado.

Segundo o modelo de Keane, Zimmering e Caddel (1985, citado por Marques Pinto et al., 2012), qualquer estímulo neutro presente durante a ocorrência do acontecimento traumático pode evocar uma resposta condicionada similar à resposta associada ao trauma. Por generalização do estímulo e condicionamentos de ordem superior, estímulos adicionais podem igualmente provocar o mesmo tipo de resposta. Os comportamentos de evitamento são aprendidos como forma de prevenção da resposta condicionada e, devido ao reforço negativo repetido dos evitamentos, tornam-se muito resistentes à extinção.

Este modelo partilha com o de Mowrer o enquadramento nas teorias da aprendizagem, diferenciando-se principalmente por procurar explicar o

agravamento dos sintomas. No entanto, estes modelos não contemplam na explicitação da PTSD a intervenção de fatores de natureza cognitiva, ficando por explicar questões relacionadas com o aparecimento retardado dos sintomas de PTSD.

O modelo de Horowitz (1976, citado por Horowitz, M.D; Nancy, W. & William, A. (1980) foi um dos primeiros modelos cognitivistas, mais influentes, a abordar a fenomenologia da PTSD. O modelo apresentado pelo autor conduziu posteriormente à definição dos critérios de diagnóstico da Perturbação (APA). Este modelo recorre às teorias do processamento de informação e das teorias cognitivas da emoção, defendendo que o ajustamento a um acontecimento traumático requer a sua incorporação em esquemas representacionais internos baseados em informação anterior. O trauma mantém-se na memória ativa até esse processo acontecer.

Foa e colaboradores (1989) basearam-se na teoria cognitiva das emoções de Lang. Para os autores, um acontecimento traumático origina a formação de uma rede de medo complexa, na memória a longo-prazo, que contém informação acerca dos estímulos relacionados com o acontecimento traumático, acerca das reações cognitivas, fisiológicas e comportamentais ao acontecimento traumático e informação que liga entre si estes estímulos e respostas. Esta rede de medo na memória é facilmente ativada devido ao grande número de interligações formadas através de condicionamento e generalização. A sua ativação por pistas que evocam o trauma leva a que a informação contida na rede se torne consciente (sintomas de intrusão) e as tentativas de evitar ou suprimir a ativação da rede conduzem ao conjunto de sintomas de evitamento da PTSD.

Na mesma linha de pensamento, Ehlers e Clark (2000) propõe uma explicação da PTSD integrando muitos dos aspectos das teorias anteriores, complementando-as. Este modelo refere que a PTSD torna-se persistente quando o acontecimento traumático é processado de forma negativa, bem como da perturbação da memória autobiográfica, caracterizada por uma elaboração pobre, e por uma forte memória associativa e uma forte percepção inicial, originando emoções que levam o indivíduo a uma sensação de ameaça.

Este modelo apresenta uma boa assimilação de vários processos cognitivos, emocionais e de *coping* na elucidação da PTSD, aproximando-se assim da perspectiva defendida pelo modelo de avaliação cognitiva, *stress* e *coping* de Lazarus e Folkman (1984, citado por Marques Pinto et al., 2012) e pela proposta de conceptualização da PTSD feita por Lazarus (1999, citado por Marques Pinto et al., 2012), a qual sublinha a importância dos processos transacionais e construtivistas na compreensão dos processos e estados de (des)adaptação humana.

O modelo transacional de avaliação cognitiva, *stress* e *coping* apresentada por Lazarus e Folkman (1984, citado por Marques Pinto et al., 2012) refere que perante uma situação percebida e avaliada pelo indivíduo como sendo ameaçadora, este vai desencadear um conjunto de estratégias para poder enfrentá-la (*coping*). Esta concepção salienta, assim, uma dimensão cognitiva de classificação de uma determinada situação como ameaçadora (avaliação), que é seguida de um esforço cognitivo e comportamental para lidar com a situação de *stress* (*coping*).

Neste sentido, Lazarus (1999, citado por Marques Pinto et al., 2012) apresenta uma conceptualização da PTSD que assenta em três pressupostos fundamentais. O primeiro pressuposto refere que a PTSD depende da relação transacional entre a pessoa e o acontecimento traumático. O segundo remete-nos para a ideia de que a PTSD depende dos significados relacionais e as emoções desencadeadas fornecem informações importantes sobre o processo de adaptação. A última asserção da conceptualização da PTSD proposta por Lazarus (1999, citado por Marques Pinto et al., 2012) assenta no papel dos processos de *coping*, como um elemento essencial na determinação da reação à PTSD e na sua gravidade clínica. A importância dos processos de *coping* para a compreensão do desenvolvimento e manutenção da PTSD tem sido sustentada pela investigação (Street, Gibson & Holohan, 2005; Haisch e Meyers, 2004; Gonçalves et al., 2005, 2006; citados por Marques Pinto et al., 2012).

2.4 EFEITOS DA PTSD NO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR

Os membros da família influenciam-se uns aos outros, direta ou indiretamente (Parke, 2004). Nesta linha de pensamento, Catherall (2004, citado por Matsakis, 1996) reforça esta noção referindo que uma das características da relação entre família, *stress* e trauma é a sua natureza bidirecional. Assim como, a família pode moderar o impacto do trauma no indivíduo traumatizado, o impacto do membro traumatizado também pode traumatizar a família.

Os indivíduos que sofrem de PTSD apresentam um conjunto de sintomas, como já referido anteriormente, como a re-experiência do acontecimento traumático, evitamento dos estímulos associados ao trauma e ativação fisiológica. Em alguns indivíduos podem surgir também sentimentos de culpa, ideias homicidas, alucinações auditivas e ideação paranóide (casos mais graves e crónicos), queixas somáticas; perda de crenças anteriormente mantidas e alteração nas características prévias da personalidade (DSM-IV-TR, 2002). Assim, muitos destes sintomas terão necessariamente um impacto direto nas relações maritais e parentais.

