



CESPU

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO ABANDONO
ESCOLAR PRECOCE: IDENTIFICAÇÃO DE
FATORES DE RISCO NUM “GRUPO DE RISCO”**

Susana Daniela Teixeira Ribeiro

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica

Gandra, julho de 2015



Susana Daniela Teixeira Ribeiro

Código do aluno: 17286

**O papel da família no abandono escolar precoce:
identificação de fatores de risco num “grupo de
risco”**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Clínica no Instituto Universitário de Ciências
da Saúde – Norte

Orientação: Professora Doutora Alexandra Serra

Gandra, julho de 2015

AGRADECIMENTO

Aos meus admiráveis pais,
pelo amor incondicional e
o exemplo humano inspirador.

À minha irmã e cunhado,
pelo apoio e as
palavras de encorajamento.

À Professora Doutora Alexandra Serra,
pela preciosa orientação,
incentivo, dedicação
e claro, pela constante partilha.

**Ao corpo docente do departamento
de Psicologia do ISCS-N,**
pelos inestimáveis ensinamentos.

Aos meus colegas e amigos,
pelo companheirismo.

À Doutora Alexandra Pacheco,
pela ajuda, o auxílio e amabilidade.

**À Comissão de Proteção de Crianças
e Jovens (CPCJ) de Valongo,**
pela colaboração, cooperação, cortesia
e simpatia de todos os membros da equipa.

Aos participantes do estudo,
pelo contributo imprescindível.

Obrigada!

ÍNDICE

Nota Introdutória	1
Estado da Arte	2
Método	9
<i>Participantes</i>	9
<i>Instrumentos</i>	11
<i>Procedimento</i>	14
Resultados	15
Discussão	18
Conclusão	23
Referências	25

NOTA INTRODUTÓRIA

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica, no Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, sob a orientação da Professora Doutora Alexandra Serra.

O estudo intitulado *O papel da família no abandono escolar precoce: Identificação de fatores de risco num “grupo de risco”*, insere-se numa linha de investigação mais ampla, dedicada ao Abandono Escolar Precoce, coocorrendo com outro, também sob a orientação da Professora Doutora Alexandra Serra, focada nos alunos em risco de abandono escolar. Em conjunto, os dois estudos pretendem possibilitar uma perspetiva mais abrangente e mais complexa desta problemática, ao equiparar a avaliação das mesmas medidas (envolvimento escolar, crenças e perfil comportamental) em dois grupos de participantes “emparelhados”: alunos em risco de abandono e respetivos encarregados de educação.

Esta dissertação foi elaborada em formato de artigo, segundo as normas da APA, visando ser publicada. O artigo ainda não foi submetido a nenhuma revista com *peer review*, como previsto nas regras da entrega da dissertação, porque a tese que respeita à temática dos jovens não reúne ainda as condições necessárias para defesa pública. No entanto, ressalta-se que a submissão futura de um artigo que resulte das conclusões de ambos os estudos é assumida como um compromisso assim que a referida tese se encontrar apta para tal.

O papel da família no abandono escolar precoce: Identificação de fatores de risco num “grupo de risco”

S. Ribeiro¹, A. Serra²

¹ Mestranda em Psicologia Clínica, Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento do ISCSN, CESPU, CRL.

² Professora Auxiliar do ISCSN, CESPU, CRL

Resumo: Este estudo avaliou um conjunto de fatores de risco do meio familiar e da interação família-escola junto de 58 pais de jovens sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Valongo por motivos tipificados como abandono escolar. Os instrumentos utilizados foram o *Guião para Consulta do Processo Individual*, o *Parent-Teacher Involvement Inventory – Parent version* (QEPP); o *Inventário das Crenças Parentais* acerca dos Atores Determinantes do rendimento Académico (ICPADA) e o *Child Behavior Checklist* (CBCL 6/18). Ao nível do envolvimento escolar, verificou-se que apenas a qualidade da relação pais e professores apresenta resultados inferiores aos normativos, contudo esta medida deverá ser analisada com cautela devido a algumas características do sistema escolar atual. Já no que se refere às crenças parentais sobre o sucesso académico constata-se que o grupo não valoriza nem fatores intrínsecos ao aluno, nem fatores extrínsecos, designadamente, o papel dos pais no rendimento escolar. Verifica-se ainda que os pais reportam um elevado índice de problemas comportamentais dos seus filhos, tanto a nível de internalização, como de externalização.

Palavras-chave: Abandono escolar precoce; Envolvimento escolar; Crenças parentais; Externalização; Internalização.

A escolaridade obrigatória é até aos 18 anos de idade ou implica a frequência escolar de 12 anos de ensino (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), o termo abandono escolar precoce refere-se a indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, que não tenham completado o ensino secundário e que não se encontrem a frequentar ofertas educativas ou similares (Ministério da Educação, 2015; Thematic Working Group on Early School Leaving, 2013). Desta forma, todos os jovens que se limitam a concluir os níveis de educação até ao pré-escolar, ao ensino básico ou o equivalente a um curso técnico profissional (com duração até 2 anos) ou a uma formação pré-profissional ou até profissional que não

corresponda ao ensino secundário sem ingressar no ensino superior/universitário, são considerados casos de abandono escolar precoce (GHK, 2011).

Os dados estatísticos públicos são reveladores da amplitude deste fenómeno: em 2002 a taxa era de 45% sendo uma das mais elevadas da União Europeia. Em 2014 já registou um valor de apenas 17.4 % mas, apesar da sua notável diminuição em pouco mais de uma década, este valor continua a ser bastante superior ao globalmente apresentado pela União Europeia no mesmo ano (11%). Estes dados indiciam de forma clara como o abandono escolar precoce é um problema atual, pertinente e com grande enfoque social e político, principalmente se nos reportarmos à meta dos 10% que Portugal se comprometeu a alcançar em 2020 (Ministério da Educação, 2015). Esta meta poderá ser inatingível se não se desenvolverem políticas e estratégias concertadas e à realidade nacional, da qual tanto ainda se desconhece (Neves, 2012).

A problemática do abandono escolar precoce está geralmente associada a uma componente comportamental, referente à participação nas atividades escolares (Finn, 1993, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989, citado por Audas & Willms, 2001; Lopes 2007), a uma componente psicológica, respeitante à identificação dos alunos com a escola e à aceitação dos valores daquela instituição (Finn, 1993, Finn & Rock, 1997; Goodenow, 1993; Goodenow & Grady, 1993; Voelkl, 1995, 1996, 1997; Wehlage et al., 1989, citados por Audas & Willms, 2001; Lopes, 2007) e ao próprio desempenho escolar (Vitaro, Larocque, Janosz & Tremblay, 2001; Rumberger & Lim, 2008; Miguel, Rijo & Lima, 2012; Fraga & Costa, 2014).

O abandono escolar precoce é um fenómeno consensualmente multifatorial, envolvendo fatores externos e fatores internos ao aluno que interagem entre si de forma complexa (e.g. Moreira, 2012), designadamente o meio familiar. É consensual que a família contribui de forma decisiva para o desenvolvimento da pessoa: antes de entrar para a escola, o futuro aluno já pertence a uma determinada família, acarretando consigo um determinado estatuto socioeconómico e cultural (Spera, 2005; Rosenberg & Wilcox, 2006; Spagnola & Fiese, 2007; Lamb, 2010; Tekin, 2011; Scott & Hunt, 2011; Porumbu & Necsoi, 2013; Mishra & Azeez, 2014).