A investigação não tem dedicado grande atenção ao impacto da PTSD na família (Ruscio, Weathers, King & King, 2002, citado por Costa, 2007). A maioria dos estudos efetuados sobre o *Stress* Traumático têm como foco central o indivíduo que sofreu diretamente o trauma. Vários estudos realizados têm demonstrado que o trauma não afeta apenas o indivíduo que o vivenciou diretamente, mas também os restantes membros da família ou qualquer outro elemento com quem o indivíduo mantenha uma relação próxima, podendo este último vir a desenvolver uma Desordem Secundária de *Stress* Traumático (STSD) (Figley, 1983, citado por Costa, 2007).

A Desordem Secundária de *Stress* Traumático descreve os efeitos e o impacto do trauma no parceiro conjugal (Figley, 1983, citado por Costa, 2007) e nos filhos de indivíduos que vivenciaram um acontecimento traumático, podendo estes tornarem-se vítimas secundárias.

A grande diferença entre PTSD e STSD reside no facto de o stressor no primeiro caso ser direto e experienciado pelo próprio e, no segundo caso, o

indivíduo vive com alguém com PTSD e fica exposto às reações físicas e emocionais da vítima (Pereira, 2003).

Os indivíduos que sofrem de PTSD, submergidos no evento traumático, revivem essa mesma experiência traumática em pesadelos, pensamentos e imagens intrusivas. Continuando a viver num mundo de trauma perdem interesse em atividades que anteriormente achavam importantes ou agradáveis.

Atualmente são ainda escassos os estudos que se focam no impacto que esta perturbação tem nas crianças. No entanto, é no contexto familiar que diferentes padrões de vinculação se transmitem por gerações. O sistema de vinculação com as figuras parentais promove proteção na criança e também contribui para um desenvolvimento psicológico harmonioso entre a criança e o cuidador (Stern, 1985, citado por Zulueta, 2006).

Quando esse desenvolvimento ocorre, a criança vai estar atenta à disponibilidade física e emocional dos seus cuidadores (Zulueta, 2006). No entanto, este cenário pode ser difícil de encontrar em famílias que estão sujeitas a situações traumáticas.

Sigal et al. (1971, citado por Costa, 2007) referem que indivíduos com PTSD apresentam dificuldades em se relacionar, comprometendo igualmente a sua capacidade para estabelecer uma relação pai-filho saudável. Dekel e Goldblatt (2008) reforçam que pais que vivenciaram um acontecimento traumático apresentam dificuldade em funcionarem de forma protetiva com os seus filhos.

Segundo a literatura existente, crianças de pais traumatizados apresentam sintomas de ansiedade, depressão, *Stress Pós-Traumático*, défices de atenção e distúrbio do comportamento (Dekel & Goldblatt, 2008). Normalmente são crianças com baixa autoestima, problemas a nível académico e com dificuldade de relacionamento interpessoal. Um contato permanente com pais que apresentam sintomatologia traumática pode ter um impacto significativo no desenvolvimento e bem-estar emocional da criança, o que tem repercussões no seu desempenho escolar.

Considerando que, a sintomatologia traumática dos pais tem um efeito no desempenho escolar da criança, pode-se referir que existe também um efeito indireto resultante da incapacidade dos pais em prestarem o envolvimento necessário, devido às dificuldades sentidas, subjacentes à sintomatologia apresentada.

Esta necessidade de envolver as famílias e ajudá-las a ultrapassar as dificuldades e a melhorar o sucesso escolar dos seus educandos, leva-nos a refletir sobre a pertinência e importância da elaboração de um estudo acerca da temática abordada nesta investigação.

MÉTODO

Esta parte inicia-se como a explicação da metodologia adotada, os aspetos relacionados com a amostra do estudo e critérios de seleção, instrumentos utilizados, bem como, os procedimentos que levaram à sua aplicação, referindo também o tipo de tratamento e análise de dados utilizado.

A) OBJETIVOS

A presente investigação tem como objetivo primordial clarificar a relação entre os sintomas de *stress* traumático e o envolvimento parental escolar, analisando de que forma esta sintomatologia pode predizer um limitado envolvimento parental. E ainda, analisar algumas variáveis (idade, sexo, escolaridade, estado civil e situação profissional) que possam contribuir para as diferenças de percepção do envolvimento parental na escola.

Os objetivos apresentados permitem limitar e focalizar o âmbito do estudo, nomeadamente na recolha e na análise de dados, bem como, decidir os instrumentos a utilizar nessa recolha (Zenhias, 2006).

O desenho de investigação sugere a hipótese de que pais com sintomatologia de *stress* traumático predizem um limitado Envolvimento Parental Escolar. Neste sentido, considera-se como variável dependente o Envolvimento Parental.

B) AMOSTRA

Sendo a população, segundo Almeida (1997) o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno, e a amostra, o conjunto de indivíduos, casos ou observações extraídos de uma população pretendeu-se para este estudo, que a população fosse proveniente de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencente ao Concelho de Penafiel.

Das pessoas que consentiram participar no estudo, como critério de inclusão na amostra, foram apenas consideradas as pessoas que fossem pais e detivessem capacidades cognitivas para o preenchimento de protocolo de

avaliação. Foram excluídos os casos em que os respetivos instrumentos não foram preenchidos na totalidade.

Os participantes envolvidos neste estudo, constituíram uma amostra de conveniência da escola onde os dados foram recolhidos. Segundo Almeida (1997) a representatividade de uma amostra é importante numa investigação, nomeadamente quando se pretende generalizar os resultados obtidos.

Os questionários foram distribuídos a 74 pais que cumpriram critérios de inclusão, 54 (74%) mães e 19 (26%) pais, com idades entre os 24 e os 50 anos ($M = 38,32$, $DP = 6,19$). Importa salientar que foram contactados 88 pais, sendo que 14 (15,9%) não aceitaram participar neste estudo.

A informação sociodemográfica da amostra é apresentada na tabela 3.

Tabela 3.