Numa revisão da literatura De Witte, Cabus, Thyssen, Groot e Brink (2013) indicam a estrutura familiar, designadamente a monoparentalidade, a composição dos agregados, o grupo étnico e o nível socioeconómico das famílias, como fatores potencialmente preditores do desempenho escolar.

A estrutura e a composição familiar evidenciam-se como fatores de desvantagem a um desempenho escolar adequado (Rumberger & Lim, 2008), principalmente se pertencer a uma família monoparental (Lamb, Walstab, Teese, Vickers & Rumberger, 2004; Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006; Uwaifo, 2012; Babalis, Tsoli & Tinareli, 2011; Babalis, Tsoli, Nikolopoulos & Maniatis, 2014; Langea, Dronkersb & Wolbers, 2014) ou mesmo a famílias consideradas numerosas, com cinco ou mais filhos (Kalmijn & Kraaykamp, 2003; Dustmann & Van Soest, 2007). Um baixo nível socioeconómico (Rosenzweig, 2001; Willms, 2003; Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005; Davis-Kean & Sexton, 2005; Dahl & Lochner, 2005; Rumberger & Lim, 2008; Cooper, 2010; Chair, Kaestle & Kim, 2010; Cancian, Slack & Yang, 2010; Yamamoto & Holloway, 2010; Hartas, 2011; Chug 2011; Lacour & Tissington, 2011; Unity, Osagiobare & Edith, 2013; Dizon-

Ross, 2014) ou a pertença a um grupo étnico minoritário (Ou & Reynolds, 2006; Kalmijn & Kraaykamp, 2003, Cooper et al., 2005, Ishitani & Snider, 2006, Bridgeland, Dilulio, & Morison, 2006, Dustmann & Van Soeast, 2008; Yamamoto & Holloway, 2010) são também fatores que comprometem o sucesso escolar.

O nível de escolaridade dos pais apresenta-se também como um fator potencialmente influente (Davis-Kean, 2005; Dubow, Boxer & Huesmann, 2009; Chug 2011; Lavrijsen & Nicaise, 2013). Neste sentido, Mishra e Azeez (2014) comprovam a existência de uma correlação positiva entre o baixo nível de escolaridade dos pais e a probabilidade de abandono escolar precoce do jovem. De destacar, contudo, comprovando a complexidade dos fatores em estudo que, numa outra revisão da literatura, Lavrijsen e Nicaise (2013) salientam que o nível socioeconómico, o nível de escolaridade e o grupo étnico dos pais têm apenas um papel moderador, não conseguindo, por si só, justificar diferenças. O grupo étnico das famílias parece não estar diretamente relacionado com o envolvimento escolar dos pais e mesmo com as suas crenças relativas a este contexto (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Hill & Tyson, 2009), considerando-se que estas dimensões são fortemente influenciados pelos fatores socioeconómicos (Vartanian, Karen, Buck, Cadge, 2007; Kim, Sherraden & Clancy, 2013). Ou seja, quando as famílias se encontram num nível socioeconómico mais favorável tendem a ter maiores expetativas parentais em relação ao desempenho escolar.

O envolvimento parental inclui as aspirações, as expectativas, atitudes e crenças sobre a educação de seus filhos (Henderson & Mapp, 2002), constituindo-se como um fator potencialmente preditor do abandono escolar precoce, independentemente de outros fatores como as questões económicas e

a etnia (Cooper, 2004 citado em De Witte et al., 2013; Cooper et al., 2005). Já em 1994, Henderson e Berla (Moreira, Dias, Petrachi & Vaz, 2012), mencionam que o envolvimento dos pais na escola reforça o estímulo na aprendizagem, refletindo expectativas elevadas para o sucesso escolar das crianças e para o seu futuro. Para além disso, segundo os mesmos autores, o envolvimento dos pais traduz-se num acompanhamento próximo das atividades informais e formais de aprendizagem, em casa, na escola e na comunidade. Em 2003, Pelegrina, García-Linares e Casanova sugerem que o envolvimento parental está positivamente relacionado com o desempenho escolar e com a motivação dos jovens para o ensino.

O envolvimento dos pais na educação potencia atitudes positivas em relação à escola, uma vez que o jovem recebe a mensagem que a escola é importante (Epstein, 1994 citado por Larocque, Kleiman & Darling, 2011; Hayes, 2012; Chowa, Masa & Tucker, 2013). As meta-análises de Fan e Chen (2001), Rosenzweig (2001) e Jeynes (2005, 2007) onde incluíram, respetivamente, 25, 34, 40 e 52 estudos sobre esta temática indicam a existência de uma relação positiva entre o envolvimento dos pais e o desempenho escolar dos seus filhos. Outros estudos apontam para as mesmas conclusões (Fan & Chen, 2001; Rumberger, 2001; Juang & Silbereisen, 2002; Flouri & Buchanan, 2003; Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Houtenville & Conway, 2008; Hill & Tyson, 2009; Larocque, Kleiman & Darling, 2011; Park, Byun & Kim, 2011; Mahamood *et al.*, 2012; Chowa, Masa & Tucker, 2013; Porumbu & Necsoi, 2013; Rafiq, Fatima, Sohail, Saleem & Khan, 2013).

O envolvimento parental na vida escolar depende, em parte, das crenças e das representações que os pais têm sobre si mesmos, enquanto pais

e relativamente ao papel da aprendizagem na vida dos seus filhos (Georgiou & Tourva, 2007; Chair, Kaestle & Kim, 2010; Dizon-Ross, 2014). Vários estudos sugerem que quanto mais elevadas forem as expectativas parentais, maior o envolvimento parental (Zhan, 2006; Mendoza, 2008) e maior a probabilidade de os estudantes virem a apresentar uma melhor realização escolar (Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Hong & Ho, 2005; Taylor & Lopez, 2005; Davis-Kean, 2005; Pearce, 2006; Lee & Bowen, 2006; Rutchick, Smyth, Lopoo, & Dusek, 2009; Fan & Williams, 2010; Grossman, Kuhn-McKearin & Strein, 2011).

Se o envolvimento parental tem vindo a ser associado com o desempenho escolar (Christenson, 1999; Desimone, 1999; Martini, 1995; Reynolds, 1992 citado por Santos & Moreira, 2012; Tan & Goldberg, 2009), com a adaptação social e com a conduta na escola (Ladd, 1996; Reynolds et al., 1992 citado por Santos & Moreira, 2012), as crenças parentais têm-se assumido como uma influência reguladora na conduta parental com a criança (Juang & Silbereisen, 2002; Georgiou, 1999; Ninio & Rinott, 1988 citado por Santos & Moreira, 2012; Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006; Georgiou & Tourva, 2007).

Compreender os parâmetros das crenças dos pais, incluindo a base a partir da qual as expectativas são formadas, é fundamental para explicar todo este processo (Rutchick, Smyth, Lopoo, & Dusek, 2009). As crenças parentais estão implícitas na vida diária entre pais e filhos e são o resultado da ligação e da influência cultural do grupo social em que as famílias estão inseridas (Santos & Moreira, 2012), estando patentes nas decisões e nas representações que os pais tomam sobre os seus filhos.

Segundo Thomas e Guskin (2011) os jovens podem apresentar problemas comportamentais classificáveis em duas categorias: problemas de externalização e problemas de internalização. A externalização diz respeito a síndromas onde os problemas estão maioritariamente centrados na relação com os outros (por exemplo, o comportamento agressivo) enquanto, a internalização refere-se a síndromas em que os problemas estão centrados na própria criança, por exemplo, a depressão (Soares, Gonçalves, Simões, Baptista, Marujo, Lopes, Pereira, Gouveia, Farate, Figueiredo, Relvas, Alarcão, 2000).

Alguns estudos indicam a existência de uma clara relação entre problemas de comportamento e desempenho escolar (Lassen, Steele, & Sailor, 2006; Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov et al., 2007; Pagani, Fitzpatrick, Archambault & Janosz, 2010; Babalis, Tsoli & Tinareli, 2011; Babalis, Tsoli, Nikolopoulos & Maniatis, 2014) ou mesmo abandono escolar (Henry, Knight & Thornberry, 2011). O desempenho escolar é relacionado tanto com os problemas de atenção e comportamentos exteriorizados (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000; Yen, Konold & McDermott, 2004; Miech, Essex, & Goldsmith, 2001; Entwisle et al., 2005) como com os comportamentos internalizados (Duncan et al., 2007), independentemente das capacidades cognitivas do jovem.

Os jovens que sentem que a escola é pouco valorizada e cujos pais podem inclusive, ter práticas educativas negativas e com reduzido envolvimento (Alvarenga & Piccinini, 2007), apresentam um desempenho escolar mais baixo e exibem comportamentos tanto de internalização, designadamente, isolamento, como de externalização, como agressividade (Sapienza, Aznar-Farias & Silveiras, 2008). Já para Babalis e colegas (2011, 2014) os jovens tendem a

apresentar níveis mais elevados de problemas de comportamento (tanto de internalização ou intrapessoais, como de externalização ou interpessoais) quando apresentam dificuldades de aprendizagem e quando pertencem a famílias monoparentais. O aumento dos problemas de comportamentos dos jovens está também associada a um baixo nível socioeconómico (McCartney, Dearing & Taylor, 2007; Unity, Osagiobare & Edith, 2013; Babalis et al., 2014).

Método

Este estudo teve como principal objetivo avaliar num grupo com características socioeconómicas e culturais consideradas de risco pelo sistema de promoção e proteção português, o envolvimento parental, as crenças parentais relativas à escola e a perspetiva sobre o perfil comportamental do próprio filho.

A partir da revisão da literatura, levantam-se três hipóteses de investigação: (i) os nossos participantes apresentam índices mais baixos de envolvimento escolar do que pais de um grupo considerado normativo; (ii) os nossos participantes apresentam um nível mais elevado de crenças desfavoráveis a um bom desempenho escolar do que pais de um grupo considerado normativo; (iii) os nossos participantes reportam níveis elevados de problemas de comportamento quando avaliam os seus filhos.

Participantes

Participaram neste estudo 58 pais (e simultaneamente encarregados de educação) de alunos entre os 12 e os 18 anos, de ambos os sexos, sinalizados e acompanhados na CPCJ de Valongo por risco de abandono escolar.

Na altura da recolha de dados os participantes, maioritariamente mães, tinham idades compreendidas entre os 30 e os 70 anos ($M = 42.36$; $DP = 5.96$). Cerca de 40% ($n = 47$) dos participantes são casados, 28% ($n = 33$) são divorciados, 12% ($n = 7$) vivem em união de facto, 10% ($n = 6$) são solteiros e 7% ($n = 4$) são viúvos¹. No que diz respeito à escolaridade 16% ($n = 19$) dos participantes tem o 3º ciclo do ensino básico, 13% ($n = 15$) tem o 1º ciclo, 10% ($n = 12$) tem o 2º ciclo e apenas 3% ($n = 3$) tem o secundário². Constatou-se que 50% ($n = 29$) dos pais estão empregados e 13.8% ($n = 8$) desempregados; 51.7% ($n = 30$) das mães estão desempregadas e 34.5% ($n = 20$) empregadas³. Verificou-se que 53% ($n = 31$) dos agregados são do tipo nuclear com filhos, 38% ($n = 22$) do tipo família monoparental feminina e 9% são famílias alargadas ($n = 1$) ou reconstruídas ($n = 4$). Cerca de 41% ($n = 24$) dos participantes revelaram ter dois filhos, 24% ($n = 14$) três filhos, 17% ($n = 10$) têm mais do que 3 filhos e apenas 2% ($n = 1$) só tem um filho. Os restantes 16% ($n = 9$) não disponibilizaram esta informação.

Como referido, um dos requisitos para a inclusão no estudo era a sinalização por abandono escolar (designadamente, absentismo escolar e/ou insucesso escolar). Constatou-se, no entanto, que alguns jovens estavam também sinalizados por outras situações como negligência (10%); assunção de comportamentos que afetam o bem-estar e o desenvolvimento sem oposição dos pais (14%) e exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e o desenvolvimento da criança/jovem (5%). Todas as famílias foram

¹ Os valores percentuais em falta referem-se a dados não reportados.

² Os valores percentuais em falta referem-se a dados não reportados.

³ Os valores percentuais em falta referem-se a dados não reportados.

sinalizadas pelo técnico de acompanhamento como agregados de estatuto socioeconómico baixo.

Instrumentos

O *Guião para Consulta do Processo Individual* (Versão experimental, Vinhas, Ribeiro, Pacheco & Serra, 2014) divide-se em duas partes. A primeira parte focaliza-se na recolha de dados processuais atuais e passados como problemática de sinalização, a entidade sinalizadora, as medidas aplicadas e a sua duração, o motivo do arquivamento e a história de sinalizações anteriores. A segunda parte centra-se sobre os dados pessoais, percurso escolar e caracterização familiar do jovem, designadamente sexo, idade, naturalidade, etnia, escolaridade, estabelecimento de ensino, apoio educativo, número de retenções e processos disciplinares. Relativamente aos dados familiares propriamente ditos inclui idade, estado civil, escolaridade, situação profissional e rendimentos dos pais, tipo de agregado familiar, situação habitacional, despesas, dívidas, situação de saúde do agregado e história de conduta violenta, de abuso de substância e de problemas psíquicos.

O *Parent-Teacher Involvement Inventory – Parent version* (Questionário de Envolvimento Pais -Professores) foi desenvolvido em 1995 por Miller-Johnson e Maumary-Gremaud (versão portuguesa de Moreira, Dias, Petrachi & Vaz, 2012), sendo o seu principal objetivo a avaliação da relação entre pais e professores e do envolvimento parental com o contexto escolar. Tem 26⁴ itens avaliados numa escala de cinco pontos (0 = não envolvimento; 4 = envolvimento

⁴ O item 26 – *A escola prepara a criança para o futuro* – não foi utilizado uma vez que os autores Moreira, Dias, Petrachi e Vaz em 2012, o excluíram do estudo normativo.

elevado) organizados em quatro dimensões⁵: (i) Qualidade da Relação entre pais e professores; (ii) Envolvimento Parental e voluntariado na escola; (iii) Opinião parental acerca da escola e (iv) Frequência do contacto entre pai e professor (Moreira, Dias, Petrachi & Vaz, 2012). Neste estudo a dimensão Opinião parental acerca da escola não foi avaliada, uma vez que foram utilizadas as mesmas dimensões que na investigação realizada por Moreira, Dias, Petrachi e Vaz em 2012. No presente estudo calculou-se a consistência interna das três dimensões utilizadas, concluindo-se que a Qualidade da Relação entre pais e professores era de .94, o Envolvimento Parental e voluntariado na escola de .81 e Frequência do contacto entre pai e professor .80. Os valores obtidos são globalmente elevados, como reportado pelos autores responsáveis pela adaptação portuguesa.