Caraterísticas sociodemográficas da amostra (N = 74)

Caraterísticas		<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sexo	Feminino	54	74		
	Masculino	19	25,7		
Idade				38,32	6,19
Idade do filho				7,89	1,16
Estado Civil	Solteiro	6	8,1		
	Casado/União de fato	59	79,7		
	Divorciado	9	12,2		
Escolaridade	4ºano	11	14,9		
	6ºano	12	16,2		
	9ºano	13	17,6		
	12ºano	16	21,6		
	Licenciatura	18	24,3		
	Outra	4	5,4		
Situação profissional	Empregado	51	68,9		
	Desempregado	22	29,7		

No que diz respeito ao estado civil, 8,1% ($n = 6$) das pessoas são solteiras, 79,7% ($n = 59$) são casadas e 12,2% ($n = 9$) são divorciadas. Relativamente à escolaridade, verifica-se que 14,9% ($n = 11$) tem o 4º ano, 16,2% ($n = 12$) tem o

6º ano, 17,6% (n= 13) tem 9º ano, 21,6% (n= 16) tem o 12º ano, 24,3% (n= 4) tem a licenciatura e, apenas 5,4% (n=4) tem outra escolaridade. Por fim, no que concerne à situação profissional dos participantes na investigação, 68,9 % (n = 51) estão empregados e 29,7% (n = 22) estão desempregados.

C) INSTRUMENTOS

Tendo em conta que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar e, tendo em atenção as características próprias de cada uma dessas metodologias e as questões de investigação do estudo em causa (Pacheco, 1995; Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006, citado por Morais & Neves, 2007) considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação quantitativa, utilizando-se um questionário sociodemográfico e por dois inquéritos por questionário dirigidos aos pais. Estes questionários foram então selecionados com base nas variáveis que se pretende avaliar e nas qualidades psicométricas de cada uma das escalas.

Os inquéritos por questionário são muito usados nos trabalhos de investigação, pois permitem uma recolha eficaz de informações relativas a um elevado número de pessoas e possibilita uma comparação precisa entre as respostas dos inquiridos, sendo estas quantificadas e estudadas mais facilmente que na maioria de outros métodos de investigação (Morais & Neves, 2007).

Com o objetivo de avaliar o envolvimento dos pais na escola foi utilizado o Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para Pais (QEPE-VPa). A versão para pais do Questionário de Envolvimento parental na Escola foi realizada a partir de uma versão já existente para professores, o QEPE-VPPr (Pereira, Canavarro, Cardoso, Mendonça, 2003). Este questionário parte do conceito de envolvimento parental enquanto constructo multidimensional, operacionalizando-o a partir de três das seis dimensões (obrigações básicas da família, obrigações básicas da escola, envolvimento em atividades na escola, envolvimento em atividades de aprendizagem em casa, participação na tomada de decisões e colaboração e intercâmbio com a comunidade) propostas por Epstein (1987).

As diferentes práticas de intervenção são situadas num continuum que vai desde a ajuda prestada à família pela escola, no desempenho das suas funções parentais, até à participação das famílias na tomada de decisão e ao estabelecimento de parcerias com a comunidade.

As três dimensões principais envolvem a (1) comunicação escola-pais; (2) participação dos pais em atividades na escola e (3) participação dos pais em atividades de aprendizagem em casa. Estas três dimensões foram selecionadas por estarem também presentes noutros modelos de envolvimento parental, como já referido anteriormente, o que parece indicar consenso acerca da sua importância na definição do conceito.

As respostas a este questionário são dadas através de uma escala de *Likert*, que é um tipo de escala de resposta psicométrica usada geralmente em questionários e mais usada em pesquisas de opinião (Pereira et al., 2003). O questionário é constituído por 24 afirmações sendo pedido aos pais que indicassem o seu nível de concordância com cada uma das afirmações .

O fato de este instrumento ter sido validado junto de pais com filhos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo sensível aos aspetos culturais da população portuguesa, e apresentar bons resultados de validade e consistência interna, constituiu um argumento importante para a sua escolha.

Com o objetivo de avaliar a sintomatologia de *stress* traumático foi utilizada a versão Portuguesa do *Impact of Event Scale – Revised* (IES-R) (Castanheira, C., Vieira, V., Glória, A., Afonso, A., & Rocha, J. C. (2007). O IES-R é um instrumento de autorresposta que procura avaliar o sofrimento subjetivo que advém de uma experiência traumática. Esta escala contém 22 itens, composto por três subescalas, 8 itens de intrusão (e.g. “Sonhei com isso”), 8 itens de evitamento (e.g. “Tentei não falar sobre isso”) e 6 itens de hiperativação (e.g. “Sentia-me irritável e zangado”), cada um destes itens é cotado numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (0=Nada; 4=Muitíssimo). Estas subescalas medem as três características primordiais da sintomatologia de *stress* traumático associada a um determinado acontecimento traumático.

O fato deste instrumento ser utilizado em populações diversas, desde adultos a crianças sobreviventes de acontecimentos traumáticos (Briere & Elliott, 1998; Joseph, 2000; Sundin & Horowitz, 2003, citado por Matos, Gouveia & Martins, 2011) e apresentar bons indicadores de validade e fidelidade, apresentando valores de consistência interna que variaram de elevados a muito elevados, quer para o total da escala (alfas de *Cronbach* de .88 a .96) quer para as três subescalas (intrusão: alfas de *Cronbach* de .86 a .94; evitamento: alfas de *Cronbach* de .85 a .90; hiperativação: alfas de *Cronbach* de .79 a .91), constituiu um motivo importante para a sua escolha (Matos, Gouveia & Martins, 2011).

Juntamente a estes instrumentos, os pais preencheram uma ficha de dados sociodemográficos, que investigava variáveis consideradas associadas ao fenómeno pela literatura, como a idade, o sexo, escolaridade, estado civil, situação profissional, número do agregado familiar, número de filhos e respetiva idade, e as retenções dos educandos.

D) PROCEDIMENTO

Os questionários de autorresposta foram administrados aos participantes pela investigadora, com a ajuda de uma estudante do último ano do mestrado em Psicologia. Os questionários foram preenchidos pelos pais no final da reunião com os professores, em sala de aula, com prévio conhecimento e autorização da direção do agrupamento de escolas. Os questionários foram preenchidos pelos pais durante aproximadamente 20 minutos.

De acordo com os requisitos éticos, foi enfatizado junto dos participantes que a sua cooperação no estudo é voluntária e de que as suas respostas são confidenciais e usadas apenas no contexto de investigação.

E) ANÁLISE DOS DADOS

Relativamente ao método de análise de dados, este seguiu uma abordagem quantitativa, recorrendo-se ao programa informático *Statistical Package from Social Sciences* (SPSS 18.0). Foram usados procedimentos de estatística descritiva (frequência, médias e desvios-padrão) para os dados

sociodemográficos. Foi utilizado o coeficiente de correlação para verificar a relação entre os sintomas de *stress* traumático e o envolvimento parental escolar.

Foi ainda realizada uma análise multivariada (Regressão Múltipla), no sentido de verificar qual das variáveis independentes têm um peso mais significativo na variável dependente.

F) REQUISITOS ÉTICOS

Para a realização deste estudo foi feito, inicialmente, um contato com a direção do agrupamento das escolas para a qual a investigação teria lugar. Após a aprovação pela direção, foram contatadas as escolas para serem informados sobre o presente estudo. Os pais foram contatos pelos professores para uma reunião de avaliação dos educandos e, nessa reunião esteve presente a investigadora, que os solicitou a participar no estudo sobre o envolvimento parental e as dificuldades sentidas pelos pais após acontecimentos de vida difíceis que os impossibilitava de prestar esse apoio.

Todos os participantes deste estudo assinaram um termo de consentimento informado, em que estavam expressos os objetivos da pesquisa, assim como a informação de que poderiam deixar o estudo em qualquer momento. Foi enfatizado ainda, que a sua cooperação no estudo é voluntária e de que as suas respostas são confidenciais e usadas apenas no contexto da investigação.

RESULTADOS

Este capítulo inicia-se com a apresentação dos principais resultados de acordo com os objetivos definidos anteriormente. Inicialmente recorreu-se à análise de estatística descritiva dos instrumentos utilizados, comparando-se os valores obtidos com os estudos de validação dos instrumentos. Realizou-se uma análise bivariada do instrumento QEPE e os dados sociodemográficos do estudo, no sentido de avaliar o efeito dessas variáveis no envolvimento dos pais na escola.

Realizou-se também análises de correlação entre a sintomatologia de *stress* traumático e o Envolvimento Parental, com o intuito de clarificar a relação existente entre as variáveis. Por último, recorreu-se ao método de regressão linear múltipla, no sentido de verificar o valor preditivo das variáveis independentes (IES-R, sexo, idade, situação profissional, escolaridade e estado civil) sobre o Envolvimento Parental Escolar.

1. DESCRITIVAS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL (QEPE) E DO STRESS TRAUMÁTICO

Os valores do QEPE e do IES-R permitem descrever os valores médios, e respetivos desvios, comparando-os com os resultados obtidos nos estudos de validação de cada instrumento. Assim, no que diz respeito ao QEPE, o *QEPE-TOTAL* tem um valor médio de 3,05 ($DP = 0,54$), com um valor de referência de 2,92, sendo um valor significativamente mais elevado ($p = ,04$); *Envolvimento Parental em atividades na escola* – Subs.1 - tem um valor médio de 2,34 ($DP = 0,68$), com um valor de referência de 2,01, sendo um valor significativamente mais elevado ($p < ,001$); *Envolvimento Parental nas atividades de aprendizagem em casa* – Subs.2 - tem um valor médio de 3,33 ($DP = 0,63$), com um valor de referência de 3,38 obtendo um nível de significância de $p = ,57$; *Comunicação Escola - Família* – Subs.3 - atingiu um valor de 3,35 ($DP = 0,55$), com um valor de referência de 3,18 sendo um valor significativamente mais elevado ($p = ,01$); *Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais* – Subs.4 - teve um valor médio de 3,16 ($DP = 0,55$) com um valor de referência de 2,98 sendo um valor significativamente superior ($p = ,00$).

O IES-R TOTAL teve um valor médio de 39,28 ($DP = 22,41$), com um valor de referência de 36,4 obtendo um nível de significância superior de $p=,38$ (ver Tabela 4).

Tabela 4.

Descritivas dos resultados do QEPE e IES-R Total

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Valor Ref.</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
QEPE - Total	3,05	0,54	1,71	4	2,92	2,05	,04
Subs.1	2,34	0,68	1	4	2,01	4,19	<,001
Subs.2	3,33	0,63	1,75	4	3,38	-,57	,57
Subs.3	3,35	0,55	1,83	4	3,18	2,65	,01
Subs.4	3,16	0,55	1,50	4	2,98	2,77	<,001
IES-R Total	39,28	22,41	0	83	36,4	,87	,38

2. EFEITOS DAS VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS NO QEPE

No que se refere ao Envolvimento Parental realizou-se testes estatísticos (paramétricos e não paramétricos) para explorar algumas relações entre os dados recolhidos, conforme explicado nos procedimentos de análise dos dados.

2.1 EFEITO DA VARIÁVEL SEXO NO QEPE

Através do teste *t* de *Student* (ver tabela 5) verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p=,00$) entre a média global de envolvimento parental de pais e mães do estudo, sendo a média dos pais significativamente superior a dos pais.

Posteriormente calculou-se as médias dos pais e mães por cada subescala do QEPE e calculou-se, através do teste *t* de *Student*, se havia diferenças significativas entre os grupos, conforme ilustra a tabela 5.

Tabela 5.

Efeito da variável sexo no QEPE

	Homem (n=19)		Mulher (n=54)		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
QEPE - Total	2,62	0,61	3,20	0,43	4,47	,00
Subs.1	2,06	0,62	2,43	0,68	2,09	,04
Subs.2	2,71	0,72	3,54	0,43	5,91	,00
Subs.3	2,85	0,63	3,52	0,41	5,23	,00
Subs.4	2,90	0,58	3,25	0,52	2,39	,01

Nas médias por cada subescala do instrumento, as mães obtiveram médias significativamente superiores a dos pais em todas as dimensões. Tal resultado corrobora que as mães desta pesquisa mostram-se mais envolvidas do que os pais.

2.2 EFEITO DA VARIÁVEL IDADE NO QEPE

Aplicou-se uma Anova *OneWay* para verificar se existem diferenças significativas em função das categorias de idade. Os resultados revelaram que em nenhuma das dimensões do Envolvimento Parental se revelou significativa (ver Tabela 6).