O Inventário das Crenças Parentais acerca dos Atores Determinantes do rendimento Académico (ICPADA) foi desenvolvido por Santos e Moreira (2012), sendo constituído por 18 itens avaliados entre 0 (discordo plenamente) e 4 (concordo plenamente). Este inventário organiza as crenças parentais em cinco dimensões⁶. A Ingenuidade refere-se à presença de crenças relacionadas com a ingenuidade dos pais quanto ao rendimento académico; a dimensão Condições Familiares foca-se na presença de crenças acerca das condições familiares facilitadas ao aluno; a Personalidade do Aluno engloba as crenças parentais relacionadas com as características de personalidade dos filhos; a

⁵ A dimensão Qualidade da relação entre pais e professores complementa os itens 10,11,12,13,14,15 e 16; a dimensão Envolvimento parental e voluntariado na escola é constituída pelos itens 5,6,7,8,9,17,18,19,20 e 21, a dimensão Opinião parental acerca da escola agrupa os itens 22,23,24 e 25 e a dimensão Frequência do contacto entre pai e professor engloba os itens 1,2,3 e 4.

⁶ A dimensão Ingenuidade agrupa os itens 15, 11, 40 e 5, a dimensão Condições Familiares engloba os itens 31, 29, 12, 28, 39 e 36, a dimensão Personalidade Alunos complementa os itens 7, 16, 6 e 4, a dimensão Inteligência Alunos é constituída pelos itens 9, 22 e 24 e a dimensão Professores agrupa os itens 24 e 8.

Inteligência do Aluno aborda as crenças relacionadas com as capacidades cognitivas; a dimensão Professores engloba as crenças parentais relacionadas com o papel destes profissionais (Santos & Moreira, 2012). Os valores de consistência interna encontrados pelos autores são globalmente razoáveis, variando entre .56 (Inteligência do Aluno) e .77 (Condições Familiares). Neste estudo os valores de consistência encontrados também se situam entre o elevado e o razoável: Ingenuidade (.74), Condições Familiares (.79), Personalidade do Aluno (.92), Inteligência do Aluno (.57) e Professores (.60).

O *Child Behavior Checklist* (CBCL) ou o Questionário de Comportamentos da Criança foi desenvolvido por Achenbach (1991), sendo a versão portuguesa mais recente de Achenbach, Rescorla, Dias, Ramalho, Lima, Machado e Gonçalves (2014). Destina-se aos pais/mães ou cuidadores de crianças ou jovens entre os 6 e os 18 anos de idade, com o intuito de fornecer informações referentes aos seus filhos. O questionário é composto por 112 itens estruturados e alusivos a problemas, a comportamentos e a competências das crianças e inclui ainda 3 questões abertas, onde os pais/mães podem conceder informações sobre doenças, dificuldades e sobre as preocupações em relação à criança (Achenbach, Rescorla, Dias, Ramalho, Lima, Machado & Gonçalves, 2014). As respostas são baseadas nos últimos seis meses, segundo uma escala de três opções: 0 (verdadeira), 1 (algumas vezes verdadeira) e 2 (muito verdadeira). O CBCL é constituído por três dimensões de competências: Atividades, Social e Escola e por oito dimensões ou síndromes: Ansiedade/Depressão, Isolamento/Depressão, Queixas Somáticas, Problemas Sociais, Problemas de Pensamento, Problemas de Atenção, Comportamento Delinvente e Comportamento Agressivo, passíveis de ser organizadas em duas

dimensões, Internalização⁷ e Externalização⁸. No que se refere à consistência interna, a versão portuguesa da CBCL apresentou valores bons a satisfatórios, variando entre .65 e .88 (Achenbach, Rescorla, Dias, Ramalho, Lima, Machado & Gonçalves, 2014). No nosso estudo as dimensões demonstram uma oscilação entre .89 (Comportamento Agressivo) e .29 (Comportamento Delinquente) num perfil de consistência interna entre o satisfatório e o elevado: Ansiedade/Depressão (.65), Isolamento/Depressão (.70), Queixas Somáticas (.74), Problemas Sociais (.56), Problemas de Pensamento (.64), Problemas de Atenção (.71). Por último, a dimensão Internalização obteve .79 e a Externalização .85.

Procedimento

Este estudo realizou-se em estreita articulação com a CPCJ de Valongo. Após a seleção dos participantes junto dos técnicos iniciou-se a recolha dos dados que decorreu em duas fases: na primeira fase procedeu-se ao preenchimento do Guião através da consulta aos processos. Na segunda fase, levou-se a cabo a administração dos questionários. Esta fase, com uma duração aproximada de 60 minutos, decorreu sempre individualmente, realizando-se previamente a apresentação e esclarecimento do objetivo do estudo e o preenchimento do consentimento informado. O preenchimento dos questionários ocorreu nas instalações da CPCJ de Valongo ou, quando era necessário e com a devida autorização do participante, decorreu no domicílio.

⁷ A dimensão de Internalização inclui três síndromes: Ansiedade/Depressão, Isolamento/Depressão e Queixas Somáticas.

⁸ A dimensão de Externalização engloba duas síndromes: Comportamento Delinquente e Comportamento Agressivo.

Resultados

No Quadro 1 apresentam-se os valores obtidos pelos participantes nas três dimensões do Questionário de Envolvimento Pais-Professores. Verifica-se assim que os participantes avaliam menos positivamente a qualidade da relação que têm com os professores (18.84 vs. 20.76), reportando, no entanto, um envolvimento notoriamente superior com a escola (14.00 vs. 5.02) e um contacto mais frequente com os professores (5.03 vs. 3.85).

Quadro 1. Envolvimento Parental: *Comparação dos resultados com os valores das dimensões do Questionário de Envolvimento Pais-Professores (Moreira, Dias, Vaz, Rocha, Monteiro e Vaz 2012).*

Dimensões	Participantes (Moreira et al., 2012)			
	M (DP)	M	t(50)	p
Qualidade da relação pais e professores	18.84 (6.84)	20.76	-2.00	.051
Envolvimento e voluntariado dos pais	14.00 (6.08)	5.02	10.00	< .001
Frequência do contacto pai e professor	5.03 (3.02)	3.85	2.81	.007

Como reportado no Quadro 2, no ICPADA (Santos & Moreira, 2012) os valores dos participantes deste estudo são significativamente inferiores em todas as dimensões, podendo inferir-se que as cinco tipologias de crenças relativas aos motivos que levam um aluno a apresentar um desempenho escolar positivo que se apresentam no questionário não são tão relevantes quanto para uma população consignada normativa. Este padrão de respostas implica, por um lado, que estes pais reportem crenças menos positivas relativamente ao papel do aluno no seu percurso de sucesso académico e que,

por outro lado, valorizem de forma mais modesta o papel da família e dos professores naquele processo.

Quadro 2. Crenças Parentais: Comparação dos resultados com os valores do ICPADA (Santos & Moreira, 2012).

Dimensões	<i>Participantes (Santos & Moreira, 2012)</i>			
	<i>M (DP)</i>	<i>M</i>	<i>t(53)</i>	<i>p</i>
Ingenuidade	7.35 (3.27)	10.34	-6.52	< .001
Condições Familiares	16.62 (3.84)	17.86	-2.33	.024
Personalidade Alunos	11.00 (3.96)	13.05	-3.73	< .001
Inteligência Alunos	8.44 (1.76)	9.22	-3.23	.002
Professores	5.76 (1.52)	6.36	-2.89	.006

De salientar que não foram encontradas diferenças significativas relativamente às cinco tipologias de crenças avaliadas pelo ICPADA e às três dimensões de envolvimento parental patentes no QEPP, em função da situação profissional dos pais (pelo menos um progenitor desempregado vs. Ambos os pais empregados), o seu nível de habilitações literárias (um grupo com escolaridade até o 2ºciclo do ensino básico, outro com escolaridade superior a este nível) e o tipo de agregado familiar (família nuclear vs. outro tipo de família). Procurou-se também avaliar se estas medidas seriam influenciadas por variáveis relacionadas com os próprios educandos. Concluiu-se que não existiam diferenças significativas em função do sexo do filho, do seu nível de escolaridade ou mesmo do seu número de retenções.