Tabela 6.

Efeito da variável idade no QEPE

	24 aos 30 (n=34)		31 aos 40 (n=10)		41 aos 50 (n=29)		<i>DF</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
QEPE Total	3,10	0,49	3,09	0,54	2,99	0,57	2	,29	,74
Subs.1	2,43	0,88	2,35	0,65	2,30	0,65	2	,14	,86
Subs.2	3,43	0,53	3,40	0,61	3,23	0,67	2	,67	,51
Subs.3	3,46	0,41	3,41	0,55	3,24	0,59	2	,96	,38
Subs.4	3,20	0,55	3,08	0,58	3,23	0,53	2	,54	,58

Post Hoc Tukey *n.s.* para diferenças entre 24 anos-30 anos, 31 aos 40 anos e 41 aos 50 anos

2.3 EFEITO DA VARIÁVEL SITUAÇÃO PROFISSIONAL NO QEPE

Através do teste *t* de *Student* (ver tabela 7) verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p=,01$) da média de envolvimento parental de acordo com a situação profissional dos pais, sendo a média dos pais empregados significativamente superior a dos desempregados.

Posteriormente calculou-se as médias dos empregados e dos desempregados por cada subescala do QEPE e calculou-se, através do teste *t* de *Student*, se havia diferenças significativas entre os grupos, conforme ilustra a tabela 7.

Tabela 7.

Efeito da variável situação profissional no QEPE

	Empregado (<i>n</i> =51)		Desempregado (<i>n</i> =22)		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
QEPE Total	3,15	0,52	2,82	0,54	2,43	,01
Subs.1	2,41	0,68	2,24	0,62	,99	,03
Subs.2	3,48	0,56	2,97	0,67	3,31	,00
Subs.3	3,43	0,53	3,15	0,57	2,00	,04
Subs.4	3,28	0,53	2,90	0,52	2,77	,00

Nas médias por cada subescala do instrumento, os pais empregados obtiveram médias significativamente superiores a dos desempregados em todas as dimensões. Tal resultado corrobora que os empregados desta pesquisa mostram-se mais envolvidas do que os desempregados.

2.4 EFEITO DA VARIÁVEL ESCOLARIDADE NO QEPE

Através do teste *Kruskal-Wallis* (ver tabela 8) verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p=,00$) entre a média global de envolvimento parental e a escolaridade dos pais.

Posteriormente calculou-se, através do teste *Kruskal-Wallis*, se havia diferenças significativas entre os vários níveis de escolaridade, conforme ilustra a tabela 8.

Tabela 8.

Efeito da variável escolaridade no QEPE

	4º Ano (n=11)		6º Ano (n=12)		9º Ano (n=13)		12º Ano (n=16)		Lic. (n=18)		Outra (n=4)		$X^2(5)$	p
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
QEPE Total	2,48	0,53	2,65	0,55	3,30	0,27	3,20	0,45	3,27	0,41	3,50	0,23	23,87	,00
Subs.1	2,03	0,66	1,91	0,57	2,60	0,45	2,59	0,59	2,33	0,80	2,66	0,70	11,58	,04
Subs.2	2,56	0,62	2,84	0,67	3,58	0,31	3,43	0,46	3,75	0,27	3,96	0,06	31,28	,00
Subs.3	2,72	0,53	3,01	0,60	3,62	0,30	3,42	0,40	3,61	0,43	3,70	0,28	23,02	,00
Subs.4	2,63	0,60	2,85	0,44	3,28	0,36	3,29	0,50	3,41	0,52	3,50	0,35	21,37	,00

Na análise efetuada a cada subescala do instrumento foi possível verificar que pais com mais habilitações (12ºano, Licenciatura e Outra) obtiveram médias superiores àqueles que detêm apenas o 4º, 6º e 9ºano. Este resultado revela que pais com escolaridade alta são mais envolvidos.

2.5 EFEITO DA VARIÁVEL ESTADO CIVIL NO QEPE

Através do teste *Kruskal-Wallis* (ver tabela 9) verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p=,01$) entre a média global de envolvimento parental e o estado civil dos pais.

Posteriormente calculou-se, através do teste *Kruskal-Wallis*, se havia diferenças significativas entre os diferentes estados, conforme ilustra a tabela 9.

Tabela 9.

Efeito da variável estado civil no QEPE

	Solteiro (n=6)		Casado (n=59)		Divorciado (n=9)		$X^2(2)$	P
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
QEPE Total	2,69	0,37	3,13	0,54	2,75	0,47	8,00	,01
Subs.1	1,80	0,73	2,44	0,65	2,01	0,59	6,32	,04
Subs.2	3,12	0,30	3,40	0,66	3,01	0,53	6,65	,03
Subs.3	3,16	0,34	3,42	0,55	3,00	0,52	7,19	,02
Subs.4	2,45	0,57	3,25	0,52	3,00	0,41	9,71	,00

Na análise realizada por cada subescala do instrumento, os pais casados obtiveram médias significativamente superiores a dos pais solteiros ou

divorciados. Tal resultado corrobora que os pais casados desta pesquisa mostram-se mais envolvidos do que os pais solteiros ou divorciados.

3. EFEITOS DA SINTOMATOLOGIA DE *STRESS* TRAUMÁTICO NO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR

3.1 CORRELAÇÕES ENTRE A SINTOMATOLOGIA DE *STRESS* TRAUMÁTICO E O ENVOLVIMENTO PARENTAL

As correlações entre as diferentes subescalas e escalas globais dos instrumentos utilizados para avaliar o efeito da sintomatologia de *stress* traumática no Envolvimento dos pais na escola, embora moderadas, os resultados demonstraram-se negativamente significativos (*ver tabela 10*).

Tabela 10.

Tabela de correlações entre as várias subescalas da QEPE e IES-R

	IES-R	QEPE	Subs1	Subs2	Subs3	Subs4
QEPE Total	-,567**	-	-	-	-	-
Subs1 Ativ de aprendizagem na escola e voluntariado	-,507**	,829	-	-	-	-
Subs2 Ativ. de aprendizagem em casa	-,477**	,924	,583	-	-	-
Subs3 Comunicação Escola- Família	-,513**	,921	,628	,897	-	-
Subs4 Participação dos pais em reuniões	,566**	,867	,772	,717	,712	-

Nota: **p < ,01

Os resultados mostram que a sintomatologia de *stress* traumático está correlacionada significativamente com o envolvimento parental escolar.

3.2 ESTIMAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA SINTOMATOLOGIA DE *STRESS* TRAUMÁTICO NO ENVOLVIMENTO PARENTAL ESCOLAR

De forma a explorar a contribuição independente das variáveis em estudo para um limitado envolvimento dos pais na escola foram realizadas análises de regressão múltipla. Foram incluídas neste modelo, a idade, o sexo, a escolaridade, o estado civil e a situação profissional dos pais, de forma a ajustar o efeito das outras variáveis a estes fatores sociodemográficos.

Os resultados da análise de regressão linear múltipla, tendo por variável de critério o envolvimento parental são apresentados na seguinte tabela (11).

Tabela 11.

Regressão linear entre a variável dependente QEPE e variáveis independentes (n =74)

Variáveis	B	SE B	β	t	P
Idade	-,015	,087	-,019	-172	,864
Sexo	-,439	,123	-,383	-3,577	,001
Escolaridade	-,147	,042	,437	3,538	,001
Estado civil	-,033	,098	-,034	-,340	,736
Situação prof.	-,155	,127	,145	1,226	,228
IES-R TOTAL	-,007	,002	-,315	-3,208	,003

$R^2 = 0,832$

Como podemos constatar pelos resultados apresentados na tabela 11, para além da contribuição da sintomatologia de *stress* traumático, o sexo e a escolaridade dos pais também apresentam resultados negativos significativos com o envolvimento parental escolar.

No seu conjunto, as variáveis predictoras incluídas no modelo final explicam 83% da variabilidade do envolvimento dos pais na escola.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo teve como finalidade principal clarificar a relação entre os sintomas de *stress* traumático e o envolvimento parental escolar, analisando de que forma esta sintomatologia pode predizer um limitado envolvimento parental. E ainda, analisar algumas variáveis (sexo, idade, situação profissional, escolaridade e estado civil) que possam contribuir para as diferenças de percepção do envolvimento dos pais na escola, assim como o efeito conjunto destas variáveis e do *stress* traumático.

Na análise à relação entre os sintomas de *stress* traumático e o envolvimento parental escolar, os resultados indicam a presença de uma correlação negativa significativa ($r = -.567$). Outras correlações das subescalas dos instrumentos mostram-se também negativas. Estes resultados revelam que pais que apresentam mais *stress* traumático apresentam um mais limitado envolvimento parental escolar. A regressão linear com um modelo hipotético com variáveis habitualmente consideradas preditoras do envolvimento parental, permite esclarecer o valor relativo do *stress* traumático como preditor. Neste caso verificámos que o *stress* traumático é de facto um preditor quase tão forte como o sexo e a escolaridade dos pais.

Estes resultados são consistentes com o postulado geral de Belsky (1984). Este autor refere que há evidência de que alto nível de *stress* influencia negativamente as características parentais, tais como, a relação para com os filhos e atividades com os mesmos. Os pais tornam-se menos disponíveis psicologicamente para permitirem atividades de envolvimento e partilha das suas funções com outros agentes educativos. Apesar disso, o resultado aqui apresentado clarifica e especifica o efeito do *stress* traumático no envolvimento parental escolar que, por sua vez, é muito relevante para o rendimento escolar das crianças.

Vários estudos efetuados têm revelado que o *stress* traumático não afecta apenas o indivíduo que o vivencia diretamente, mas também os restantes membros da família. É no contexto familiar que diferentes padrões de vinculação se transmitem por gerações. O sistema de vinculação com as

figuras parentais promove proteção na criança e também contribui para um desenvolvimento psicológico harmonioso entre a criança e o cuidador (Stern, 1985, citado por Zulueta, 2006). Quando esse desenvolvimento ocorre, a criança vai estar atenta à disponibilidade física e emocional dos seus cuidadores (Idem).

No entanto, este cenário pode ser difícil de encontrar em famílias que estão sujeitas a situações potencialmente traumáticas. De facto, verificamos que o padrão de efeitos intergeracionais do *stress* traumático ocorre também através do envolvimento parental, que tem efeitos importantes na geração subsequente. Sigal et al. (1971, citado por Costa, 2007) referem que indivíduos com PTSD apresentam dificuldades em se relacionar, comprometendo igualmente a sua capacidade para estabelecer uma relação pai-filho saudável. Dekel e Goldblatt (2008) reforçam que pais que vivenciaram um acontecimento potencialmente traumático apresentam dificuldade em funcionarem de forma protetiva com os seus filhos.

Segundo a literatura existente, crianças de pais traumatizados apresentam sintomas de ansiedade, depressão, Stress Pós-Traumático, défices de atenção e distúrbio do comportamento (Dekel & Goldblatt, 2008). Normalmente são crianças com baixa autoestima, problemas a nível académico e com dificuldade de relacionamento interpessoal. Assim, poderemos acrescentar que os efeitos decorrem também ao nível do envolvimento parental escolar.

Este resultado além de ter implicações teóricas sobre a natureza dos efeitos do *stress* traumáticos também poderá ter implicações na prática. Desde logo a necessidade de sensibilizar a comunidade educativa, não só para os importantes efeitos do *stress* traumático nas crianças, como nos efeitos deste nos pais. Por outro lado, os psicólogos clínicos em contexto educacional podem intervir ou ter particular atenção à sintomatologia de *stress* traumático nos pais, além do que naturalmente já têm em consideração que é o *stress* traumático nas crianças. Também, quando se está perante comunidades altamente traumatizadas, por exemplo, por catástrofes, este aspecto deve ser tido em consideração mesmo ao nível da escola; nomeadamente através de planos de contingência que visem intervenções em situações de crise.