Já no que se refere à avaliação dos filhos, via CBCL, resolveu-se utilizar apenas as dimensões Internalização e Externalização devido ao seu potencial caracterizador ser mais amplo e mais abrangente. O *One Sample T-Test* revelou que os níveis de

Internalização (14.07 vs. 9.28, $t_{45} = 4.99$, $p < .001$) e de Externalização (13.91 vs. 5.98, $t_{45} = 4.99$, $p < .001$) reportados se encontravam significativamente acima dos referenciados pelos autores da adaptação do instrumento à população portuguesa. Uma leitura mais discriminativa dos dados permite ainda constatar que 78.3% ($n = 36$) do grupo de pais reporta valores de Internalização acima do ponto de corte e 80.4% ($n = 37$) sinaliza valores patológicos (ou *borderline*) de Externalização (ou seja, acima do respetivo ponto de corte). Cruzando os dados referentes às duas dimensões, constata-se que efetivamente apenas 10% dos participantes apresenta valores que se enquadram dentro do normativo, 70% pontua acima do ponto do corte em ambas as dimensões e os restantes 20% pontua apenas em uma das dimensões. Claramente estes pais identificam problemas de comportamento/funcionamento nos seus filhos.

Quadro 3. Correlação entre as dimensões do Inventário de Crenças Parentais acerca do Rendimento Académico (ICPADA), do Questionário do Envolvimento Parental (QEPP) e da CBCL (Internalização e Externalização).

	ICPADA. Ingen	ICPADA. CFam	ICPADA. PALun	ICPADA. IntAlun	ICPADA. Profs	QEPP. RelPP	QEPP. EnvVol	QEPP. ContPP	CBCL. Int
ICPADA. CFam	.30*								
ICPADA. PALun	-.16	.23							
ICPADA. IntAlun	.11	.43**	.42**						
ICPADA. Profs	.02	.37**	.44**	.63***					
QEPP. RelPP	.05	.25	-.13	.00	-.13				
QEPP. EnvVol	.28	.29*	-.09	-.04	-.11	.26			
QEPP. ContPP	-.04	.09	-.17	-.01	.06	.14	.26		
CBCL. Int	.12	-.17	.07	-.20	-.32*	.19	.12	-.30*	
CBCL. Ext	.13	-.07	-.16	-.26	-.52***	.26	.09	-.28*	.67***

Nota: ICPADA.Ingen corresponde à Ingenuidade; ICPADA.CFam - Condições Familiares; ICPADA.PALun - Personalidade Alunos; ICPADA.IntAlun - Inteligência Alunos; ICPADA.Profs – Professores; QEPP.RelPP - Qualidade da relação pai e professores QEPP.EnvVol - Envolvimento Parental e voluntariado na escola; QEPP.ContPP - Frequência do contacto entre pai e professor; CBCL.Int. – Internalização; CBCL.Ext. – Externalização.

* Correlação significativa a $p < .05$; ** Correlação significativa a $p < .01$; *** Correlação significativa a $p < .001$

Por último, quisemos analisar as correlações entre as diferentes medidas do nosso estudo (Quadro 3): Envolvimento parental, Crenças parentais e Avaliação comportamental. Constata-se que todas as dimensões relativas às Crenças estão diretamente correlacionadas entre si, o que já não acontece com o Envolvimento Parental. De facto, apenas a dimensão Envolvimento e Voluntariado dos Pais do QEPP apresenta uma correlação positiva moderada mas com o ICPADA, concretamente com a dimensão Condições Familiares ($r = .29$; $p = .048$). Esta dimensão releva o papel de determinadas condições familiares como facilitadoras da aprendizagem e do sucesso do aluno.

Pode também observar-se a correlação entre a dimensão Professores do ICPADA, que se foca no contributo destes profissionais para o sucesso do aluno, com o Índice de Externalização ($r = -.52$. $p < .001$) e de Internalização ($r = -.32$. $p = .017$). Aparentemente, quanto mais elevado o índice, menor a perceção do contributo dos professores. O mesmo acontece com a dimensão Frequência do contacto pai e professor relativamente aos mesmos índices.

Discussão

Existem claras evidências da importância do envolvimento dos pais na educação (e.g. Henry, Cavanagh & Oetting, 2011) ou no desempenho escolar dos filhos (e.g. Park, Byun & Kim, 2011), podendo, a sua ausência comprometer consideravelmente a realização escolar (Young-Clark, 2014). Neste estudo encontramos valores de envolvimento parental significativamente inferiores no que se refere ao nível da qualidade da relação pais e professores. No que se refere às outras dimensões do envolvimento escolar, os nossos participantes revelaram ter um maior envolvimento parental voluntário na vida escolar, assim como uma maior frequência de contacto com os professores. Este resultado poderá ser devido ao facto de, no nosso sistema escolar, os pais serem

convocados para se dirigirem à escola com alguma frequência, em consequência da conduta escolar negativa dos seus filhos (recorde-se que os níveis de externalização reportados são bastante elevados). De acordo com o Decreto-lei nº 176/2012 de 2 de agosto do Ministério da Educação e Ciências os pais possuem o dever de se esforçarem por uma colaboração e por um compromisso com a vida escolar do quotidiano dos seus educandos nas escolas. Por isso, quando os participantes avaliam questões como, a frequência das idas à escola para falar com os professores do filho, esta é de facto elevada, o que implicará um envolvimento escolar elevado mas, porventura, um grau de satisfação com a instituição escolar algo comprometido. Parece-nos também relevante referenciar que a forma como os pais interpretam itens relativos ao seu envolvimento na vida escolar como “*Leva o seu filho(a) à biblioteca*” pode ser extremamente marcada pela deseabilidade social (e.g. Santos & Moreira, 2012). Efetivamente, não podemos menosprezar o facto de estas famílias se encontrarem a ser acompanhadas numa entidade do sistema de proteção, por motivos diretamente relacionados com o risco de abandono escolar (e em alguns casos, por outros motivos), sendo que a sinalização na grande maioria, surge da própria instituição escolar.

O envolvimento parental tem evidenciado um impacto tanto a nível do desenvolvimento, da motivação e do comportamento do jovem (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Anderson & Minke, 2007; Davidson, Besnard, Verlaan & Capuano, 2015) como deixa-se influenciar pelas crenças parentais em relação à educação (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005; Pedro, 2010; Patel & Stevens, 2010). Tendo como base que o sucesso escolar advém das crenças parentais e das estratégias implementadas

pelos pais para auxiliarem os filhos nos estudos (Allen, 2013), verificamos que os participantes revelaram não acreditarem de forma significativa em fatores externos, como a sorte ou a competência dos professores.