Outros resultados também merecem destaque e integração, como o estudo das variáveis sociodemográficas, nomeadamente, o Sexo, verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p <,001$) entre a média global de envolvimento parental de pais e mães do estudo, sendo a média das mães ($M= 3,20$; $DP= 0,43$) significativamente superior a dos pais ($M=2,62$; $DP= 0,61$). Na análise realizada por cada subescala do instrumento, as mães obtiveram médias significativamente superiores a dos pais em todas as dimensões. Tal resultado corrobora que as mães desta pesquisa mostram-se mais envolvidas do que os pais. No que respeita à variável Idade, os resultados revelaram que em nenhuma das dimensões do Envolvimento Parental se revelou significativa.

No estudo à variável Situação Profissional verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p =,01$) da média de envolvimento parental de acordo com a situação profissional dos pais, sendo a média dos pais empregados ($M=3,15$; $DP=0,52$) significativamente superior a dos desempregados ($M=2,82$; $DP=0,54$). Nas médias por cada subescala do instrumento, os pais empregados obtiveram médias significativamente superiores a dos desempregados em todas as dimensões. Tal resultado certifica que os empregados desta pesquisa mostram-se mais envolvidas do que os desempregados.

Em relação à variável Escolaridade verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p=,00$) entre a média global de envolvimento parental e a escolaridade dos pais. Na análise efetuada a cada dimensão do instrumento foi possível verificar que pais com mais habilitações (12ºano, Licenciatura e Outra) obtiveram médias superiores àqueles que detêm apenas o 4º, 6º e 9ºano. Este resultado revela que pais com escolaridade alta são mais envolvidos.

No estudo à variável Estado Civil verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p=,01$) entre a média global de envolvimento parental ($M= 3,13$; $DP= 0,54$) e o estado civil dos pais. Na análise realizada por cada subescala do instrumento, os pais casados obtiveram médias significativamente superiores a dos pais solteiros ou divorciados. Tal resultado corrobora que os pais casados desta pesquisa mostram-se mais envolvidos do que os pais solteiros ou divorciados.

Os resultados encontrados na análise das variáveis sociodemográficas em estudo são consistentes com outros estudos. Elder e Caspi (1988) referem que os alunos cuja família é de um nível socioeconómico mais elevado e detêm maior escolaridade parecem estar mais associados ao sucesso, pelos pais estarem mais envolvidos e terem mais recursos, quer materiais quer intelectuais e encorajarem mais os filhos a envolverem-se em objetivos académicos, como, por exemplo, ingressar no ensino superior.

Também Desforges e Abouchaar (2003) nos seus estudos analisaram a influência destas variáveis no sucesso escolar. Os autores constataram que o sucesso escolar está fortemente implicado pelo nível socioeconómico (situação profissional) da família, assim como a escolaridade dos mesmos.

Elder e Caspi (1988) com base em estudos efetuados apontam, que é visível que as dificuldades económicas (aumento do desemprego) podem estar na base de dificuldades familiares em geral condicionando, assim, toda a sua atividade, inclusivamente com o envolvimento destes na escola. É de salientar que o aspecto mais focado nos estudos sobre os fatores preditores do envolvimento parental foram os fatores sociodemográficos. Por exemplo, pais com baixo nível socioeconómico, com baixa escolaridade (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992), pais solteiros envolvem-se menos do que os que possuem escolaridade mais elevada, altos rendimentos ou são casados.

O presente estudo apresenta algumas limitações, que se relacionam com a metodologia utilizada. Tratando-se de uma amostra de conveniência este facto poderá fragilizar a representatividade e a generalização dos resultados. Também se considerarmos que os questionários são de autopreenchimento e foram preenchidos em contexto sala de aula, tornou-se difícil de controlar a influência de algumas variáveis externas, podendo ter ocorrido enviesamentos como, a dificuldade de compreensão e efeitos da desejabilidade social.

Tendo sido a amostra recolhida apenas na zona de Penafiel torna-se relevante a replicação dos resultados encontrados. Em investigações futuras, seria importante compreender plenamente a natureza complexa das relações familiares, bem como a interdependência entre os papéis e as funções

desempenhadas pelos vários membros da família traumatizada. Seria igualmente importante analisar o peso do papel das estratégias de *coping* nestas famílias, bem como os fatores de risco e de resiliência preditores de melhores níveis de bem-estar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, A., Soares, C., Jesus, P.M. & Alves, C. (2003). Perturbação pós-traumática do stress (PTSD): Avaliação da taxa de ocorrência na população adulta Portuguesa. *Ata médica portuguesa*, 16, 309-320.

Almeida, L. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.

American Psychiatric Association. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi editores.

APA. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual Disorders*. Washington: American Psychiatric Association.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Beja, M. (2009). *Escola e Família: Da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional* (Tese de Doutoramento), Universidade da Madeira, Portugal.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*. 55, 83-96.

Brewin, C.R., Andrews, B. & Valentine. J.D. (2000). Meta-Analysis of Risk Factors for Posttraumatic Stress Disorder in Trauma-Exposed Adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 68 (5), 748-766.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*. 22, 723-742.

Canavarro, J.M., Pereira, A.I. F., Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Castanheira, C., Vieira, V., Glória, A., Afonso, A., & Rocha, J. C. (2007). Impact of event scale-revised (IES-R): Portuguese validation. In *European Congress of Traumatic Stress*. 5-9.

Chora, A., Costa, F., Brito, G. & Marques, R. (1997). Direção de turma e sucesso educativo: A história de um projeto. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Costa, V.A.D. (2007). *Sintomatologia de pós stress traumático em menores expostos a violência interpessoal*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Universidade do Porto.

Dekel, R. & Goldblatt, H. (2008). Is there Intergenerational Transmission of Trauma? The case of combat Veterans Children. *American Journal of Orthopsychiatric*. 78(3), 281-289.

Davies, D. (1987). Parent Involvement in the public schools: Opportunities for administrators. *Educational and Urban Society*, 19(2), 147-163.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies D., Ferandes, J.V., Soares, J.C., Lourenço, L., Villas Boas, M.A., Vilhena, M.C., Oliveira, M.T., Dias, Silva, P., Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. UK: Department for education and skills.