Para Grossman, Kuhn-McKearin e Strein (2011), as crenças que os pais têm em relação à escola (condições da escola, professores) não parece ter um efeito significativo sobre o desempenho do aluno mas, este grupo de pais também não atribui o sucesso a fatores intrínsecos do aluno, seja em termos da sua personalidade, seja em termos das suas competências intelectuais. Os pais que não atribuem o sucesso escolar às capacidades dos seus filhos podem indiciar expectativas negativas sobre a criança, que por sua vez pode diminuir o seu autoconceito e o seu empenho na escolar (Natale, Aunola & Nurmi, 2009). Já no que se refere a crenças relativas ao papel do meio familiar os participantes também não atribuem uma relevância significativa às condições facilitadoras que a família pode assegurar tanto ao nível da aprendizagem (ex. “*O aluno tem regras em casa para estudar*”), como ao nível da expressão de aspirações e objetivos (ex. “*Os pais querem que os filhos vão longe nos estudos*”). Poderá pressupor-se que estes pais não acreditam que eles são efetivamente capazes de contribuir positivamente para o bom desempenho escolar dos seus filhos (Georgiou, 1999; Georgiou & Tourva, 2007; Park, Byun & Kim, 2011). Como vimos, a ausência de crenças parentais sobre o papel da família na interação com a escola, pode ter um efeito significativo no desempenho escolar (Fan & Chen, 2001; Rosenzweig, 2001; Jeynes, 2005, 2007; Park, Byun & Kim, 2011; Moreira, 2012; Child Trends Databank, 2012). Embora se verifique que os pais apresentam médias relativamente razoáveis de envolvimento parental (apesar de ser um envolvimento algo “forçado”, de acordo com a nossa perspetiva), não

deixa de ser interessante verificar, que os mesmos não possuem crenças significativas em relação à potencial importância das condições familiares para o percurso escolar dos seus filhos. Para Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta e Howes, (2002) os alunos tendem a apresentar melhores aptidões escolares quando os seus pais possuem habilitações escolares elevadas, o que não acontece neste grupo de participantes e quando relatam crenças e práticas parentais progressivas em relação ao desempenho escolar.

Na sua globalidade, as crenças que os pais têm em relação aos seus filhos contribui de forma significativa para o desempenho escolar (Taylor & Lopez, 2005; Davis-Kean, 2005; Pearce, 2006; Grossman, Kuhn-McKearin & Strein, 2011), uma vez que estas também influenciam as condutas parentais relativamente à criança (Juang & Silbereisen, 2002; Gergiou, 1999; Ninio & Rinott, 1988 citado por Santos & Moreira, 2012; Gergiou & Tourva, 2007; Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006). Já vimos que o estatuto socioeconómico da família constitui um potencial preditor do rendimento académico (e.g. De Witte et al., 2013). Por sua vez, o fator socioeconómico apresenta uma relação direta com outras dimensões que influenciam e ajudam a compreender o rendimento escolar, destacando-se as crenças, as expectativas e o envolvimento parental (e.g. Moreira, 2012). Daí Chi e Rao (2003) e Lavrijsen e Nicaise (2013) indicarem que os pais com baixos níveis socioeconómicos, como os participantes deste estudo, tendem a colocar toda a responsabilidade da aprendizagem dos filhos nos professores, descartando qualquer importância ou influência que a família tem em relação aos filhos.

Parece existir uma relação entre os problemas de comportamento dos jovens e as crenças parentais, isto é, os problemas de comportamento dos

jovens exercem uma influência negativa sobre as crenças parentais, e este facto pode levar a consequências de longa duração (Rutchick, Smyth, Lopoo & Dusek, 2009). Para Wu e Qi (2006) as crenças parentais apresentam diferenças significativas mediante o desempenho escolar dos seus filhos - um bom desempenho tem uma influência positiva, um mau desempenho tem uma influência negativa nas crenças parentais.

Como previamente mencionado, os participantes deste estudo reúnem reduzidas condições económicas e, quase 40%, organizam-se em agregados monoparentais. Estes fatores relacionam-se com uma maior manifestação dos problemas de comportamento (tanto internalizadores como externalizadores) e com dificuldades escolares (Bougioukos, 2011; Unity, Osagiobare & Edith, 2013). Já para Gadeyne, Ghesquière e Onghena (2004), a falta de apoio dos pais no percurso escolar dos filhos constitui um preditor para o aumento dos problemas de comportamento, sobretudo de externalização. Já vimos que a internalização abrange problemas que estão fundamentalmente relacionados com o indivíduo, enquanto a externalização agrega informações sobre conflitos com outras pessoas e expectativas em relação ao jovem (Thomas & Guskin, 2011). Investigações como Babalis e colegas (2014) e Henry, Knight e Thornberry (2011), ajudam a fundamentar a relação que evidenciamos entre os problemas de comportamento e o desempenho escolar/abandono escolar, onde os nossos participantes vêm os comportamentos dos seus educandos de modo mais problemático (borderline ou patológico), tanto a nível de internalização (78.3%) como de externalização (80.4%) dos seus comportamentos.

Conclusão

O abandono escolar precoce evidencia-se como um fenómeno com impactos multifatoriais: para o próprio indivíduo, enquanto cidadão que desconhece os seus direitos; para a empregabilidade, traduzindo-se na instabilidade do emprego, no baixo salário e no desemprego; para a sociedade em geral, devido à possibilidade de défices ao nível do desenvolvimento social; e para as empresas, devido à tendência de ausência de mão-de-obra especializada e qualificada, o que leva a uma reduzida competitividade em relação aos mercados internacionais (Neves, 2012). Em termos gerais e analisando apenas as taxas de abandono escolar a nível nacional verificamos uma evolução positiva. Todavia, se formos analisar Portugal no contexto Europeu constatamos que é atualmente o quarto país da União Europeia com a taxa de abandono escolar mais elevada.

Apesar de ser uma temática relevante, a relação entre o abandono escolar precoce, o envolvimento familiar e as crenças parentais é ainda insuficientemente estudada em contexto nacional, fundamentando a pertinência deste estudo.

A presente investigação não perspetivou ser representativa da população de pais com filhos em abandono escolar precoce, contudo pode atuar como base para sustentar programas e medidas de prevenção para este problema. Para Moreira, Dias, Vaz, Rocha, Monteiro e Vaz (2012) o desempenho escolar é influenciado por diversos fatores que interagem entre si, entre eles destaca-se os genéticos, os cognitivos, os desenvolvimentais, os emocionais, relacionais, contextuais e os familiares. Os nossos resultados evidenciam fatores de risco,

de natureza familiar, relacionadas com o abandono escolar precoce, que importa ter em atenção quando se pretende implementar programas ou estratégias de prevenção. A família, é o primeiro contexto de socialização da criança, funciona como uma base social e como tal, deve garantir condições favoráveis de modo a que os jovens consigam adquirir valores, normas, condutas e perspetivas futuras ajustadas às características do contexto social em que se enquadram. Tanto as crenças como o próprio comportamento familiar influenciam o modo como o jovem perspetiva o seu futuro. Traçando uma visão mais concreta, não só os alunos mas também o sistema escolar e a comunidade educativa mais alargada, irão beneficiar se os pais/encarregados de educação desenvolverem uma maior consciência sobre a sua importância no desempenho educativo, num sentido lato, dos seus filhos. Assim torna-se fulcral gerar medidas que permitam demonstrar a importância e a influência da família na vida escolar; pondo em prática estratégias ajustadas à comunidade de pais que promovam um maior envolvimento parental na vida escolar e uma relação concertada e responsabilizante entre pais professores.