Diogo, J.M.L. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Ehlers, A., & Clark, D. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 319-345.

Elder, G. & Caspi, A. (1988). Economic stress in our lives: Developmental perspectives. *Journal of Social Issues*, 44, 25-45.

Epstein, J. & Becker, H. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103-113.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.

Fan, X. (2001). Parental involvement and student's academic achievement. *Journal of Experimental Education*, 70 (1), 25-62.

Fernandes, H. (2012). *Envolvimento do aluno na escola – Um estudo em escolas de S.Miguel*. (Dissertação de Mestrado). Acedido em Repositório UAC (<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2047/1/DissertMestradoHelderManuelRegoFernandes2013.pdf>)

Foa, E. B., Steketee, G., & Rothbaum, B. O. (1989). Behavioral/ cognitive conceptualisations of post-traumatic stress disorder. *Behavior Therapy*, 20, 155-176.

Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Gonçalves, E.P.D. (2010). *Envolvimento Parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas. A influencia sobre os resultados escolares dos alunos*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de ciências sociais e humanas: Universidade Nova de Lisboa.

Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237-252.

Grolnick, W.; Weiss, L.; McKenzie, L. & Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 33-54.

Grolnick, W.; Benjet, C., Kurowski, C. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548. CERTO

Henderson, M. V., Hunt, S. & Day, R. (1994). A model for developing pre-service parent-teacher conferencing skills. *Journal of Instructional Psychology*, 21 (1), 31-35.

Hoover-Dempsey, K.; Bassler, O. & Brissie, J. (1992). Explorations in Parent-School relations. *Journal of Education Research*, 85(5), 287-294.

Horowitz, M.D; Nancy, W. & William, A. (1980). Signs and Symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder. *Arch Gen Psychiatric*. 37 (1), 85-92.

Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kaspro, W.J. & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6).

Jimerson, S.; Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91, 116-126.

Klem, A., & Connel, J. (2004). Relationship Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.

Kohl, G.O., Lengua, L.J. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501-523.

Maia, A.C. & Fernandes, E. (2003). *Epidemiologia da Perturbação Pós-Stress Traumático (PTSD) e avaliação da resposta ao trauma*. Lisboa: Climepsi.

Maia, A.C. (2006). Trauma, PTSD e Saúde. In C.M.L. Pires, *Stress pós-traumático – Modelos, Abordagens & Práticas*. Portugal: ADAF.

Marques, R. (1993). A Escola, a Família e a Comunidade: O que se passa nos EUA e em Portugal. In *Revista das ESES*, 4, 29-45.

Marques, R. (1994). *A direção de turma: Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1997). *Professores, Família e Projeto Educativo*. Lisboa: Edições ASA.

Marques, A. P., Gonçalves, S.P., & Lima, M.L. (2012). Stress e Trauma, Continuidades e descontinuidades: Para uma reflexão sobre a PPTS. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (1), 49-65.

Matos, M., Gouveia, J.P. & Martins. S. (2011). O Impacto Traumático de Experiências de Vergonha: Estudo das propriedades psicométricas da versão portuguesa da Impact of Event Scale – Revised. *Psychologica: Avaliação em contexto clínico*. 54, 413-438.

Morais, A.M. & Neves, I.P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.

Norris, F. (1992). Epidemiology of trauma – Frequency and impact of different traumatic events on different demographic groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 409-418.

Ozer, E.J., Best, S.R., Lipsey, T.L. & Weiss. D.S. (2003). Predictors of Posttraumatic Stress Disorder and Symptoms in Adults: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin Copyright 2003 by the American Psychological Association*, 129 (1), 52–73.

Parke, R.D. (2004). Development in the Family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365- 369.

Pereira, M.G. (2003). Impacto e avaliação do stress traumático na família: Perturbação Secundária de Stress Traumático. *In Stress Traumático: Aspectos teóricos e Intervenção*. Lisboa: Climepsi Editores.

Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M., Cardoso, M.F., Mendonça, D.V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.

Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M., Cardoso, M.F., Mendonça, D.V. (2008). Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento em crianças do 1ºciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), 91-110.

Read, J.P; Colder, C.R; Merrill, J.E; Ouimette,P. White, J & Swartout, A. (2012). Trauma and posttraumatic stress symptoms predict alcohol and other drug consequence trajectories in the first year of college. *Journal of consulting and Clinical Psychology*. 80 (3), 426 – 439.

Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Acedido em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>

Ribeiro, J.L.P. (2006). As variáveis psicológicas positivas como amortecedoras entre situações de doença grave traumática e stress. In C.M.L. Pires, *Stress Pós Traumático – Modelos, abordagens e práticas* (pp. 10-19). Portugal: ADAF.

Silva, P. (2003). *Escola-Família – Uma relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

Smith, P., & Suda, K. (2005). *Mowrer`s two factor model: Applications to disaster mental health services*. Acedido em <http://www.fsu.edu/~trauma/a5v5i2.html>. [consulta em 18/04/2013].

Strom, R. & Slaughter, H. (1978). Measurement of childrearing expectations using the parent as a teacher inventory. *Journal of Experimental Education*, 46, 44-53.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Valentine, P. (2003). Trauma: definição, diagnóstico, efeitos e prevalência. In, M. G. Pereira & J. Monteiro-Ferreira (coords), *Stress traumático: aspetos teóricos e intervenção* (pp. 91-197). Lisboa: Climepsi.

Vargues, P. (2011). *Representações sociais de professores sobre o envolvimento parental em famílias com crianças com necessidades educativas*

especiais. (Dissertação de mestrado). Faculdade de ciências humanas e sociais, Universidade do Algarve.

Vaz Serra, A. (2003). *O distúrbio de stress pós-traumático*. Coimbra: Vale & Vale Editores.

Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Adaptação Portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. In *Actas do I Seminário Internacional “Contributo da Psicologia Em contextos Educativos* (pp. 401-208). Universidade do Minho.

Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Zenhas, A. (2006). *O Papel do diretor de turma na colaboração Escola – Família*. Porto: Porto Editora.

Zulueta, F. (2006). The treatment of psychological trauma from the perspective of attachment research. *Journal of Family Therapy*, 28, 334-351.