As considerações acerca das limitações patentes neste estudo prendem-se pelas dificuldades encontradas tanto no acesso, como na colaboração dos participantes do estudo. Como já mencionado, a implementação do estudo ocorreu em cooperação com a CPCJ de Valongo pois os participantes teriam de estar sinalizados pelo sistema. O facto de o contacto para a participação no estudo decorrer a partir da CPCJ de Valongo, constituiu um obstáculo, uma vez que de certo modo condicionou as respostas nos instrumentos dos participantes, levando-os a responder de forma socialmente desejável.

Referências

- Allen, C., J. (2013). The Parental Investment of First-Generation African American Rural College Graduates in Cultivating College Student Success. *Annals of the Next Generation Summer*, volume 4, no. 1, pp.5-9.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). O impacto do temperamento, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), pp. 314-323.
- Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parental involvement in education: Toward na understanding of parent's decision making. *The Journal of educational research*, 100 (5), pp. 311-323.
- Audas, R. & Willms, J., D., (2001). Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective. Human Resources Development, Canada.
- Babalis, T., Tsoli, K., Nikolopoulos V., & Maniatis, P. (2014). The Effect of Divorce on School Performance and Behavior in Preschool Children in Greece: An Empirical Study of Teachers' Views. *Scientific Research Psychology*, vol.5, no.1, pp. 20-26.
- Babalis, Th., Tsoli, K., & Tsinarelis, G. (2011). Parents' divorce and adjustment of preschool children in kindergarten. *Proceedings of the European Conference OMEP 2011 on Perspectives on Creativity and Learning in Early Childhood*. Cyprus (in Greek).
- Bougioukos, G. (2011). The effects of economic crisis on children and their rights. In D. Daskalakis, & M. Gkivalos (Eds.), *Childhood and Children's Rights* (p. 130). Athens (in Greek).
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, M. J., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., Cardas, J., Sánchez-Martín, J. R. (2013). Negative Maternal and Paternal Parenting Styles as Predictors of Children's Behavioral Problems: Moderating Effects of the Child's Sex. *Springer Science*, 24:847–856.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). The silent epidemic. Perspectives of high school dropouts. *Civic Enterprises*.
- Burchinal, M., R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 5, pp. 415 – 436.

- Cancian, M., Slack, K., S., & Yang, M., Y. (2010). The Effect of Family Income on Risk of Child Maltreatment. Institute for Research on Poverty, discussion paper no. 1385-10.
- Chair, M. J. B., Kaestle, C. E. & Kim, K. J. (2010). Economic and Parent-Adolescent Relationship Capital Predicting Educational Outcomes Caitlin S. Faas. Thesis submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg.
- Chi, J., & Rao, N. (2003). Parental Beliefs about School Learning and Children's Educational Attainment: Evidence from Rural China. *Ethos*, vol. 31, No. 3, pp.330-356.
- Child Trends Databank. (2012). Parental expectations for their children's academic attainment. *Indicators on Children and Youth*.
- Chowa, G., Masa, R. & Tucker J., (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationships using structural equation modeling. *Children and Youth Services Review* 35, pp. 2020–2030.
- Chugh, S, (2011). *Dropout in Secondary Education: A Study of Children Living in Slums of Delhi*. New Delhi: NUEPA.
- Cia, F., D’Affonseca, S., Barham, E. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), pp. 277-286.
- Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 25, pp. 480–492.
- Cooper, C. R., Chavira, G., et al (2005). From pipelines to partnerships: A synthesis of research on how diverse families, schools, and communities support children’s pathways through school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), pp. 407–432.
- Dahl, G., & Lochner, L. (2005). The Impact of Family Income on Child Achievement. Institute for Research on Poverty, discussion paper no. 1305-05.
- Davidson, M., Besnard, T., Verlaan, P., & Capuano, F. (2015). L’évolution du lien entre les pratiques parentales négatives des mères et des pères et les problèmes de comportement extériorisés chez les enfants, de la maternelle à la troisième année. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. Vol. 47, no. 1, pp. 127–137.

- Davis-Kean, P. D. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), pp. 294-304.
- Davis-Kean, P. E., & Sexton, H. R. (2005). *How Does Parents' Education Level Influence Parenting and Children's Achievement?* University of Michigan.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. Elsevier. *Educational Research Review* 10.
- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 149 — 2 de agosto de 2012. Ministério Da Educação E Ciência.
- Dizon-Ross, R. (2014). Parents' Perceptions and Children's Education: Experimental Evidence from Malawi. pp. 1-63.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L., R. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill Palmer Q (Wayne State Univ Press)*. 55(3): 224–249.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), pp.1428–1446.
- Dustmann, C., & Van Soest, A. (2007). Part-time work, school success and school leaving. *Empirical Economics*, 32, pp. 277–299.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G.J. L. & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), pp. 723-730.
- Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*. 110:1458–1502.
- Fan, W. & Williams, C., M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology* Vol. 30, No. 1, pp. 53–74.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 13, No. 1.

- Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Education and Training. European Commission.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). 'What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families'. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, pp. 81-97.
- Fraga, L. & Costa, V. O. (2014). Impressões sobre a escola e o abandono escolar de adolescentes com quem a lei entra em conflito. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, pp. 81-100.
- Gadeyne, E., Ghesquière, P., & Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, pp. 347–358. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_16
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 409–429.
- Georgiou, S., N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10:473–482.
- Ghk (2011). *Redução do Abandono Escolar Precoce na União Europeia*, Bruxelas, DG EAC.
- Grossman, J., A., Kuhn-McKearin, M. & Strein, W. (2011). Parental Expectations and Academic Achievement: Mediators and School Effects. University of Maryland, College Park.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, vol. 37, no. 6, pp. 893–914.
- Hayes, D. (2012). Parental Involvement and Achievement Outcomes in African American Adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, pp. 567-581.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henry, K. L., Cavanagh, T. M., & Oetting, E. R. (2011). Perceived Parental Investment in School as a Mediator of the Relationship Between Socio-

Economic Indicators and Educational Outcomes in Rural America. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, pp. 1164-1177, DOI: 10.1007/s10964-010-9616-4.

Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, pp. 156-166.

Hill, N., E., & Tyson, D., F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. American Psychological Association, Vol. 45, pp.740–763.

Hong, S. & Ho, H. Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), pp. 32-42.

Hoover-Dempsey, K., & Walker, J. (2002). *Family-School Communication*. Comitte of the metropolitan Nahville/Davidson County Board of Public Education.

Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., &Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), pp. 105–130.

Houtenville, A., & Conway, K. S. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 43(2), pp. 437–453.

Ishitani, T. T., & Snider, K. G. (2006). Longitudinal effects of college preparation programs on college retention. *IR Applications*, 9, pp. 1–10.

Jeynes, W. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, Vol.40 No. 3.

Jeynes, W. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. Vol. 42, number 1.

Juang L., P., Silbereisen, R., K., (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, pp. 3–18.

Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (2003). Dropout and Downward Mobility in the Educational Career: An Event-History Analysis of Ethnic Schooling

Differences in the Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, vol. 9, no. 3, pp. 265-287.

Kim, Y., Sherraden, M., & Clancy, C. (2013). Do mothers' educational expectations differ by race and ethnicity, or socioeconomic status? *Economics of Education Review* 33, pp. 82–94.

Lacour & Tissington, (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews* Vol. 6 (7), pp. 522-527.

Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M. & Rumberger, R. (2004). *Staying on at school: Improving student retention in Australia*. Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, The University of Melbourne.

Langea, M., Dronkersb, J. & Wolbers M. H. J. (2014). Single-parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective: effects of school's share of single-parent families. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, no. 3, pp.329–350.

Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S., M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.

Lassen, S., R., Steele, M., M., & Sailor, W., (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, vol. 43(6), pp. 701-712.

Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). Parental background and early school leaving. The impact of the educational and socioeconomic context. *Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen*, Leuven.

Lee, J., & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, pp. 193–218.

Lopes, J., A., (2007). Prevalence and comorbidity of emotional, behavioral and learning problems: a study of 7th-grade students. *Education and Treatment of Children*, vol. 30, no. 4, pp. 165-181.

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J., (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27:1–20.

- Mahamood, S. F., Tapsir, R., Saat, A., Ahmad, S., Wahab, k., Boon M., H., A., Rahman, K. A., (2012). Parental Attitude and Involvement in Children's Education: A Study on the Parental Aspiration among Form Four Students in Selangor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 42, pp.117 – 130.
- McCartney, K., Dearing, E., & Taylor, B.A. (2007). Within-Child Associations Between Family Income and Externalizing and Internalizing Problems. *American Psychological Association*, vol. 42, no. 2, pp. 237–252.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307 – 329.
- Mendoza, J. (2008). Parental Beliefs, Home Learning Environment, and School Readiness in the Latino Population: Does the Parents as Teachers Program Influence these Three Variables? Thesis Submitted to the Faculty of the Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science.
- Miech, R., Essex, M. J., & Goldsmith, H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of Education*, 74, pp. 102–120.
- Miguel, R. R., Rijo, D. & Lima, L. N. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*: 46-I, pp. 127-143.
- Mishra P. J. & Azeez, A. (2014). Family Etiology of School Dropouts: A Psychosocial Study. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*. Volume 01, No.5, pp. 136-146.
- Moreira, P., Dias, P., Petrachi, P., Vaz, F. (2012). Caraterísticas Psicométricas do questionário de envolvimento entre pais e professores. *Revista de Psicologia da Criança e do adolescente*. Lisboa.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F. M., Rocha, C., Monteiro, J. & Vaz, J. M. (2012). Escolas secundárias Portuguesas com melhores e piores resultados académicos: dimensões do aluno, da família e da escola. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 3(1).
- Natale, K., Aunola, k. & Nurmi, J. (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30, pp.14–22.
- Neves, M. R. D. A. (2012). Fatores do abandono escolar precoce e motivações para o regresso em educação de adultos. Tese submetida para obtenção

do grau de Mestre em Psicologia da Educação no Instituto Superior de Línguas e Administração.

- Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2006). Early childhood intervention and educational attainment: Age 22 findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(2), pp. 175–198.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5):984-94.
- Park, H., Byun, S., & Kim, K. (2011). Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea: Focusing on private tutoring. *Sociology of Education*, 84, 3–22.
- Patel, N. & Stevens, S. (2010). Parent–Teacher–Student Discrepancies in Academic Ability Beliefs: Influences on Parent Involvement. *The School Community Journal*, vol. 20, no. 2, pp. 115-136.
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75-101.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Dissertação de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pelegriña, S., García-Linares, M. C. & Casanova, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? *Journal of Adolescence*, 26, pp. 651-665.
- Porumbu, D., Necsoi, D. V. (2013). Relationship between Parental Involvement/ Attitude and Children's School Achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, pp. 706 – 710.
- Rafiq, H., Fatima, T., Sohail, M., Saleem, M., & Khan, M. (2013). Parental Involvement and Academic Achievement; A Study on Secondary School Students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 3 No. 8.
- Rosenberg, J., & Wilcox, W. B. (2006). The Importance of Fathers in the Healthy Development of Children. *Child abuse and neglect User Manual Series*.

- Rosenzweig, C., (2001). A Meta-Analysis of Parenting and School Success: The Role of Parents in Promoting Students' Academic Performance. American Educational Research Association.
- Rumberger, R., & Lim, S., A., (2008). Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. California Dropout Research Project, Gevirtz Graduate School of Education, Policy Brief 15.
- Rumberger, R., W. (2001). Why Students Drop Out of School and What Can be Done. Paper prepared for the Conference, “*Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?*” Harvard University.
- Rutchick, A., M., Smyth, J., M., Lopoo, L., M. & Dusek, J., B. (2009). Great Expectations: The Biasing Effects of Reported Child Behavior Problems on Educational Expectancies and Subsequent Academic Achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 28, No. 3, pp. 392-413.
- Santos, P., Moreira, P. (2012). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos fatores determinantes do rendimento académico dos seus filhos. *Revista de Psicologia da Criança e do adolescente*. Lisboa.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. M. (2008). Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), pp. 208-213.
- Scott, W., & Hunt, A. D. L., (2011). The Important Role of Fathers in the Lives of Young Children. *Parents as Teachers*.
- Sirin S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research* Fall, vol. 75, no. 3, pp. 417–453.
- Soares, I., Gonçalves, M., Simões, M., Baptista, A., Marujo, H., Lopes, J., Pereira, E., Gouveia, J., Farate, C., Figueiredo, B., Relvas, A., Alarcão, M. (2000). *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajetórias (in)Adaptativas ao longo da Vida*. Quarteto Editora.
- Spagnola, M. & Fiese, B., H. (2007). Family Routines and Rituals. A Context for Development in the Lives of Young Children. *Infants & Young Children*, vol. 20, no. 4, pp. 284–299.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, Vol. 17.

- Tan, E., T., Goldberg, W., A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30, pp. 442–453.
- Taylor, R. D., & Lopez, E. I. (2005). Family management practice, school achievement, and problem behavior in African American adolescents: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, pp. 39–49.
- Tekin, A., K. (2011). Parent Involvement Revisited: Background, Theories, and Models. *International Journal of Applied Educational Studies*, Vol. 11, pp. 1-13.
- Thomas, J. M., & Guskin, K. A. (2001). Disruptive behavior in young children: What does it mean? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, pp. 44-51.
- Unity, O., Osagjobare, O., E., & Edith, O. (2013). The influence of poverty on student's behaviour and academic achievement. *Educational Research International*, vol. 2 no. 1, pp. 151-160.
- Uwaifo, V. O. (2012). The effects of family structure on the academic performance of Nigerian university students. *Global Journal of Human Social Science*, 12, pp. 53-56.
- Vartanian T., P., & Karen, D., Buck, P., W., Cadge, W. (2007). Early factors leading to college graduation for asians and non-asians in the united states. *The Sociological Quarterly*, Volume 48, Issue 2, pp. 165–197.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz M. & Tremblay, R. E. (2001). *Negative Social Experiences and Dropping Out of School*. *Educational Psychology*, vol. 21, no. 4, pp. 401-4015.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Wu, F., & Qi, S. (2006). Longitudinal Effects of Parenting on Children's Academic Achievement in African American Families. *Journal of Negro Education*.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*. 10.1007/s10648-010-9121-z.

- Yen C, Konold TR, McDermott PA. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, 42:157–169.
- Young-Clark, I. M. (2014). Correlations between parents' academic achievements, emerging adult children's perception of their parents' socio-economic status and the educational attainment of the emerging adult children. *Graduate Theses and Dissertations*. Paper 13795.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, pp. 961–975.

Fontes na Internet

- Ministério Da Educação (2015). Portal da Educação, Taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação Continua a Descer. Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20150222-mec-taxa-abandono.aspx> [consultado em 06/03/2015].
- Instituto Nacional De Estatísticas (2015) Taxa de abandono precoce de educação e formação (Série 2011 - %) por Local de residência (NUTS - 2001) e Sexo; Anual. Disponível em: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006269&contexto=bd&selTab=tab2. [consultado em 06/03/2015].
- Pordata (2015). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo – Europa. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-1350>. [consultado em 06/03/2015].